

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ANA BEATRIZ URBANO

PRODUÇÃO TEXTUAL NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO LIVRO DIDÁTICO

MARINGÁ

2022

ANA BEATRIZ URBANO

PRODUÇÃO TEXTUAL NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá como
requisito parcial para o cumprimento das
atividades exigidas na disciplina do TCC.

Orientação: Prof^ª. Dra. Giselma Cecília
Serconeck.

MARINGÁ

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que são o futuro da nação e aos professores alfabetizadores, que tem a árdua tarefa de ensinar em um país onde a profissão de educador não é valorizada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Criador do Universo, porque sem Ele nada seria possível.

À minha professora orientadora Giselma Cecília Serconek, por toda paciência, disponibilidade, incentivo e dedicação. Tê-la como orientadora durante esse processo de pesquisa e de aquisição do conhecimento foi imprescindível. Serei eternamente grata.

À minha família, que mesmo não tendo acesso ao Ensino Superior, sempre me incentivaram a estudar e buscar os meus objetivos.

Ao meu avô paterno, por todo apoio na minha trajetória na educação e que, desde criança, ouvia ele dizer que o estudo faria com que eu conquistasse coisas consideradas inalcançáveis e por ter se deslocado, todas as noites, para me encontrar na cidade vizinha onde eu fazia cursinho pré-vestibular só para eu não voltar sozinha de ônibus.

Aos professores que passaram pela minha vida na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Graduação, no qual contribuíram para a construção do meu conhecimento e influenciaram para que eu me tornasse uma profissional da Educação com uma visão crítica do mundo.

Ao meu octeto (me incluindo) de amigas que conquistei na Graduação, as quais compartilhamos momentos alegres e tristes e que espero caminhar ao longo da vida: Bruna Yurie Nakasima, Eloisa Mantovani, Gabriela de Assis, Gabriely Silveira Nogueira, Géssica Cristina Coelho, Jéssica Fiorati e Mariana Selini Bortolo. Em especial, à Gabriely Silveira Nogueira, minha dupla de Estágio de todos os anos da Graduação. Gratidão!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O homem é um sujeito social que aprende e se desenvolve por meio de aquisições culturais que se dão em suas relações interpessoais, desde o momento em que nasce. A aquisição e o domínio da leitura e escrita, instrumentos culturais, são aspectos importantes e transformadores na vida do sujeito, uma vez que ele está inserido em uma sociedade letrada. Assim, a alfabetização e o letramento, processos educativos organizados pelo professor alfabetizador, possibilitam essa inserção cultural. Um dos principais instrumentos utilizados pelos professores, em sala de aula, nos processos de alfabetização e letramento, nos anos iniciais, é o livro didático. Por essa razão, definimos como objetivo, deste trabalho, analisar as propostas de atividades de produção de texto do livro didático - manual do professor - de Língua Portuguesa destinado ao segundo ano do Ensino Fundamental, identificando limites e possibilidades do desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento. Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa se qualifica em bibliográfica e documental, pois como fundamentação teórica utilizamos de autores que estudam a alfabetização e o letramento, bem como os documentos como a Base Nacional Comum Curricular (2018), O Guia do PNL D 2019 e o livro didático Ápis de Língua Portuguesa (2017). São analisadas seis das doze atividades de produção de texto contidas em unidades distintas do material didático, tendo como foco o eixo de Produção (escrita/multissemiótica). Os resultados apontam que as atividades analisadas nas unidades do livro correspondem ao que é apresentado em sua resenha do Guia Digital do PNL D 2019, no qual contempla uma gama diversificada de gêneros textuais orais e escritos, contribuindo para um aprendizado da língua escrita, utilizando gêneros textuais que estão em circulação real para possibilitar a interação e a capacidade de escrita aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos que as atividades de produção escrita propõem o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento com alguns limites e as possibilidades.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Produção de texto. Livro didático.

ABSTRACT

Man is a social subject who learns and develops through cultural acquisitions that take place in his interpersonal relationships, from the moment he is born. The acquisition and mastery of reading and writing, cultural instruments, are important and transforming aspects in the life of the subject, since he is inserted in a literate society. Thus, literacy and literacy, educational processes organized by the literacy teacher, make this social insertion possible. One of the main instruments used by teachers, in the classroom, in the literacy and literacy processes, in the early years, is the textbook. For this reason, we define the objective of this study to analyze the proposals for text production activities in the Portuguese language textbook - teacher's manual - for the second year of Elementary School, identifying limits and possibilities for the development of literacy and literacy. From a methodological point of view, this research qualifies as bibliographic and documentary, because as a theoretical foundation we use authors who study literacy and literacy, as well as documents such as the National Common Curricular Base (2018), The PNLD Guide 2019 and the Portuguese Language Apis textbook (2017). Six of the twelve text production activities contained in different units of the didactic material are analyzed, focusing on the Production axis (writing/multisemiotics). The results indicate that the activities analyzed in the book units correspond to what is presented in its review of the PNLD 2019 Digital Guide, which includes a diverse range of oral and written textual genres, contributing to a written language learning, using textual genres that are in real circulation to enable interaction and writing skills for students in the Initial Years of Elementary School. We consider that written production activities propose the development of literacy and literacy processes with some limits and possibilities.

Keywords: Literacy. Text production. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Delimitação da pesquisa a partir da estrutura da BNCC (2018)	26
Figura 2 – Eixos e campos de atuação do ensino de Língua Portuguesa	32
Figura 3 – Práticas de produção de texto	33
Figura 4 – Práticas de análise Linguística/Semiótica	35
Figura 5 – Guia Digital do PNLD 2019	38
Figura 6 – Sumário das orientações pedagógicas do manual do professor	40
Figura 7 – Sumário da reprodução do livro do estudante	41
Figura 8 – Esquema de gêneros do discurso	44
Figura 9 – Atividade ampliação da cantiga	50
Figura 10 – Atividade reprodução de fábula (parte 1)	52
Figura 11 – Atividade reprodução de fábula (parte 2)	53
Figura 12 – Atividade balões de fala para história em quadrinhos	55
Figura 13 – Atividade ampliação de poema	57
Figura 14 – Significados de verso e estrofe de um poema na Unidade 6	58
Figura 15 – Atividade relato pessoal	60
Figura 16 – Sequência da atividade relato pessoal	61
Figura 17 – Atividade carta pessoal	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coleções aprovadas pelo PNLD 2019	36
Tabela 2 - Gêneros textuais das unidades do livro didático	46

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL	15
2. TECENDO CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	19
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
4. AS PROPOSIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRODUÇÃO DE TEXTOS	25
4.1 A ÁREA DE LINGUAGENS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	28
4.2 O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	29
4.2.1 O eixo Produção (escrita e multissemiótica)	31
5. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO – PNLD 2019	34
5.1 A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO E O GUIA DIGITAL DO PNLD 2019.....	36
5.2 O MANUAL DO PROFESSOR DO SEGUNDO ANO ÁPIS – LÍNGUA PORTUGUESA.....	37
6. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO: A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO	44
6.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 1	47
6.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 4	49
6.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 5	53
6.4 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 6	55
6.5 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 8	58
6.6 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 11	62
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65

INTRODUÇÃO

O homem é um sujeito social que aprende e se desenvolve por meio de aquisições culturais que se dão em suas relações interpessoais, desde o momento em que nasce. A aquisição e o domínio da leitura e escrita, instrumentos culturais, são aspectos importantes e transformadores na vida do indivíduo, uma vez que necessita ser inserido em uma sociedade letrada. Para o desenvolvimento em sociedade, considerando o contexto histórico atual, a criança precisa apropriar-se da leitura e da escrita, sendo estes considerados fatores culturais e fundamentais na construção da cidadania. A alfabetização e o letramento são processos que possibilitam essa inserção, bem como as atividades propostas e a prática docente que promovem esse aprendizado.

O domínio da leitura e da escrita, ocorre por meio dos processos de alfabetização e letramento, que precisam ser desenvolvidos de forma interdependente. Nas palavras de Soares (2006, p. 31): “Alfabetizar significa adquirir habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas.” O letramento, por sua vez, é a tradução da palavra inglesa *literacy*. A definição de letramento nas palavras de Kleiman (1995) é

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetização ou não-alfabetização, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não em outros, e que determina uma forma de utilizar os conhecimentos sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Em outras palavras, o letramento evidencia o uso dos elementos sociais da comunicação escrita dentro de uma sociedade. A criança, dentro do processo de desenvolvimento da linguagem e escrita, precisa correlacionar as técnicas da escrita, pela alfabetização, bem como identificar a especificidade funcional, pelo processo do letramento. Assim,

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (SOARES, 1998, p.35).

Os processos de alfabetização e letramento, tratados nos documentos nacionais, são desenvolvidos, especificamente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O Plano Nacional de Educação caracterizado por determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Brasil, no período de 2014 a 2024 sancionado pela Lei Nº 13.005/2014, tem como parte de suas metas a Meta 5, no qual é descrita por “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014, s/p). No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (2018, s/p) propõe que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que os processos de alfabetização e letramento não ocorrem somente no componente curricular de Língua Portuguesa, uma vez que os alunos também fazem o uso da escrita nas demais disciplinas e em diferentes contextos de atividades que compõem a grade curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa reafirmam a necessidade de trabalhar a produção de texto ainda no desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, quando “[...] a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.” (BRASIL, 1997, p. 49). Nessa perspectiva, a criança precisa não só se apropriar do sistema de escrita alfabético, mas também desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos.

Ademais, por que a escolha das atividades de produção de texto para a análise? Consideramos a experiência profissional da autora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual, ao longo de seu trabalho, pode observar a aversão dos alunos quando lhes eram propostas atividades que envolviam a produção de um texto escrito, bem como o trabalho do professor em sala de aula, com as atividades de produção do livro didático ensinadas de forma isolada e descontextualizada. Sabemos que as crianças, de um modo geral, entram em contato com diferentes tipos de texto antes de adentrarem na escola e isso necessita ser considerado.

Os livros didáticos, sendo um apoio pedagógico para o professor no desenvolvimento e organização do seu trabalho dentro da sala de aula, é um dos instrumentos utilizados na mediação do ensino-aprendizagem e que possibilita os processos de alfabetização e letramento, nos anos iniciais. Contudo, o desenvolvimento desses processos não parte somente das atividades que são trazidas no material didático. O Guia Digital do PNL (2019) reforça ao professor que o livro didático é um “[...] recurso ao qual o(a) professor(a) pode e deve acrescentar outros, de acordo com suas possibilidades e objetivos, articulando-os ao Projeto Pedagógico implementado na escola. (BRASIL, 2019, s/p).

Diante disso, objetivamos em nosso estudo realizar uma análise das propostas de atividades de produção de texto do livro didático – manual do professor – Ápis de Língua Portuguesa, destinado ao segundo ano do Ensino Fundamental, identificando limites e possibilidades do desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento. Para esta análise, buscamos compreender as proposições para a produção de texto presentes na Base Nacional Comum Curricular (2018), sendo o documento norteador do livro didático.

Como objetivos específicos do nosso trabalho, definiu-se as ações de: compreender os processos de alfabetização e letramento e suas interconexões; identificar como a Base Nacional Comum Curricular discorre sobre o eixo de Produção de Texto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; analisar as atividades de produção de texto no livro didático do segundo ano do Ensino Fundamental, a fim de evidenciar a presença e a qualidade formativa de alfabetização e letramento do estudante ; analisar as orientações pedagógicas do manual do professor referentes às atividades analisadas de produção de texto.

Nas páginas seguintes apresentar-se-á a fundamentação teórica, a metodologia, a análise do livro didático e as considerações finais.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL

Para compreender a educação, é necessário entender o contexto histórico e as transformações culturais, sociais e políticas que passaram para chegar nos dias atuais. Da mesma forma, entender o processo histórico que envolve as práticas educacionais aplicadas na alfabetização, é o ponto de partida para reconhecer os fatores sociais e políticos que influenciam na elaboração e no uso dos materiais

didáticos em sala de aula, especialmente, voltados aos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

No século XIX, os saberes voltados à alfabetização no Brasil não eram pautas de discussões e eram baseados em métodos e cartilhas para a alfabetização. Mortatti (2006) discorre que para o ensino da leitura, nesse período, utilizavam os métodos de marcha sintética (da “parte para o “todo”)

[...] da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. (MORTATTI, 2006, p. 5).

Nesse período, eram poucas as pessoas que tinham acesso à leitura e à escrita e ao processo de escolarização. No final do século XIX, de acordo com Mortatti (2006), a história da alfabetização começa a ser motivo de discussões, principalmente, no que diz respeito aos métodos utilizados, considerados “velhos” e “novos” e a dificuldade de ensinar as crianças a aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Parafraseando Mortatti (2006), o Brasil passou por várias etapas na tentativa de definir o processo de alfabetização, mas foi a partir da proclamação da República, no final do século XIX, que “[...] a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade.” (MORTATTI, 2006, p. 2): a escola, passa a ser destacada como um lugar onde serviria de preparo para as novas gerações, visando atender aos ideais republicanos, pautado na necessidade da instauração de uma nova ordem política e social. Partindo desse pressuposto, Mortatti (2006) afirma que:

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorrida por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a

ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, p. 2 - 3).

No início do século XX, ocorreram algumas mudanças nos métodos de alfabetização: as novas cartilhas, produzidas nesse período, passaram a “[...] se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos da palavração e sentencição), buscando se adequar às instruções oficiais [...]” (MORTATTI, 2006, p. 7). De acordo com esse método analítico¹, o ensino da leitura passou a ser considerado partido do “todo” para “unidades menores”. Nesse mesmo período, a partir dessas mudanças ocorridas, houve uma disputa entre os defensores do novo método analítico de alfabetização e os que insistiam em trabalhar os métodos sintéticos², principalmente, o método de silabação.

De acordo com Mortatti (2006), a discussão a respeito dos métodos de alfabetização, eram voltados à leitura. O ensino inicial da escrita, era entendido como uma questão de caligrafia (direção da escrita e tipo de letra a ser usada). Dado esse fato, Mortatti (2006) afirma que o termo “alfabetização” para o ensino inicial da leitura e da escrita, passou a ser denominado pelo Brasil no final da década de 1910. A partir dessas discussões, a leitura e a escrita passaram a ser tratadas como ordem didática, ou seja, em “*como ensinar*” e “*a quem ensinar*”, partindo das condições de ordem psicológica da criança. (MORTATTI, 2006, p. 8).

Na década de 1920, os professores apresentaram uma resistência em aderir ao método analítico, pois apresentava problemas no que tange ao ensino-aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. (MORTATTI, 2006, p. 8). Dado esse fato, começaram a buscar novas propostas para a solução dos problemas com relação ao ensino, passando a utilizar, de forma conjunta, os métodos sintético e analítico. Mortatti (2006, p. 8) discorre que “[...] nas décadas seguintes, passaram-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.”

A partir do livro “Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por Manoel Bergström Lourenço

¹ Este método consiste em três processos: palavração (pelas palavras), sentencição (pelas frases) e global (parte do texto).

² Este método consiste em três processos: alfabético (aprende o nome dos grafemas do alfabeto para depois realizar as combinações silábicas), fônico (aprende os sons dos grafemas do alfabeto, iniciando pelo mais simples até o mais complexo) e silábico (alfabetização por meio das sílabas).

Filho, no qual contém novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização, o método de alfabetização passou a ser considerado “[...] relativizada, secundarizada e considerada tradicional.” (MORTATTI, 2006, p. 9). Nesse mesmo período, anteriormente mencionado, as cartilhas passaram a basear-se, de acordo com Mortatti (2006), nos métodos misto ou eclético (analítico-sintético e vice-versa), dando início a produção dos manuais do professor acompanhando as cartilhas.

Em meados de 1970, firma-se uma nova tradição no ensino da leitura e da escrita: “[...] a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.” (MORTATTI, 2006, p. 10). A partir do ano de 1980, essa tradição passou a ser questionada em decorrência das novas urgências sociais e políticas, a fim de enfrentar o fracasso da escola na alfabetização das crianças. Partindo desse problema, foi instaurado no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização acerca da psicogênese da língua escrita, desenvolvida pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro. (MORTATTI, 2006, p. 10). Os métodos de ensino passaram a ser pensados levando em consideração a aprendizagem da criança. O construtivismo se apresenta como uma “revolução conceitual”, no qual demanda o abandono das práticas tradicionais e questiona a necessidade do uso das cartilhas.

Toda a trajetória histórica acerca dos métodos de ensino e o processo de alfabetização no Brasil, não foi de maneira simplificada. Após a instauração do método construtivista de alfabetização no Brasil, iniciou-se uma disputa entre os partidários políticos do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais (antigos), gerando um novo tipo de ecletismo processual para a alfabetização, (MORTATTI, 2006, p. 11). Tem-se, hoje, instaurado o construtivismo em alfabetização em nível nacional, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

É válido ressaltar que o processo de se apropriar da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, é o marco para um mundo novo, no qual o sujeito passa a ser inserido na cultura letrada, estabelecendo relações entre os indivíduos, com a natureza, com a história e com o próprio Estado.

2. TECENDO CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os termos alfabetização e letramento ainda são pautas de discussões e dúvidas quanto ao seu conceito e a sua prática. Trata-se de processos distintos, porém indissociáveis. Não basta se apropriar da leitura e da escrita, é necessário compreender o sentido e o significado do contexto que essas ferramentas estão inseridas. A falta de compreensão dos termos de alfabetização e letramento, gera grande confusão em seu uso teórico e prático, levando a perda da especificidade destas (SOARES, 2003).

Em consonância com Soares (2003), encontra-se uma problemática que reflete na educação brasileira. Muitos profissionais da educação em sua prática nos anos iniciais, acabam confundindo e mesclando o significado dos dois processos, enfatizando o processo de alfabetização sobrepondo o de letramento, levando a um desempenho escasso no trabalho em sala de aula. Faz-se necessário a compreensão das bases teóricas, dos conceitos e das possíveis relações dessa temática entre esses dois processos. Então, buscamos os conceitos de alfabetização e letramento para compreendermos do que se tratam ambos os processos e as relações entre si.

De acordo com o dicionário Mini Aurélio Dicionário de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004, p. 31) a definição que aparece a respeito da palavra alfabetização é “*Sf.* 1. Ato ou efeito, modo ou processo de alfabetizar (-se). 2. *P. ext.* O tempo desse processo. [Pl.: -ções.]”. A definição da palavra alfabetizar aparece como “*v.t.d. e p.* Ensinar ou aprender a ler e a escrever (com a devida compreensão do significado das palavras e do contexto). [C.:1] **al. fa. be. ti. za. do adj.**”

Para Soares (2009, p. 47), alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, de tornar o indivíduo alfabeto. Desse modo, a singularidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essas habilidades são ferramentas de codificar e decodificar os códigos, ou seja, a codificação por meio da escrita e a decodificação por meio da leitura. Soares (1998) define que:

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo- criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita

com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1998, p.33).

De grosso modo, é possível afirmar, que a alfabetização não se resume apenas em codificar e decodificar códigos, ela propicia ao sujeito aprender e fazer o uso da leitura e da escrita promovendo a sua inserção no mundo acerca dos aspectos sociais, culturais, cognitivos e linguísticos.

Para complementar a definição de alfabetização, Soares (2004) discorre como

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14).

É possível compreender, portanto, que a alfabetização é um processo de aquisição da “ferramenta da escrita”, pois envolve um conjunto de procedimentos, técnicas e habilidades para a prática da leitura e da escrita. Essas habilidades se caracterizam pela codificação de fonemas em grafemas, decodificação de grafemas, habilidades na praxia fina e global (motoras), direção correta da escrita, organização espacial da escrita, manipulação coerente e adequada de leitura e instrumentos de escrita.

Partindo desse contexto, é considerado alfabetizado o indivíduo que adquiriu as habilidades de leitura e escrita, e que se apropriou da capacidade de codificar e decodificar os códigos de linguagem. Em síntese, nas palavras de Soares (2003), alfabetização é o processo pelo qual adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia do conjunto de técnicas para exercer a arte da ciência e da escrita.

A alfabetização para Paulo Freire (1983, p.49) significa “[...] adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade”. O autor, partindo dessa definição de alfabetização, associa a apropriação da leitura e da escrita à conquista da condição de exercer a cidadania. Dessa forma, uma das características que permite o indivíduo exercer a sua cidadania, é ser ciente dos seus direitos ao acesso à leitura e a escrita, bem

como realizar a leitura e ser possível compreender o que está escrito, posicionando, criticamente, a partir das informações que são lidas.

Paulo Freire defende a ideia de que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, apontando a relação imprescindível entre contexto e texto. Em sua obra “A importância do ato de ler”, Freire discorre

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Freire a partir do relato de vivência em sua obra supracitada, a ideia defendida é de que o ser humano já lia o seu mundo antes mesmo dos códigos linguísticos.

Para Emilia Ferreiro (1999, p.47) “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Desta forma, o processo de alfabetização necessita integrar ao letramento, pois a autora se refere à alfabetização como um processo que não se aprende de forma dissociada do letramento. Ferreiro (1999) defende a ideia de que a alfabetização não é só a codificação e decodificação da leitura e da escrita, mas sim uma prática pedagógica significativa e contextualizada.

Assim como a palavra alfabetização, no dicionário Mini Aurélio de Língua Portuguesa, também é apresentado o conceito da palavra letramento:

Letramento: *sm*, **1.** Ato ou efeito de letrar(-se). **2.** *Bras. Educ. Ling.* Estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural. (FERREIRA, 2004, p. 435).

O processo de letramento, assim como o de alfabetização, é pauta de discussões quanto a sua prática e especificidade. Para adentrar no conceito de letramento estabelecido por alguns autores que estudam essa temática, é válido ressaltar que o letramento é um processo de aprendizagem no qual envolve outras habilidades além de codificação e decodificação dos códigos da escrita. O letramento é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto, onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida cotidiana da criança ou adulto.

Paulo Freire não faz uso do termo letramento ou tenha discutido essa temática, entretanto, em suas obras, alguns trechos são possíveis de associar à essa definição. Nas palavras de Freire (1982):

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo com o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1982, s/p).

Partindo desse pressuposto, o letramento decorre de práticas sociais nas quais o sujeito está inserido desde o momento em que nasce, na convivência com pessoas que se apropriaram do sistema de leitura e escrita.

De acordo com Soares (2009), o termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986, por Mary Kato, no livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Mais tarde, no ano de 1995, esse termo apareceu como parte do título dos livros “Os significados do letramento” e “Alfabetização e Letramento”, organizados por Angela Kleiman. Para Kleiman (2008), “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Partindo dessa definição, a autora ainda ressalta que

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizada ou não alfabetizada, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Dessa forma, o letramento é entendido como um processo que ultrapassa os domínios da escola.

Soares (2003) apresenta sua percepção de letramento como:

“[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2003, p. 2).

Para a autora, a criança adentra no mundo da escrita pelos dois processos, de alfabetização e letramento, ocorrendo de forma simultânea:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p.14).

Em síntese, o letramento é fazer o uso social da “tecnologia da escrita”, se apropriando e compreendendo as habilidades de ler e escrever. Fazer o uso dessas habilidades em práticas sociais envolvidas no contexto do sujeito.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

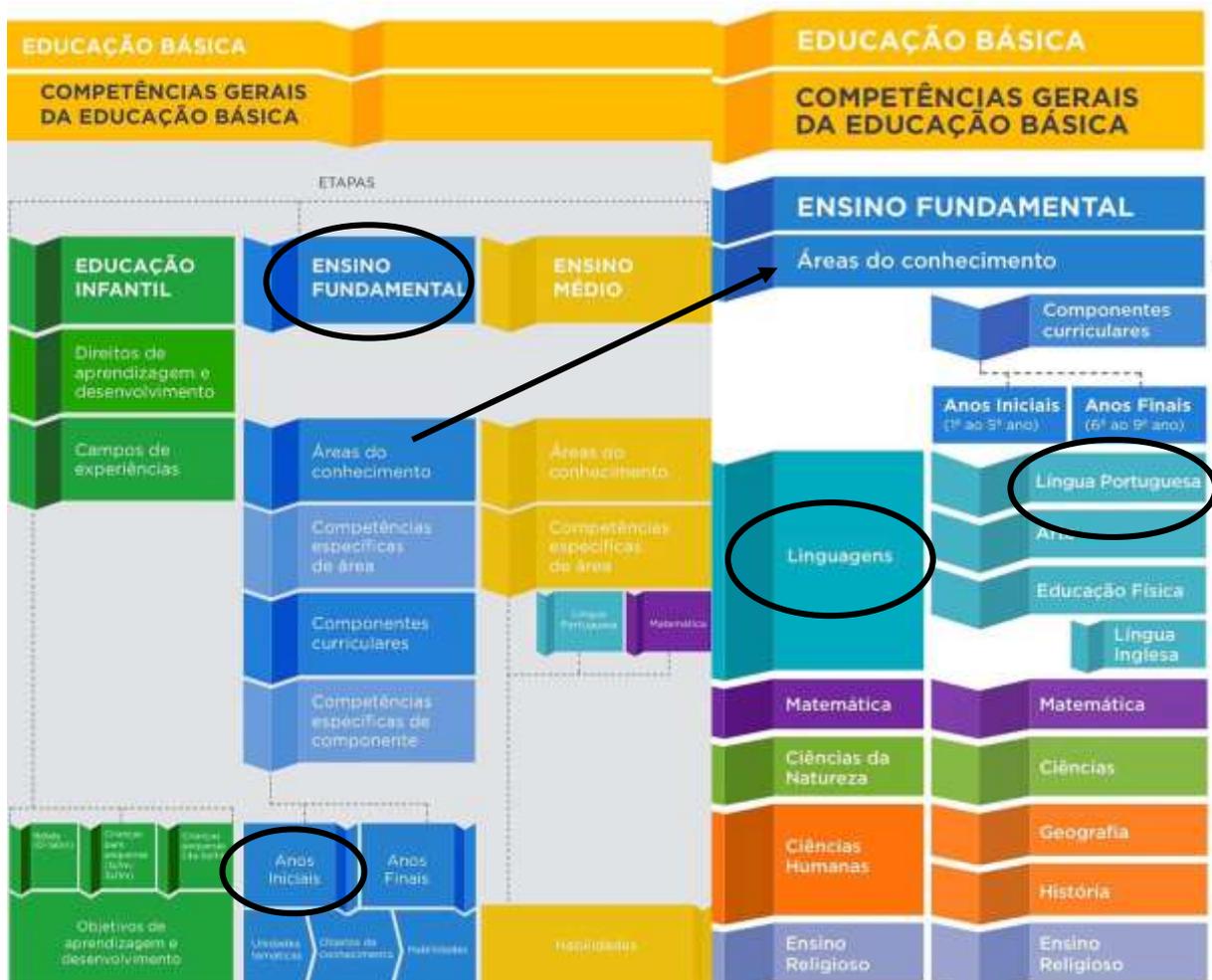
Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa qualifica-se bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Para isso, utilizei-me de autores como Angela B. Kleiman (2008), Emilia Ferreiro (1999), Magda Soares (1998; 2003; 2004; 2009), Maria do Rosário Longo Mortatti (2006; 2011) e Paulo Freire (1982; 1983). A pesquisa documental, por sua vez, se caracteriza por abordar “[...] materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa.” (GIL, 2002, p. 45). Neste estudo, os documentos que se encaixam nesse tipo de pesquisa são a Base Nacional Comum Curricular (2018), o livro didático Ápis de Língua Portuguesa (2017) e o Guia Digital do PNLD (2019).

Após a delimitação do tema e muitas leituras acerca da temática, decidimos explorar como se dão as propostas de atividades de produção de texto em um livro didático - manual do professor - para o segundo ano do Ensino Fundamental, que

chega às escolas públicas do país, ofertado pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. O estudo documental da BNCC (2018) partiu do interesse em esmiuçar o documento para compreender uma normativa extensa que influencia na elaboração de materiais didáticos, incluindo o nosso objeto de estudo, currículos e na formação continuada dos professores, bem como as proposições relacionadas à produção de texto para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pensando nisso, para compreender as propostas de produção de texto, foi indispensável entender como são as proposições da BNCC para as atividades de escrita/produção de texto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que o livro didático se torna a materialização dessas proposições e, se estas, evidenciam os processos de alfabetização e letramento. A Figura 1 mostra a delimitação da pesquisa a partir da organização estrutural da BNCC.

Figura 1 – delimitação da pesquisa a partir da estrutura da BNCC (2018)



Fonte: captura extraída do documento **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018, p. 24-27) e editado pela autora.

De acordo com a BNCC, os primeiros e segundos anos são o foco da ação pedagógica de alfabetização e letramento (BRASIL, 2018). Para isso, foi realizada uma pesquisa acerca da alfabetização e do letramento no Brasil, bem como os métodos que foram utilizados no decorrer dos anos. Tais processos impactam em variadas atividades que o aluno realiza na escola, contudo, priorizamos os textos e os gêneros textuais que são abordados nos dois primeiros anos, destacando os gêneros presentes nos campos de atuação da BNCC.

Partindo dessa premissa, buscamos na Base a área de conhecimento que aborda esse nível, selecionamos a área de linguagens e o componente curricular de Língua Portuguesa. Buscamos, então, as obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2019) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O edital mais recente dos livros didáticos disponibilizados para o Ensino Fundamental é o de 2019. Realizamos uma pesquisa exploratória na leitura dos resumos contidos pelo Guia Digital do PNLD (2019), a fim de delimitar qual seria a obra didática utilizada para a análise tendo como foco o eixo da produção de texto. Das 13 obras selecionadas pelo PNLD, apenas 2 estavam disponíveis, de forma digital, para que pudesse acessar integralmente.

Coincidentemente, a obra que chamou a atenção estava disponível de forma digital, facilitando o processo da análise do livro. Após um olhar minucioso nas resenhas, optamos pelo manual do professor de Língua Portuguesa da coleção Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), da Editora Ática disponível no *site* E-Docente.

4. AS PROPOSIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de um documento recente e relevante para o campo educacional do país. Como documento norteador da organização curricular, ela apresenta concepções educacionais e orientações normativas obrigatórias para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, que devem ser consideradas na produção e utilização dos livros didáticos.

A BNCC refere-se à uma política pública pensada e elaborada a partir de outros documentos anteriores a ela, como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), contribuindo em outras políticas e ações a nível federal, estadual e municipal no que tange à “[...] formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada [...]” (BRASIL, 2018, p.8). Segundo a própria BNCC, visa superar a fragmentação das políticas educacionais e ser a balizadora de uma educação de qualidade.

O processo de elaboração da BNCC, iniciou-se no ano de 2015 e perpetuou durante dois anos até ter a sua versão final aprovada no ano de 2017. Em 2018, as orientações normativas do documento estenderam-se até o Ensino Médio, sendo homologado um novo documento, desta vez, abrangendo todas as etapas da Educação Básica. A partir disso, a BNCC estrutura-se em aprendizagens essenciais que visam garantir o desenvolvimento de dez competências gerais. Mas, o que é compreendido como competência? Para a BNCC, a competência se configura em

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8).

Partindo da definição das competências gerais da educação apresentada pela BNCC (2018), é imprescindível destacar que estas apresentam uma correlação no que tange às propostas didáticas para as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Constituição Federal de 1988 é um marco legal que embasa a BNCC. Em seu Artigo 205, caracteriza a educação como direito primordial compartilhado entre Estado, sociedade e família:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, em consonância com os marcos legais já mencionados, o Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado pela Lei Nº 13.005/2014 com vigência até 2024, enfatiza a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil com foco na aprendizagem e reafirma essa necessidade na Meta 7, no que se refere a “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014).

A BNCC (2018) assume o compromisso da educação integral do sujeito, tendo como objetivo o desenvolvimento global, no qual envolve as dimensões social, afetiva, cognitiva, intelectual, física, ética, moral e simbólica do ser humano em busca da superação de uma fragmentação radicalmente disciplinar (BRASIL, 2018, p.15). Isso significa que, a Educação Básica, deve dispor-se à formação e ao desenvolvimento desse sujeito, assumindo uma visão plural, singular e integral da criança (BRASIL, 2018, p. 14). A BNCC atenta-se para a diversidade cultural e a desigualdade social do Brasil e afirma em seu documento que a construção de currículos e as propostas pedagógicas elaboradas pelas escolas devem considerar essas especificidades.

Esclarece, portanto, o desafio de implementar uma política educacional com tamanha proporção, no qual integra todas as etapas da Educação Básica e que possuem diversas especificidades entre si. Tais especificidades necessitam ser vistas no processo de construção dos currículos, pois além de contextualizar e organizar de forma interdisciplinar os conteúdos dos componentes curriculares, é necessário tomar decisões no que tange a seleção de estratégias e metodologias didático-pedagógicas, para que possa adequar-se ao estudante, a seu contexto, à sua modalidade de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular se organiza em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste trabalho, de acordo com as informações supracitadas na metodologia, será abordado a etapa do Ensino Fundamental, especificamente, os anos iniciais (primeiro ao quinto ano).

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da vida do aprendente, pois inicia-se no primeiro ano dos anos iniciais e entende-se até o nono ano dos anos finais. Nesse percurso, os estudantes passam por diversas transformações, pois ingressam nessa fase, antes de tudo, criança, sendo indispensável fazer a

articulação com as vivências da etapa anterior, a Educação Infantil. Partindo desse pressuposto, a BNCC reforça que é necessário

[...] prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o **desenvolvimento**, pelos alunos, **de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses** sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimento (BRASIL, 2018, p.58, grifo nosso).

Entendemos que a BNCC, citada anteriormente, remete o desenvolvimento do indivíduo e as novas formas de relação com o mundo aos processos de alfabetização e letramento. Estes são processos que permitem o desenvolvimento dos alunos nas formas de se relacionar, compreender o mundo e na construção de conhecimentos. De acordo com a BNCC, esses processos devem ser o foco nos dois primeiros anos no Ensino Fundamental, permitindo que a criança se aproprie da leitura e da escrita.

4.1 A ÁREA DE LINGUAGENS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O sujeito, em sua prática social, expressa-se por variadas vertentes de linguagens: verbal (oral ou visual motora), visual, corporal, sonora e até mesmo a digital. Por meio dessas práticas, o ser humano é capaz de interagir consigo e com outras pessoas, constituindo-se como um sujeito social. Para isso, nessa interação, estão justapostos a ética, a moral, os valores culturais e o conhecimento.

A área de linguagens da BNCC se estrutura por componentes curriculares. Para o Ensino Fundamental nos anos iniciais, esses componentes “[...] tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas.” (BRASIL, 2018, p. 63). O objetivo desses componentes, é possibilitar aos estudantes as diferentes práticas linguísticas, que contribui na ampliação das capacidades expressivas e na apropriação do conhecimento sobre essas linguagens.

De acordo com a BNCC (2018, p. 63), a linguagem passa a ter *status* de objeto de conhecimento escolar, partindo da importância que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem. Ademais, esse conjunto de práticas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, é abordado com o trabalho

do processo de alfabetização, sendo necessário ser o foco da ação pedagógica. É evidente, no documento, que

[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: **amplia suas possibilidades de construir conhecimentos** nos diferentes componentes, por **sua inserção na cultura letrada**, e de participar com maior **autonomia** e **protagonismo na vida social** (BRASIL, 2018, p. 63, grifos nossos).

Nessa pesquisa, o objeto de análise é o livro didático – manual do professor - do segundo ano do Ensino Fundamental da coleção Ápis. Partindo disso, será apresentado a seguir como a BNCC versa o componente Língua Portuguesa no que tange às propostas das atividades de produção textual, especificamente, no segundo ano do Ensino Fundamental.

4.2 O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi pensado de forma articulada com os documentos e orientações curriculares já postos, em busca de atualizá-los com relação às novas pesquisas e incorporar as mudanças ocorridas nas práticas de linguagens, devido ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para este componente, atribui-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, no qual a linguagem é [...] “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20 *apud* BRASIL, 2018, p. 67).

Dado isso, assume-se o texto como centro de unidade de trabalho partindo da abordagem enunciativo-discursiva. A intencionalidade da proposta é manter uma relação dos textos aos seus contextos, desenvolvendo as habilidades de linguagens em atividades de leitura, escuta e produção de textos (BRASIL, 2018, p. 67). Cabe, então, ao componente de Língua Portuguesa, propiciar aos estudantes experiências que colaborem com a “[...] ampliação dos letramentos, de forma e possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Considerando a era digital e as transformações que ocorreram nesse âmbito, a BNCC contempla a cultura digital, abarcando “diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70). Dessa forma, a proposta parte da premissa da diversidade cultural, por compreender que o Brasil é um país com um vasto repertório de línguas faladas, culturas e costumes.

Partindo da ideia supracitada, o componente Língua Portuguesa se dispõe nos seguintes eixos: oralidade; leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica); análise linguística/semiótica (envolve os conhecimentos linguísticos). Cabe ressaltar que esta pesquisa terá como foco o eixo de produção (escrita e multissemiótica) por abordar o tema referente às propostas de atividades de produção textual no livro didático de Língua Portuguesa do segundo ano do Ensino Fundamental.

Na BNCC, os eixos destacados relacionam-se com as práticas de linguagens situadas em contextos e, também, se relacionam com a categoria de campos de atuação, nos quais são pertencentes à uma categoria organizadora de currículo

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2018, p. 84).

Os campos de atuação são elencados por: Campo da vida cotidiana; Campo da vida pública; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo artístico-literário. Abaixo é possível visualizar a Figura 2 no qual sistematiza as informações dos eixos e campos correspondentes.

Figura 2 – Eixos e campos de atuação do ensino de Língua Portuguesa

ANOS INICIAIS	
EIXOS	CAMPOS DE ATUAÇÃO
ORALIDADE	CAMPO DA VIDA COTIDIANA
LEITURA/ESCUITA	CAMPO DA VIDA PÚBLICA
PRODUÇÃO (escrita e multissemiótica)	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
ANÁLISE LINGUÍSTICA	CAMPO ARTÍSTICO E LITERÁRIO

Fonte: produzida pela autora a partir da **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018, p. 71-84).

De acordo com a BNCC, os campos mencionados contemplam dimensões formativas no uso na linguagem dentro e fora da escola, gerando condições para a atuação do sujeito em “atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2018, p. 84). Na análise do livro didático, que será visto mais adiante, percebe-se que o eixo de Produção (escrita e multissemiótica) se relaciona com os outros campos de atuação, no que concerne a compreensão e produção dos gêneros textuais.

4.2.1 O eixo Produção (escrita e multissemiótica)

Foco do objeto de estudo deste trabalho, o eixo da produção de texto se configura em compreender “[...] as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico [...]” (BRASIL, 2018, p. 76). Partindo desse pressuposto, a BNCC traz vários exemplos de propostas nas quais podem ser trabalhadas com uma finalidade e até mesmo na elaboração de um projeto acerca das temáticas envolvendo a produção textual de forma escrita, oral e multissemiótica.

As práticas de produção de textos, apresentadas no documento, compreende dimensões correlacionadas às práticas de uso e reflexão. Abaixo, na Figura 3, é sistematizado as práticas apresentadas na BNCC.

Figura 3 – Práticas de produção de texto

EIXO PRODUÇÃO		
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS		
<p>1</p> <p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção de textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.</p>	<p>2</p> <p>Dialogia e relação entre textos</p>	<p>3</p> <p>Alimentação temática</p>
<p>4</p> <p>Construção da Textualidade</p>	<p>5</p> <p>Aspectos notacionais e gramaticais</p>	<p>6</p> <p>Estratégias de produção</p>

Fonte: produzida pela autora a partir da tabela da **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018, p. 77 e 78).

Os eixos apresentados pela BNCC, no componente Língua Portuguesa, possuem suas particularidades, entretanto, foram pensados por abordarem questões que se relacionam: a formação do sujeito para o uso das linguagens em diferentes espaços sociais. O eixo de produção textual se relaciona, principalmente, com o eixo de análise linguística/semiótica.

Cabe ressaltar que as práticas para o desenvolvimento das habilidades de produção de texto necessitam ser trabalhadas de formas contextualizadas, como aponta no documento:

[...] não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BRASIL, 2018, p. 78).

É esperado, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento das linguagens oral e escrita das crianças. Dado esse fato, os dois primeiros anos desta etapa, voltam-se para o processo de alfabetização. No segundo ano, as atividades propostas com ênfase nos textos, necessitam ter o foco deste processo.

O eixo de análise linguística/semiótica possui uma interrelação com o eixo de produção de texto, ele se fundamenta em envolver

[...] os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção

de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 80).

Em outras palavras, tal eixo é compreendido pela composição do texto no que tange à coesão, coerência, organização e temática para o gênero em questão.

Da mesma forma que foram aplicadas as práticas de produção de texto, o mesmo cabe à análise linguística/semiótica, no qual são apresentadas seis práticas relacionadas à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais, entre outros. A Figura 4 sistematiza o que a BNCC propõe para este eixo.

Figura 4 – Práticas de Análise Linguística/Semiótica

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA		
PRÁTICAS LINGUÍSTICAS		
1 Fono-ortografia	2 Morfossintaxe	3 Sintaxe
4 Semântica	5 Variação linguística	6 Elementos notacionais da escrita

Fonte: produzida pela autora de acordo com a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018, p. 82-83).

Ademais, os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos estarão atuando na produção de texto e na análise linguística, necessárias à compreensão e a produção da escrita. As informações supracitadas, serão construídas, sincronicamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO – PNLD 2019

O objeto de estudo para este trabalho são as propostas de produção de texto em um livro didático. Para isso, é imprescindível discorrer sobre a política pública no qual é responsável por selecionar e disponibilizar esse material para a rede de Educação Básica, o Programa Nacional de Livro e do Material Didático (PNLD).

O PNLD é uma unificação de dois programas que tinham ações de aquisição e distribuição de livros didáticos, anteriormente nomeados por Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Essa unificação resultou em uma nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no qual possibilitou, também, a inserção de novos materiais e recursos para a prática educativa.

O PNLD é organizado de forma alternada e se configura da seguinte forma:

São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os dois segmentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos (BRASIL, 2019, s/p).

O edital do ano de 2019 é o mais recente designado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com aprovação de 13 obras didáticas de Língua Portuguesa de 8 editoras distintas. A Tabela 1 abaixo apresenta as obras selecionadas, as editoras e os autores envolvidos.

Tabela 1 – Coleções aprovadas pelo PNLD 2019

TÍTULO	EDITORA	AUTORES
AKPALÔ – Língua Portuguesa	Editora do Brasil	Maria Regina Centeno Giesen, Lenita Venante, Lidiane Monferino e Alexandra Ribeiro de Lima
ÁPIS – Língua Portuguesa	Editora Ática	Terezinha Bertin, Vera Marchezi e Ana Trinconi
APRENDER JUNTOS – Língua Portuguesa	SM	Denise Guilherme Viotto, Cíntia Cardoso de Siqueira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Márcia Cristina Abromovick, Cícero de

		Oliveira Silva, Greta Marchetti
BURITI MAIS – Português	Moderna	Marisa Martins Sanchez
CONECTADOS – Língua Portuguesa	FTD	Angélica Prado e Cristina Hulle
CRESCER – Língua Portuguesa	Editora do Brasil	Priscila Ramos de Azevedo, Rosana Corrêa e Salete Moreira
ENCONTROS – Língua Portuguesa	FTD	Isabella Carpaneda
GOSTO DE SABER – Língua Portuguesa	Terra Sul Editora	Carolina Gomide Alves e Maria Elenice Costa Dantas
ITORORÓ – Português	Moderna	Mônica Franco Jacintho
MEU LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA	AJS	Samira Campedelli
NOVO PITANGUÁ – Língua Portuguesa	Moderna	Cristiane Buranello
VAMOS APRENDER – Língua Portuguesa	SM	Daniela Passos
VEM VOAR – Língua Portuguesa	Editora Scipione	Alice Ribeiro Silvestre

Fonte: produzida pela autora com base nas obras aprovadas do **Guia Digital do PNLD 2019**.

As seleções das obras supracitadas são feitas por especialistas de diferentes áreas do conhecimento a partir de critérios elencados em edital. A compra das obras fica a critério do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE). O Guia

Digital do PNLD (BRASIL, 2019) é o instrumento utilizado pela escola para a escolha final das obras, tendo o corpo docente e diretivo responsáveis por esta escolha.

5.1 A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO E O GUIA DIGITAL DO PNLD 2019

A fim de delimitar qual seria o livro didático e o ano utilizado para a análise, foi empregado o Guia Digital do PNLD para explorar as obras disponíveis. Para isso, foi realizada a leitura atenta das resenhas das 13 obras aprovadas pelo Programa, tendo como foco, em específico, o eixo da Escrita e Produção de Textos.

O Guia Digital traz uma resenha completa para cada obra didática e são divididas em tópicos nos quais se referem à: Visão Geral, Descrição da Coleção, Análise da Obra e Sala de Aula. É primordial destacar que nas resenhas, no tópico denominado “análise”, são abordados os eixos de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária, apoiados nos objetivos da BNCC (2018) com a finalidade de propor os conhecimentos que serão abordados em cada obra didática.

Na aba “Sobre o Guia” é reforçada a importância da escolha do material didático que chegará às escolas, implicando em

[...] uma ação de fundamental relevância, se pensarmos que a escolha do livro didático incidirá diretamente sobre a prática docente, bem como sobre as aprendizagens dos estudantes. Isto nos alerta para a necessidade de efetivação de uma escolha qualificada dos livros que chegarão à sala de aula (BRASIL, 2019, s/p).

Dado isso, o Guia Digital do PNLD possibilita ter acesso às informações gerais das obras logo na primeira página, antes mesmo de adentrar nas resenhas. A Figura 5 mostra a visão da página ao passar o *mouse* em cima da obra didática.

Figura 5 – Guia Digital do PNLD 2019



Fonte: captura extraída do **Guia Digital do PNLD 2019**.

É válido ressaltar que o Guia aborda a importância do uso do material didático considerando o contexto social da escola e o perfil dos estudantes, com relação ao ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa (BRASIL, 2019, s/p). Traz, também, a informação de que “as coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2019 apresentam um trabalho pedagogicamente cuidadoso, principalmente nos eixos de Leitura e Escrita” (BRASIL, 2019, s/p).

A resenha da coleção Ápis chamou atenção quando propõe uma contemplação diversificada de gêneros textuais orais e escritos em suas obras, especialmente, no segundo ano do Ensino Fundamental, quando “são enfáticos em atividades que visam à organização e à sistematização dos processos iniciais de apropriação do sistema de escrita alfabético” (BRASIL, 2019, s/p).

Partindo desse propósito, o sistema de escrita alfabético se refere ao significante da palavra, ou seja, as letras possuem grafemas e fonemas em sua estrutura, no qual a criança necessita compreendê-los para se apropriar da escrita propriamente dita. Esse sistema é desenvolvido por meio dos processos de alfabetização e letramento, nos quais de acordo com os ideais da pesquisadora e educadora Magda Soares, são pautados em processos simultâneos e indissociáveis.

A seguir, serão apresentados os princípios e os fundamentos teóricos do manual do professor, bem como as unidades escolhida para a análise.

5.2 O MANUAL DO PROFESSOR DO SEGUNDO ANO ÁPIS – LÍNGUA PORTUGUESA

A coleção da editora Ática, Ápis – Língua Portuguesa é composta por cinco volumes, cada volume é correspondente a um ano do Ensino Fundamental (1º volume – 1º ano, 2º volume – 2º ano, 3º volume – 3º ano, 4º volume – 4º ano e 5º volume – 5º ano). As quantidades das unidades temáticas variam de acordo com os anos. Os livros do segundo e terceiro anos são compostos por 12 unidades temáticas.

O manual do professor é dividido em duas partes extensas: a primeira está relacionada às orientações pedagógicas, que contém os princípios teóricos e metodológicos que fundamentam a coleção apoiados na Base Nacional Comum Curricular, a estrutura da coleção com a organização dos volumes e das unidades didáticas, as propostas de leituras para o professor e as formas de avaliação; na segunda parte, é encontrada a reprodução do livro do estudante com orientações nas laterais das páginas e as respostas das atividades.

Figura 6 – Sumário das orientações pedagógicas do manual do professor

SUMÁRIO	
Parte geral	
Princípios gerais	VI
A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão final homologada	VII
Fundamentos teóricos	VIII
Gêneros textuais: centralidade do ensino de Língua Portuguesa	VIII
Ênfase nos gêneros literários	X
A formação do leitor fluente e proficiente	X
Leitura: um apreço de ensino	XI
Fluência em leitura	XII
Letramento	XII
Letramento e alfabetização	XIII
Alfabetizar letrando	XIII
O sistema alfabético de escrita	XIV
Práticas de oralidade e de escrita	XV
Práticas de escrita	XVI
Prática de análise linguística/semiótica (alfabetização e ortografia)	XVII
Ensino de ortografia: prática sistemática e necessária	XVIII
Intertextualidade e interdisciplinaridade	XIX
Formação de atitudes e valores	XX
Sequências didáticas de conteúdos	XX
Ludicidade	XX
Avaliação	XXI
Avaliação em Língua Portuguesa	XXI
Avaliação em leitura e interpretação de textos	XXI
Avaliação em produção de textos	XXII
Avaliação e atividades de retextualização ou de resumo de textos	XXII
Outras formas de avaliar	XXIII
Ação avaliativa mediadora	XXIII
Avaliação	XXIII
Avaliação nos Artes Visuais	XXIV
Estrutura geral da coleção	XXVI
Organização dos volumes	XXVI
Introdução	XXVI
Unidades	XXVI
Abertura	XXVI
Desenvolvimento das unidades	XXVI
Seções das unidades	XXVI
Quadro geral da coleção	XXVI
Sugestões de leitura para aprofundamento do professor	XXX
Parte específica	
Estrutura específica do 2º ano	XXXII
Traçado das letras	XXXII
Quadro de conteúdos do 2º ano	XXXII
Oficinas do Projeto de leitura do 2º ano	XXXVII
Por que um projeto de leitura?	XXXVII
Para que um projeto de leitura com a obra de ficção?	XXXVIII
Atividades sugeridas para o desenvolvimento do projeto	XXXI
Habilidades abordadas no 2º ano	XLII
Bibliografia	XLVI
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido com orientações específicas	

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. IV-V).

Figuras 7 – Sumário da reprodução do livro do estudante

SUMÁRIO			
INTRODUÇÃO: LER E ESCREVER É SEMPRE UM PRESENTE 70			
UNIDADE 1 CANTIGA POPULAR 18			
PARA INICIAR 18	PALAVRAS EM JOGO 49		
LEITURA: A BARATA DO QUE TEM 20	LETRAS B E T 49		
DOMÍNIO PÚBLICO 20	LETRAS 49		
INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 21	MEMÓRIA EM JOGO 49		
TECENDO SABERES 23	ASSIM TAMBÉM APRENDO 50		
AT VEM... CANTIGA POPULAR 23	O QUE ESTUDAMOS 51		
PRÁTICA DE ORALIDADE - CONVERSAR EM JOGO 23			
PRODUÇÃO DE TEXTO - AMPLIAÇÃO DE CANTIGA 24	UNIDADE 3 TEXTO INFORMATIVO 52		
PALAVRAS EM JOGO 25	PARA INICIAR 54		
ALFABETO 25	LEITURA: POR QUE OS CROCODILOS FÊMEAS SÃO BOMAS MÃES? (TRADUÇÃO DE CÂNDIDA CARREZ COLLEJO) 54		
ORDEN ALFABÉTICA 25	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 54		
LETRAS B E P 26	TECENDO SABERES 56		
LETRAS P E B 30	PRÁTICA DE ORALIDADE - CONVERSAR EM JOGO 57		
MEMÓRIA EM JOGO 31	PRÁTICA DE ORALIDADE - CONVERSAR EM JOGO 57		
ASSIM TAMBÉM APRENDO 32	PRODUÇÃO DE TEXTO - TEXTO INFORMATIVO 58		
O QUE ESTUDAMOS 33	LÍNGUA: USOS E REFLEXÃO 59		
	PARÁFRASE E PONTEIAÇÃO 59		
	INSCRIÇÃO E ENTONDAÇÃO 61		
	PALAVRAS EM JOGO 62		
	LETRAS 62		
	LETRAS B E T 63		
	MEMÓRIA EM JOGO 65		
	ASSIM TAMBÉM APRENDO 66		
	O QUE ESTUDAMOS 67		
	UNIDADE 4 FÁBULA 68		
	PARA INICIAR 70		
	LEITURA: O CORVO E A RAPOSA , ESÓPO 71		
	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 71		
	PRÁTICA DE ORALIDADE - CONVERSAR EM JOGO 72		
	PRODUÇÃO DE TEXTO - ABREVIADA DA HISTÓRIA 72		
	TECENDO SABERES 76		
	PRODUÇÃO DE TEXTO - ABREVIADA DA HISTÓRIA 76		
	AT VEM... FÁBULA 77		
	LÍNGUA: USOS E REFLEXÃO 78		
	PARÁFRASE E PONTEIAÇÃO 78		
	INSCRIÇÃO E ENTONDAÇÃO 81		
	PALAVRAS EM JOGO 83		
	LETRAS 83		
	MESMA LETRA, DIFERENTES SÍLABAS 84		
	SÍLABAS EM JOGO 87		
	MEMÓRIA EM JOGO 88		
	ASSIM TAMBÉM APRENDO 89		
	O QUE ESTUDAMOS 89		
	UNIDADE 5 HISTÓRIA EM QUADRINHOS 90		
	PARA INICIAR 92		
	LEITURA: O MEMMO MALVOSINHOS , ZWALCO 93		
	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 94		
	PRÁTICA DE ORALIDADE - CONVERSAR EM JOGO 97		
	"FAÇA O QUE EU FAÇO, MAS NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO" 97		
	LEITURA ORIENTADA 98		
	TECENDO SABERES 99		
	UNIDADE 6 POEMA (I) 114		
	PARA INICIAR 116		
	LEITURA: SOPA DE LETRINHAS , LALAU 116		
	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 117		
	TECENDO SABERES 119		
	AT VEM... POEMA 120		
	PRÁTICA DE ORALIDADE - CONVERSAR EM JOGO 120		
	PALAVRAS EM JOGO 120		
	TRUQUE PARA AS PALAVRAS 120		
	PRODUÇÃO DE TEXTO - AMPLIAÇÃO DO POEMA 121		
	PALAVRAS EM JOGO 122		
	SÍLABAS 122		
	LETRAS EM JOGO DE PALAVRAS 123		
	COMO LETRAS UM COM O OUTRO 124		
	MEMÓRIA EM JOGO 129		
	ASSIM TAMBÉM APRENDO 130		
	O QUE ESTUDAMOS 131		
	UNIDADE 7 GRÁFICO		

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. IV-V).

As obras da coleção Ápis são de autoria de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Em uma busca na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, foi possível perceber que se trata de professoras que já atuaram nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, na rede pública do Estado de São Paulo. Trinconi e Bertin são formadas em Letras pela Universidade de São Paulo - USP e Marchezi possui formação em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Na pesquisa pela autoria da obra didática, aumentou o nível de animação em realizar a análise, pois é considerável que as autoras que se debruçaram na elaboração do material didático, estiveram em contato, por muitos anos, com as salas de aula da educação básica, entendendo que isso pode agregar nas propostas pedagógicas trazidas no manual do professor.

É válido ressaltar que o livro é convidativo, com grande apelo estético e que utiliza, de forma abundante, as cores e as figuras desde o início no sumário até as propostas do projeto de leitura nas páginas finais.

Nos princípios gerais do manual, logo nas páginas iniciais, as autoras Trinconi, Bertin e Marchezi (2017) trazem os objetivos da coleção e ressaltam a importância do ensino da Língua Portuguesa para o desenvolvimento do sujeito:

O estudo/ensino da Língua Portuguesa constitui-se em um instrumento de apoio para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do indivíduo, pois confere a capacidade e a autonomia necessárias para a apropriação de saberes organizados pela língua àquele que se apropria efetivamente da condição de leitor proficiente, de produtor de textos eficiente e de usuário competente da língua nas diversas situações de comunicação orais ou escritas. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. VI).

Partindo desse pressuposto, são apresentados seis propósitos para o conteúdo do livro didático, dentre eles, é válido ressaltar dois propósitos que chamaram atenção:

Favorecer a apropriação do **sistema de escrita** pelos alunos; Desenvolver os **letramentos**, tanto o do texto impresso quanto o do digital, pois ambos relacionam os propósitos de domínio do sistema de escrita com o universo cultural/histórico/social em que a língua está inserida (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. VI, grifo das autoras).

Além desses propósitos estabelecidos pelas autoras, elas mencionam o que é abordado no livro, o meio pelo qual permite alcançá-los. No material, é desenvolvido atividades em torno de textos com circulação social real (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), no qual as autoras denominam por gêneros do discurso. Esses gêneros, por sua vez, são os enunciados trazidos nas atividades que possibilitam o entendimento do comando e a reflexão do uso da linguagem oral e escrita. Logo após, são abordadas as propostas de atividades considerando a Língua Portuguesa, os objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. O foco do nosso objeto de estudo é o eixo da produção de texto. Para o desenvolvimento das competências, abordadas pela BNCC, o livro didático traz como proposta para esse eixo

[...] estratégias para sistematização de propostas de produção de textos de diferentes gêneros textuais com proficiência; diferentes objetivos de escrita, escolhas de registros, adequação de linguagem e estilo, revisão e reescrita (TRINCONI, BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. VII).

Analisando o material, é válido enfatizar que a produção de texto e os gêneros textuais são mencionados várias vezes, entendendo que as propostas de atividades e a estruturação dos conteúdos contidos nesse material se voltam para a apropriação da leitura e da escrita, uma vez que o segundo ano do Ensino Fundamental é considerado o nível no qual é trabalhado os processos de alfabetização e o letramento.

Os fundamentos teóricos do material explicam a necessidade da escola em trabalhar os gêneros textuais e a produção de texto por meio do processo de didatização dos conteúdos. Essa didatização é representada por meio de um esquema, como é mostrado na Figura 8.

Figura 8 – Esquema de gêneros do discurso



Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. VIII).

A didatização referida ao esquema diz respeito ao processo pelo qual o aluno precisa organizar “[...] um conhecimento sobre a estrutura e os elementos que constituem os gêneros.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. VIII). Em outras palavras, o conhecimento partirá da possível vivência do aluno com os textos de circulação social real nos campos de atuação das pessoas na sociedade. Dessa forma, esses elementos contribuirão para o desenvolvimento da leitura e da produção de texto dos alunos.

Esmiuçando as páginas iniciais do manual do professor, deparei com um breve resumo no que diz respeito à alfabetização e o letramento, considerando as informações supracitadas no que concerne às vivências do aluno em sociedade e a aquisição do sistema alfabético de escrita. As autoras defendem a ideia de que “A expectativa é que a escola não perca a dimensão de que é necessário **alfabetizar “letrando”**.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. XIII, grifo das autoras). Em outras palavras, o domínio do sistema alfabético deve ser incorporado pelo aluno em situações que o aproximem ou o insiram em vivências sociais reais que envolvam essas práticas. É importante mencionar que o livro traz as atividades considerando os processos de alfabetização e letramento do aluno.

O manual do professor aborda a importância do conhecimento das características do sistema de escrita, pois este direciona o ensino para determinadas formas de aprendizagem. O sistema de escrita do Brasil é o alfabético e no processo de alfabetização ele é caracterizado pelas “[...] relações entre sons e letras (fonemas e grafemas) que representam um momento de percepção fundamental para que o aluno compreenda parte das relações entre o que se fala e o que se escreve.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. XV). Isso é parte do desenvolvimento da consciência fonológica.

Partindo dessa análise, o item “Práticas de escrita” expõe as propostas voltadas para a produção textual, os aspectos que estruturam as condições de

produção e a importância de ter o gênero textual como modelo para a prática de escrita do aluno. Tal proposta se configura em “estimular a produção de textos, de modo gradativo e adequado à fase de aprendizado e à situação de produção, com base nos gêneros textuais estudados nas unidades.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. XVII). No que se refere ao gênero textual como modelo de texto para o aluno, as autoras discorrem que: “Ao estabelecer o gênero textual como eixo para a produção, pode-se considerá-lo um modelo textual para a ampliação do repertório textual do aluno.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. XVII). Sendo assim, o gênero servirá tanto de conhecimentos estruturais quanto de auxílio para que o aluno possa delinear o estilo de sua escrita.

6. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO: A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

O livro *Ápis de Língua Portuguesa* do segundo ano do Ensino Fundamental é composto por doze unidades temáticas nas quais abordam um gênero textual em cada unidade. A partir disso, apresentamos uma síntese dos gêneros textuais, tendo como referência o quadro já elaborado nas páginas XXXIV à XXXVI no manual do professor. É válido ressaltar que foram considerados os gêneros textuais e a prática da escrita relacionada à produção textual, que são objetos da nossa pesquisa, entretanto descartamos a prática de oralidade.

Tabela 2 – Gêneros textuais das unidades do livro didático

UNIDADE	GÊNERO	TEXTOS	PRODUÇÃO DE TEXTO	ESTUDO SOBRE A LÍNGUA
1	Cantiga popular	“A barata diz que tem”	<ul style="list-style-type: none"> Ampliação de cantiga, com a escrita de um verso final em três estrofes apresentadas no livro. Atividade proposta de forma coletiva. 	Alfabeto, ordem alfabética; B e P : grafemas e fonema; F e V : grafemas e fonemas.
2	Lenga-Lenga	“A casa do Seu Damião”	<ul style="list-style-type: none"> Produção de versos para lenga-lenga com a continuação da escrita, em dupla, de um lenga-lenga proposto no livro. 	Singular e plural; D e T : grafemas e fonemas; Sílabas.

3	Texto informativo	“Porque os crocodilos são boas mães?”	<ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo (coletivo), com a produção de um cartaz com informações proposto no livro. 	Parágrafo e pontuação; Masculino e feminino; R : grafema e fonemas; Letra R intrometida.
4	Fábula	“O corvo e a raposa”	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução de fábula (coletivo), com reescrita de frases correspondentes à três imagens apresentadas no livro. 	Parágrafo e pontuação; Sinônimos e antônimos; R : grafemas e fonemas; Mesma letra, outro som: R ou RR (forte e brando); R em final de sílaba.
5	História em quadrinhos	“O menino Maluquinho”	<ul style="list-style-type: none"> • Balões de fala para história em quadrinhos, com a produção, individual, de falas dentro dos quadrinhos apresentados no livro. 	Sinais de pontuação; L : grafema e fonema; Letra L intrometida; L em final de sílaba.
6	Poema (1)	“Sopa de letrinhas”	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação de poema com palavras que rimam com as palavras em destaque, apresentadas no livro. Proposta de atividade feita em trio. 	Sílabas; Letra H no início de palavra; Duas letras, um som: LH .
7	Poema (2)	“O peixe voador”	<ul style="list-style-type: none"> • Reconto de história com a reescrita autônoma com início, meio e fim no próprio livro. Atividade proposta para ser realizada em dupla. 	Uso de letras maiúsculas e minúsculas; Alfabeto de letras maiúsculas e minúsculas; X : grafema e fonema; Duas letras, um som: CH ; Mesmo som, outras letras CH e X ; Duas letras, um som: NH .
8	Relato pessoal	“Sopa de	<ul style="list-style-type: none"> • Relato pessoal de uma experiência 	Pontuação e parágrafo M e N no início

		baleia”	vivida, com a escrita autônoma do relato feito na oralidade. Atividade proposta para ser realizada no individual.	de sílaba: grafemas e fonemas Letra N no final de sílaba Mesmo som, outra letra: letra M no final de sílaba Til (~)
9	Conto	“A galinha ruiva”	<ul style="list-style-type: none"> Reconto da história da galinha ruiva, com a ordenação das imagens antes da escrita. Atividade proposta para ser realizada no individual no próprio livro. 	Uso de travessão e dois-pontos; G : grafema e fonema; Mesma letra, outro som: GE e GI ; GUE e GUI .
10	Letra de canção	“Feira”	<ul style="list-style-type: none"> Versos para uma letra de canção com a escrita, em dupla, de uma estrofe para a música e o tema propostos no livro. 	Uso da vírgula; C : grafema e fonema; Mesmo som, outras letras: QUE e QUI ; Mesma letra, outro som: CE e CI ; Os sons das letras vogais E e O no final de palavras.
11	Carta pessoal	“Viviana, Rainha do pijama”	<ul style="list-style-type: none"> Carta pessoal com a escrita, individual, de uma resposta para um convite. 	Uso de letras maiúsculas; S : grafema e fonema; Mesma letra, outro som: S com som de Z ; S ou SS .
12	Gráfico informativo	“Crescimento”	<ul style="list-style-type: none"> Gráfico Informativo: linha do tempo de vida com a elaboração de um gráfico, em uma folha avulsa, com o tempo de vida dos animais. Atividade proposta para ser realizada em dupla. 	Aumentativo e diminutivo; Z : grafema e fonema; Duas letras, mesmo som: Z e S em sinal de sílaba.

Fonte: produzida pela autora com base na obra didática **Ápis - Língua portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. XXXIV a XXXVII).

A tabela supracitada apresenta os gêneros textuais trabalhados por unidade, os títulos dos textos expostos e as normas de ortografia e gramática da Língua Portuguesa que podem ser exploradas, de forma intensificada, nas atividades. Acrescentamos, antecipadamente, as propostas de escrita que estão no item produção de texto nas unidades, destacadas em cor azul, com a finalidade de facilitar a compreensão do que está sendo abordado no livro didático.

Antes de adentrarmos de fato na análise das atividades, é importante discorrer sobre a sequência didática contida nas unidades. Em todas as unidades, a sequência é apresentada da seguinte forma: Leitura; Interpretação de Texto; Tecendo saberes; Prática de oralidade; **Produção de texto**; Língua: usos e reflexões; Palavras em jogo; Memória em jogo e O que estudamos. Cabe um destaque no que diz respeito à prática de escrita da criança: a criança produz escrita em outras atividades propostas no livro didático, entretanto, o foco desta análise é o item “produção de texto” apresentado nas unidades da obra didática.

Analisando o material didático, identificamos 5 propostas de atividades com escrita individual e 7 propostas de atividades com escrita coletiva (dupla ou trio). O critério de análise foi trazer 3 atividades que têm como proposta a escrita de forma individual do aluno e 3 atividades com proposta de escrita coletiva, buscando responder a problemática da pesquisa e se há diferenças nessas duas formas de condução, evidenciando a alfabetização e o letramento bem como a aplicabilidade das atividades por parte do professor, de acordo com as orientações destacadas no manual. As atividades analisadas estão, sequencialmente, inseridas nas seguintes unidades: Unidade 1 - Cantiga Popular (coletivo); Unidade 4 - Fábula (coletivo); Unidade 5 - História em quadrinhos (individual); Unidade 6 - Poema (1) (coletivo); Unidade 8 - Relato pessoal (individual) e Unidade 11 - Carta pessoal (individual).

6.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 1

A primeira atividade analisada está inserida na Unidade 1 do livro didático, página 18, intitulada “Cantiga popular”, como mostra a Figura abaixo.

Figura 9 – Atividade ampliação de cantiga

Por ser a primeira unidade do 2º ano, as sugestões de trabalho estão centradas na retomada do alfabeto e dos pares mínimos B/P da seção **Palavras em jogo**.

Dessa forma, deixa de constar a seção **Hora de organizar o que estudamos**, que se caracteriza pela leitura do esquema/mapa conceitual dos conteúdos linguísticos.

Na próxima unidade, a seção **Língua: usos e reflexão** organizará o conteúdo referente a singular e plural.

Produção de texto

Sugere-se que haja registro coletivo das possibilidades apresentadas pelos alunos. Há mais de uma possibilidade de encaixe de verso. Chamar a atenção dos alunos para a estrutura repetitiva das estrofes.

Estimular a escrita autônoma das palavras que completam os versos. Promover também a revisão e a reescrita das palavras, chamando a atenção dos alunos para a grafia, o espaçamento entre palavras e o traçado das letras. (Referência: BNCC – EF15LP04)

PRODUÇÃO DE TEXTO
AMPLIAÇÃO DE CANTIGA

PLANEJAMENTO

OUÇAM A LEITURA FEITA PELA PROFESSORA DO INÍCIO DE OUTRAS QUADRINHAS PARA A CANTIGA DA BARATA. CRIEM UM VERSO QUE PODE COMPLETAR A QUADRINHA, COMBINANDO E RIMANDO AS PALAVRAS.

A BARATA DIZ QUE TEM UM AVIÃO PRA VIAJAR. É MENTIRA DA BARATA, ELA Possibilidades: <u>Bate a asa</u> <u>pra voar, tem que andar</u> _____	A BARATA DIZ QUE TEM UM SOFÃ EM SUA SALA. É MENTIRA DA BARATA, ELA Possibilidades: <u>Dorme em</u> <u>uma mala, dorme em uma mala</u> _____
A BARATA DIZ QUE TEM UM MOEDOR DE CAFÉ. É MENTIRA DA BARATA, ELA Possibilidade: <u>Tem uma</u> <u>meia com chulé</u> _____	A BARATA DIZ QUE TEM UM BRINCO QUE É DE PRATA. É MENTIRA DA BARATA, ELA Possibilidade: <u>Tem brinco</u> <u>de lata</u> _____



24 UNIDADE 1

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 24).

A atividade supracitada faz parte da sequência didática do gênero textual “Cantiga popular”, no qual a cantiga trabalhada em questão é “A barata diz que tem”.

Tal proposta de atividade para a produção textual parte de uma ampliação de cantiga, cuja característica é dar continuidade às quadrinhas já destacadas no livro. O enunciado traz a proposta de ouvir a leitura feita pela professora e criar um verso para completar as quadrinhas, combinando e rimando as palavras.

Como orientação para o professor, descrita ao lado esquerdo da figura, é proposto que o registro dessa atividade seja feito de forma coletiva com as possibilidades de palavras apresentadas pelos alunos. Partindo dessa orientação e da possível aplicabilidade pelo professor, cabe evidenciar que tal atividade possibilita o letramento, uma vez que as crianças precisarão contribuir com palavras e/ou verso que mantenham coerência textual, dando sentido e significado às ideias do poema. Sendo assim, o professor pode analisar o vocabulário linguístico e a participação dos alunos com as palavras/verso apresentadas, possibilitando, também, o acesso ao conhecimento de novas palavras.

É possível compreender que essa atividade também possibilita a alfabetização, pois a proposta para o aluno incide em estimular a escrita autônoma na criação de versos os quais combinam e rimam com as quadrinhas, bem como a correção (grafia, espaçamento entre palavras e traçado das letras) e a reescrita das palavras por parte do professor. Na prática, é considerado imprescindível essa ação por parte do docente, pois ele atua como o mediador no processo de alfabetização e letramento.

Outro ponto importante a ser destacado, é a proposta de versos com palavras que rimam. Analisando a unidade, foi encontrado uma breve definição para o que é verso, entretanto, não foi encontrado a menção ou definição do que é rima na sequência didática que antecede a atividade de produção textual, entendendo que essa definição, possivelmente, teria que ser explicada pelo professor em sala de aula.

6.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 4

A segunda atividade analisada, encontra-se na Unidade 4 intitulada “Fábula” que inicia na página 68. A sequência didática da unidade é trabalhada a partir da fábula “O corvo e a raposa”, porém, para a proposta da atividade de produção de texto dessa unidade, é apresentada a fábula “A formiga e a pomba”. Tal proposta se caracteriza na reprodução de fábula que consiste na reescrita, de forma coletiva, de

3 frases que correspondem a 3 imagens apresentadas no livro, como é observado na Figura 10.

Figura 10 – Atividade reprodução de fábula (parte 1)

PRODUÇÃO DE TEXTO

REPRODUÇÃO DE FÁBULA

ACOMPANHEM A LEITURA QUE A PROFESSORA VAI FAZER DESTA OUTRA FÁBULA.

A FORMIGA E A POMBA

UMA FORMIGA, SEDENTA, DESCEU A UMA FONTE E, ARRASTADA PELA CORRENTEZA, ESTAVA PARA AFOGAR-SE. UMA POMBA, AO VER ISSO, ARRANCOU UM GALHO DE UMA ÁRVORE E JOGOU NA FONTE. SUBINDO NELE, A FORMIGA SALVOU-SE.

UM CAÇADOR DE PÁSSAROS, DEPOIS DISSO, AVANÇOU COM UMA ARMADILHA DE GALINHOS PARA PRENDER A POMBA.

A FORMIGA, VENDO ISSO, MORDEU O PÉ DO CAÇADOR, QUE, COM DOR, ATIROU FORA OS GALINHOS E, IMEDIATAMENTE, A POMBA FUGIU.

MORAL: UMA BOA AÇÃO LEVA A OUTRA.

ESOPO. **FÁBULAS COMPLETAS**. TRADIÇÃO DE NEIDE SMOLKA. SÃO PAULO: MODERNA, 1994. P. 136.




FÁBULA 75

Produção de texto

Segundo Delia Lerner, “é necessário comunicar um **comportamento leitor** [...] A leitura do professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem eficazmente por si mesmas” (LENER, 2002).

Esta atividade contribuirá para desenvolver a habilidade de identificar os fatos e elementos principais da narrativa ficcional, para reescrever o texto. (Referências: BNCC – EF02LP28 e EF02LP29)

Planejamento

Aliar texto e figura fazendo a correspondência entre a imagem e a frase que a expressa requer habilidades para relacionar de forma pertinente o verbal e o não verbal. É uma forma de vivenciar essa relação e iniciar o aluno na produção das próprias frases. A cópia é também uma oportunidade para que os alunos pensem sobre segmentação e espaço entre as palavras, quantidade de palavras que formam uma frase, início e final de frase. É uma preparação para produções de textos com mais autonomia.

Atividade 2

A atividade favorece a percepção da organização do texto como uma sequência de unidades narrativas, fundamental para o desenvolvimento de produção de textos narrativos.

Antes do registro escrito, estimular os alunos a apontarem oralmente o conjunto de ações e/ou fatos supostos no desenvolvimento de cada imagem. Eles devem perceber que as frases são apenas uma referência resumida do conjunto das ações. Por isso chamamos de resumo.

O registro escrito deve ser posterior a essa etapa, pois assim os alunos terão maior segurança na proposição do texto escrito.

A reprodução da fábula é uma atividade complexa. Por esse motivo a iniciação deve ocorrer sempre com o apoio do professor.

Durante a escrita das frases, incentivar os alunos a organizar o texto no espaço disponível da forma que acharem mais adequada. Dessa maneira, eles estarão iniciando a formulação de hipóteses sobre a segmentação de palavras. (Referência: BNCC – EF02LP08)

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 75).

O enunciado da atividade orienta os alunos a acompanharem a leitura da fábula feita pela professora. Em seguida, é apresentado o “planejamento”, uma espécie de orientação para fazer a atividade seguinte. Desta vez, no enunciado do planejamento é pedido para que os alunos leiam, juntamente com a professora, as frases consideradas momentos marcantes da fábula que caracterizam início, meio e fim. No primeiro comando do enunciado da atividade, percebemos que a proposta

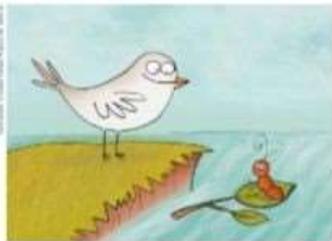
de leitura parte do professor, uma vez que, considerando o segundo ano, nem todos os alunos ainda se apropriaram da leitura. Entretanto, há a possibilidade de o professor propor uma tentativa de leitura da fábula partindo dos alunos, por exemplo, para que eles consigam relacionar a escrita das frases com a leitura realizada.

A segunda parte da atividade consiste em uma reescrita das frases da atividade 1 do planejamento, relacionando as imagens com o conteúdo textual da fábula, como mostra a figura abaixo:

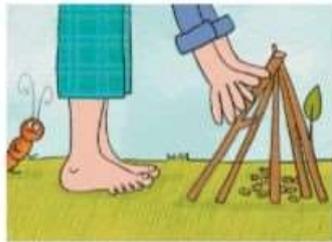
Figura 11 – Atividade reprodução de fábula (parte 2)

Estimular os alunos a debaterem quais frases da **atividade 1** descrevem o que está expresso em cada uma das ilustrações. Anotar na lousa as frases relativas às três imagens e reler as respostas, questionando os alunos se as frases e as ilustrações estão corretamente relacionadas. Só então convidá-los a copiar as respostas corretas. (Referência: BNCC – EF12LP03)

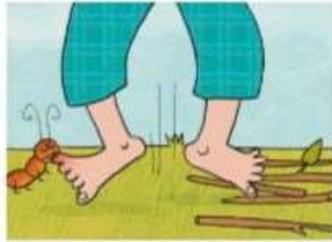
Não se esqueça de relacionar as três imagens aos grandes momentos da narrativa: início, desenvolvimento e fim. (Referência: BNCC – EF15LP18)



A pomba jogou um galho na água e salvou a formiga.



O caçador fez uma armadilha para prender a pomba.



A formiga mordeu o pé do caçador e salvou a pomba.

76 UNIDADE 4

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 76).

Analisando a tabela de gêneros textuais das unidades do livro didático, anteriormente mencionada, a proposta para essa atividade consiste na reescrita de fábula, coletivamente. Partindo dessa informação, podemos perceber que o enunciado da atividade não cumpre com o que é proposto na tabela, quando diz “reescrita de fábula”, pois o que é proposto no enunciado não é uma reescrita da fábula, mas sim a cópia de frases que sintetizam o começo, o meio e o fim da fábula. Nas orientações para o professor, as autoras discorrem a respeito da importância dessa atividade para a criança, a fim de criar relações entre a organização dos textos de sequências narrativas com o desenvolvimento para a produção de textos narrativos.

Contudo, é uma atividade que carece de explicações quanto ao caráter narrativo da fábula. Para a criança alcançar essa relação, ela necessita obter o conhecimento do que é uma narrativa e os elementos que compõem esse tipo de texto. Consideramos que para alcançar a possibilidade de alfabetização, nessa atividade, a criança precisa ter o conhecimento do que é uma frase e como elaboramos uma, incluindo a pontuação e a letra inicial maiúscula. A cópia só garante a reescrita das frases que já estão postas, sem o esforço de compreensão do que está escrito ou da forma como está escrita.

Na orientação para o professor, as autoras pontuam a necessidade de estimular o debate oral para a percepção e a correlação das frases com as imagens antecedendo a escrita. Uma proposta diferente para essa atividade, aproveitando essa orientação, poderia ser a escrita coletiva de 3 frases que resumem a fábula “A formiga e o pomba”, orientando os alunos na elaboração das frases. Essa proposta requer das crianças a compreensão do texto para formarem frases que façam sentido com o conteúdo da fábula, bem como o conhecimento dos elementos ortográficos que precisam estar presentes em uma frase, contribuindo para os processos de alfabetização e letramento.

6.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 5

A terceira atividade a ser analisada encontra-se na Unidade 5 do livro e tem início na página 90. Esta unidade tem como título “História em quadrinhos” e a proposta de atividade para produção de texto se configura em uma produção de

escrita individual de balões de fala para história em quadrinhos, como é mostrado na figura abaixo.

Figura 12 – Atividade balões de fala para história em quadrinhos

Produção de texto

Orientar os alunos a prestar atenção em todos os elementos visuais e verbais, quadrinho a quadrinho. Atentar às expressões faciais, às onomatopeias e às ações expressas é essencial para produzir falas consonantes ao contexto. É importante que eles observem o resultado desastroso do quadrinho 4 e criem falas de acordo com a imaginação de cada um.

Embora o volume de texto a ser produzido seja pequeno, o aluno, ao fazê-lo, estará pondo em ação a habilidade de utilizar grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas. Incentivar também o uso de pontuação expressiva adequada e verificar se utilizam a letra maiúscula no início de frase. (Referência: BNCC – EF02LP01)

Escrita

As falas da personagem no original são as seguintes: Quadrinho 1: "Este casaco tá muito normal!"; Quadrinho 4: "Mãe! Vou ali em Marte e já volto!". Revelar o final apenas se achar conveniente. Aceitar as diferentes soluções, desde que pertinentes ao enredo. Explorar a sequência narrativa dos quadrinhos.

Revisão

Ao revisar o texto, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, os alunos exercitarão as habilidades de ler o texto produzido para fazer correções de ortografia e pontuação, e de reescrever o texto produzido, a fim de incorporar as alterações levantadas na revisão. (Referência: BNCC – EF15LP06)

Apresentação

Abrir espaço para que os alunos compartilhem as produções: este pode ser um rico momento de troca. Solicitar a eles que expliquem o que os levou a criar as falas que criaram. Verificar quais elementos (os visuais ou mesmo os poucos elementos verbais) mais motivaram a compreensão ou interpretação deles.

PRODUÇÃO DE TEXTO

BALÕES DE FALA PARA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

VOCE VAI ESCREVER OS TEXTOS NOS BALÕES DE FALA DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS A SEGUIR. NESSA HISTÓRIA, KIKI RESOLVEU MUDAR SEU CASACO. VEJA.

ADÃO ITURRUGARAI **KIKI: A PRIMEIRA VEZ** SÃO PAULO: DEVIR, 2003. (ADAPTADO.)

1. **ESCRITA** ESCREVA NOS BALÕES O QUE VOCÊ ACHA QUE ELA ESTÁ FALANDO.
2. **REVISÃO**: CONFIRA A ESCRITA DAS PALAVRAS E A PONTUAÇÃO.
3. **APRESENTAÇÃO**: MOSTRE SEU TRABALHO AOS COLEGAS E OBSERVE O DELES.

100 UNIDADE 5

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade complementar

Selecionar histórias em quadrinhos curtas e sem textos verbais. Reunir os alunos em grupos, pedir que escrevam uma frase para cada quadrinho para formar uma narrativa em prosa. Pedir que atendem para os elementos textuais que devem ser acrescentados em histórias que não têm a linguagem não verbal como elemento narrativo, como a necessidade de um narrador. Reforçar os elementos e a estrutura dos gêneros ficcionais: início, complicação, clímax e desfecho; personagens; espaço; tempo, etc. Como fechamento, proponha uma exposição dos textos dos alunos em um mural na sala de aula. (Referência: BNCC – EF12LP05)

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 100).

O enunciado da atividade começa se comunicando com o leitor, ou seja, com a criança que está lendo. É acessível e de fácil entendimento. A proposta consiste na criação, individual, de falas para a história em quadrinhos apresentada no livro. Como orientação para o professor, o material propõe instruir os alunos a prestar atenção nos elementos que compõem os quadrinhos: imagens, expressões, onomatopeias e ações, para que possam criar as suas falas.

Logo abaixo dos quadrinhos, há uma orientação, de forma simplificada, para o aluno relacionada à escrita, revisão e apresentação das falas. Como orientação de escrita para o professor, ao lado esquerdo da imagem, o livro traz as falas originais dos quadrinhos e sugere ao professor aceitar os diferentes enredos que podem surgir. Considera-se importante essa atitude do professor com relação ao aluno, pois cumpre com o que é proposto no manual no que diz respeito a considerar o conhecimento já apropriado, ou seja, as vivências do aluno e a escrita autônoma da criança.

É necessário destacar que a orientação dada ao professor quanto à revisão de escrita é importante, pois é a mediação do professor que possibilita a alfabetização e o letramento ao aluno, pois contribui na habilidade de releitura do texto produzido e das correções necessárias, partindo do que ele já tem de conhecimento adquirido, mesmo que ainda não tenha o domínio da ortografia e dos sinais de pontuação, que serão ensinados pelo professor.

Outra característica interessante a ser exteriorizada na análise, é a proposta de atividade complementar que as autoras do material didático apresentam, fazendo referência a BNCC: a seleção de histórias em quadrinhos curtas e sem textos verbais, que possibilita reunir os alunos para uma troca de conhecimentos na elaboração das falas. Dessa forma, é possível trabalhar a estrutura do gênero textual e as funções sociais dele dentro da sala de aula.

6.4 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 6

A quarta atividade analisada encontra-se na Unidade 6 do livro didático iniciada na página 114. Essa unidade tem como título “Poema (1)” e a proposta de atividade de produção de texto consiste na ampliação de poema com palavras que rimam. O poema explorado na unidade é “Sopa de letrinhas” e a ampliação do poema requer uma escrita, sugerida a ser feita em trio, de palavras existentes ou

fictícias que rimam com as palavras em destaque na cor laranja: esquisita, sonora, medonha e gostosa. Em cada estrofe, há um espaço direcionado para a escrita dessas palavras. Na Figura 13 é possível observar a atividade trazida no material didático e as sugestões de palavras, encontradas somente no manual do professor, que rimam.

Figura 13 – Atividade ampliação de poema

PRODUÇÃO DE TEXTO

AMPLIAÇÃO DE POEMA

EM TRIO. FORAM RETIRADAS AS PALAVRAS DOS ÚLTIMOS VERSOS DE ALGUMAS ESTROFES DO POEMA “SOPA DE LETRINHAS”. SIGAM AS ORIENTAÇÕES E COMPLETEM CADA ESTROFE.

PLANEJAMENTO E ESCRITA

1. PARA COMPLETAR AS ESTROFES, PENSEM EM PALAVRAS DIFERENTES DAS QUE VOCÊS LERAM NO POEMA.
2. CADA PALAVRA ESCOLHIDA DEVE RIMAR COM A PALAVRA **COLORIDA** QUE VEM ANTES.
3. ESCREVAM AS PALAVRAS ESCOLHIDAS NOS ESPAÇOS INDICADOS. PODEM SER PALAVRAS QUE JÁ EXISTEM OU PALAVRAS INVENTADAS.

<p>NA PRIMEIRA COLHERADA, VEIO UMA PALAVRA ESQUISITA: <small>Fita, marmitta, chita, parasita ou outras palavras já existentes ou inventadas terminadas em -ita.</small></p> <p>NA SEGUNDA, APARECEU UMA PALAVRA SONORA: <small>Amora, hora, agora, nora, flora, embora ou outras palavras já existentes ou inventadas terminadas em -ora.</small></p>	<p>NA TERCEIRA, EU VI UMA PALAVRA MEDONHA: <small>Fronha, cegonha, risonha, vergonha ou outras palavras já existentes ou inventadas terminadas em -onha.</small></p> <p>NA QUARTA, DEU PRA LER UMA PALAVRA GOSTOSA: <small>Rosa, prosa, poderosa, cheirosa, medrosa ou outras palavras já existentes ou inventadas terminadas em -osa.</small> [...]</p>
---	--

REVISÃO
RELEIAM AS PALAVRAS E REESCREVAM, SE NECESSÁRIO.

LEITURA

1. AGUARDEM A VEZ DE VOCÊS E LEIAM PARA OS COLEGAS AS PALAVRAS QUE ESCREVERAM PARA COMPLETAR AS ESTROFES.
2. OUÇAM AS PALAVRAS ESCOLHIDAS PELOS COLEGAS.

Produção de texto

Planejamento e escrita

Orientar a formação de trios para a realização da atividade. Ajudar os alunos a fazer uma lista de palavras que rimam com as palavras coloridas. Estimular a criação de palavras pelos alunos. Não há necessidade de terem sentido, já que nos versos originais do poema também foram utilizadas palavras “malucas”. O importante é não perder de vista a condição, que é a rima. Motivá-los a votar nas melhores palavras listadas para cada rima.

Revisão

Esta etapa propicia a revisão e a reescrita de palavras que, listadas pelo professor, exercitarão as habilidades de produzir um texto utilizando grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas; reler o texto produzido, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, fazendo, se necessário, correções de ortografia; incorporar ao texto as alterações feitas na revisão; e editar a versão final do texto. (Referências: BNCC – EF02LP01, EF15LP06 e EF15LP07)

» POEMA (1) 121

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 121).

A atividade supracitada é recomendada a ser realizada em trio. Logo no início do enunciado fica evidente tal sugestão, assim como na orientação para o professor, ao lado direito da imagem. É interessante essa proposta, uma vez que, em trio, as crianças irão compartilhar palavras diferentes entre si, contribuindo para a ampliação do vocabulário linguístico e no encontro da palavra que rima. No item “planejamento e escrita” explica como conduzir a escolha e a escrita das palavras. O item 2 do “planejamento e escrita” pede as palavras que rimam, entretanto, novamente, não é apresentado à unidade o conceito do que é rima. Analisando a unidade, na página 117 da sequência didática “Interpretação de texto”, que antecede a atividade de produção de texto, apresenta-se os significados de verso e estrofe de um poema, mas não menciona o significado de rima. Para isso, trouxemos a imagem do livro didático para a verificação.

Figura 14 – Significados de verso e estrofe de um poema na unidade 6

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

- 1 COM A AJUDA DA PROFESSORA, LEIAM JUNTOS O POEMA COM BASTANTE EXPRESSIVIDADE E PRONUCIANDO BEM AS PALAVRAS.
- 2 AGORA, CONVERSEM E RESPONDAM: POR QUE O POEMA RECEBEU O TÍTULO “SOPA DE LETRINHAS”?
- 3 O POEMA “SOPA DE LETRINHAS” FOI ESCRITO EM **VERSOS**.

VERSO É CADA LINHA DO POEMA.
CADA CONJUNTO DE VERSOS RECEBE O NOME DE **ESTROFE**.

QUANTAS ESTROFES TEM O POEMA? 6 .
- 4 COPIE DO POEMA AS PALAVRAS QUE **RIMAM** COM:

A) COLHERADA: nada B) FUNDO: mundo

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 117).

É possível analisar que a atividade predita contribui para a alfabetização e o letramento de forma interdependente, pois ao mesmo tempo em que a criança se

relaciona com outras crianças, brincando e compartilhando as possíveis palavras que rimam a partir de um poema infantil, com evidências do letramento, elas precisam analisar a escrita e a sílaba final das palavras em destaque na atividade para listarem as possíveis palavras de acordo com o que é solicitado, com o mesmo som das letras finais da palavra, evidenciando a alfabetização. Cabe ressaltar que a atividade é feita com a mediação do professor no que diz respeito à correção de grafia das palavras, como orientado pelo manual direcionado ao docente.

6.5 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 8

A quinta atividade analisada situa-se na Unidade 8 do livro didático e tem como título “Relato pessoal”. Nesta unidade, na sequência didática de “Produção de texto”, a atividade proposta é caracterizada pela escrita de um relato pessoal de uma experiência vivida, por parte do aluno, com a escrita individual do relato feito, anteriormente, na oralidade. Nas Figuras abaixo, divididas em Figura 15 e 16, consta a atividade a ser realizada pelo aluno.

Figura 15 – Atividade relato pessoal

Prática de oralidade

O **relato oral** é um gênero comum no dia a dia das pessoas. Uma de suas características pode ser a total informalidade de linguagem, já que se trata de um texto espontâneo e pessoal. Esse tipo de produção se constitui num momento importante para que os alunos percebam a função da escrita como registro de sentimentos, de emoções. É um espaço importante também para avaliar hipóteses de escrita e avanços em relação à produção e ao encadeamento de pequenos textos. Durante a produção dos relatos orais pelos alunos, intervir, motivando-os a se expressar de maneira clara e a esperar a vez de falar. Se for combinado que haverá intervenções, orientá-los a levantar a mão e a esperar a vez de se manifestar.

Mediar as produções, garantindo que alguns elementos sejam abordados: Quem? Onde? Quando? O que aconteceu? Se achar pertinente, escrever na lousa as seguintes questões, que podem servir de roteiro para os relatos orais dos alunos: O que aconteceu? Quem estava com você? Quando aconteceu? Onde aconteceu?

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelos colegas, seus interlocutores, e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. (Referência: BNCC – EF15LP09)
- Identificar as finalidades da interação oral ao relatar uma experiência vivida. (Referência: BNCC – EF15LP13)

Produção de texto

Preparação

O objetivo da preparação é exercitar a habilidade de planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando as condições de produção de um texto. (Referência: BNCC – EF15LP05)

Nesta etapa da produção de texto, os alunos devem refletir sobre as escolhas de linguagem, organização, estrutura, tema e assunto do texto.

Incentivá-los a usar marcadores temporais ("antes", "depois", "on-

Prática de oralidade

Relato oral

Eu nunca vou me esquecer daquele dia!

Você já passou por uma situação que o marcou tanto que está sempre em sua memória?

Foi uma situação de medo, de surpresa, de alegria ou de tristeza?

Aguarde a orientação da professora e, quando chegar sua vez, faça o relato do que você viveu para seus colegas.

Produção de texto

Relato pessoal

Do relato oral ao relato escrito

Você fez para seus colegas o relato oral de um fato que você viveu. Agora, com a ajuda da professora, você vai registrar por escrito o que relatou.

Preparação

- Relembra o fato que você relatou.
- Não se esqueça de responder a todas estas questões no texto.
 - O que aconteceu? Quem estava presente no acontecimento?
 - Quando aconteceu? Onde aconteceu?

Escrita

- Se tiver dificuldade para escrever, peça ajuda a um colega ou à professora.
- Não se esqueça de usar os sinais de pontuação no final das frases (lembre-se da entonação da voz).
- Utilize letra maiúscula no início de frases e no início de nomes de pessoas. Se tiver dúvida, pergunte à professora onde você precisará incluir parágrafo. Se quiser, faça um desenho para ilustrar seu texto.

160 UNIDADE 8

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

tem", "hoje", "amanhã", "outro dia", etc.) para organizar a sequência dos acontecimentos. (Referência: BNCC – EF02LP17)

Escrita

Auxiliar os alunos nos desafios que a escrita de um texto oferece. Ajudá-los no registro de palavras que suscitam dúvidas.

Se os alunos já tiverem certa autonomia de escrita, pedir a eles que registrem o texto, empregando a letra maiúscula adequadamente. Nesse caso, já poderá ser observado o uso do parágrafo em relação à margem da folha de caderno representada. Caso ainda não tenham essa autonomia, a reescrita com o uso das maiúsculas pode ser feita com orientação em relação às marcas dos parágrafos.

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 160).

Figura 16 – Sequência da atividade relato pessoal

Meu nome é
Um dia aconteceu um fato de que nunca vou me esquecer:
Resposta pessoal.

Revisão e reescrita

1. Depois de pronto, faça a releitura com a professora ou com um colega:
2. Reescreva palavras ou frases, se for necessário.

Edição

Você e seus colegas vão reunir os relatos que fizeram em um livro intitulado

Um dia de que não vou me esquecer. Se preferirem, escolham outro título, decidido por toda a turma. Para organizar o livro, será necessário fazer a edição.

1. Se puderem, digitem os textos. Vocês podem pedir ajuda.
2. Depois de prontos os textos, criem uma capa e vejam a maneira de reunir todo o material em um só livro. Para isso, peçam a ajuda da professora para grampear, costurar ou espiralar as folhas.
3. Levem o livro para casa e leiam para seus familiares e amigos que gostem de emoções.

2 Escolha relatos de que tenha gostado, inclusive o seu, e prepare a leitura em voz alta, de forma bem expressiva para que outras pessoas possam apreciar melhor essa produção.

» RELATO PESSOAL 161

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Revisão e reescrita

Na revisão o objetivo é exercitar a releitura dos textos produzidos, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, para fazer cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (Referência: BNCC – EF15LP06)

É importante que os alunos se habituem a observar a grafia correta de palavras conhecidas, o uso de letras maiúsculas em início de frases, a segmentação entre as palavras e o uso correto de ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (Referência: BNCC – EF02LP01)

Edição

Os alunos poderão levar o livro confeccionado para que seus familiares e amigos possam apreciá-lo. Cada aluno poderá ficar três ou quatro dias com o livro. É importante a participação de todos. Depois, reunir a turma e pedir a eles que falem sobre os comentários de seus familiares e amigos sobre o trabalho.

A edição final de um texto contribui para que os alunos desenvolvam o cuidado com o texto escrito, bem como atitudes colaborativas com os colegas em decisões sobre a formatação do texto, o título do livro, a composição da capa e sobre ilustrar ou não o material. Havendo possibilidade de uso do laboratório de informática, auxiliar os alunos na utilização do software ou do programa de edição de texto disponível para que possam elaborar a versão final do texto em meio eletrônico, o que estimula outras formas de apresentação e divulgação dos textos produzidos por meio da exploração de diferentes recursos multissemióticos, como o uso de fotografias e de ilustrações digitalizadas. Chamar a atenção dos alunos para o cuidado na reprodução de imagens, citando sempre o nome de quem as produziu, além de criar e/ou selecionar imagens com responsabilidade e respeito. (Referências: BNCC – EF15LP08 e EF15LP07)

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 161).

A atividade de produção de texto referida é uma sequência do item “Prática de oralidade” no qual é proposto um relato oral, partindo de uma situação vivenciada que marcou a memória do aluno. Diante disso, no item “Produção de texto”, é sugerido a escrita do relato pessoal que foi contado, anteriormente, na oralidade. Para isso, na página 160, como mostra a Figura 15, guia a preparação para o relato, incluindo lembrar do fato que contou aos amigos da sala, buscando

responder as perguntas: o que aconteceu? Quando aconteceu? Quem estava presente no acontecimento? Onde aconteceu?

Para a escrita, também há orientações para estruturar o que vai ser escrito, tais como: pedir ajuda ao professor em momento de dúvida; não esquecer dos sinais de pontuação; utilizar letras maiúsculas no início de frase e nos nomes das pessoas envolvidas no relato; perguntar à professora onde incluir o parágrafo em caso de dúvida e propõe uma ilustração, se for da vontade do aluno.

As orientações contidas na Figura 15 aborda questões imprescindíveis para a produção do relato. Em “Prática de oralidade”, as autoras se preocuparam em apresentar a importância de trabalhar o gênero de relato oral com as crianças, bem como as características pessoais e espontâneas para a escrita deste gênero. É mencionado, também, a importância da mediação do professor para que alguns elementos se façam presentes no relato, como: de quem está falando? Onde? Quando? O que aconteceu?

As sugestões abordadas para essa atividade, no manual do professor, evidenciam as habilidades da BNCC apresentadas na lateral esquerda da Figura 15, quando é solicitado ao aluno a exposição oral do relato antes da escrita e a identificação da finalidade da interação oral ao relatar uma experiência vivida.

Os itens “Preparação” e “Escrita” refere-se à habilidade de planejar uma escrita, envolvendo a mediação do professor, considerando o incentivo de utilizarem marcadores temporais (antes, depois, hoje, amanhã, etc), auxiliando-os na sequência dos acontecimentos. Apresenta, também, a mediação das atividades tanto para os alunos que, hipoteticamente, possuem dificuldades quanto para aqueles que já se apropriaram da habilidade de escrita de forma autônoma.

Na Figura 16 observa-se o espaço onde o aluno irá registrar o seu relato. Em seguida, é apresentado o item “Revisão e reescrita” propondo ao aluno a releitura do seu relato e a reescrita das frases se julgar necessário. O objetivo desta revisão, como é mencionado pelas autoras na lateral direita da Figura 16, é exercitar a habilidade de leitura do estudante, bem como a identificação de correções relacionadas à grafia, pontuação e segmentação das palavras (alfabetização).

No item “Edição”, é sugerido a elaboração de um livro com todos os relatos da turma, com um possível título já apresentado no livro didático: “Um dia de que não vou me esquecer.” Deixa a critério da professora e da turma a possibilidade de

escolher outro título para o livro, entretanto, solicita uma edição, tais como: digitação dos relatos e capa. A orientação para o professor sugere, na lateral direita da figura 16, que o livro seja levado para a casa pelo aluno, podendo ficar em torno de 3 a 4 dias com a obra em casa. O objetivo dessa atividade, de acordo com as autoras, é propiciar a inclusão dos familiares e dos amigos na apreciação da atividade, como também, exercitar o cuidado e a responsabilidade do aluno na criação do texto, na atitude colaborativa com os amigos e na tomada de decisão.

Consideramos, essa atividade, uma proposta significativa no desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento. O livro didático propõe, em vários momentos da atividade, fatores que contribuem para a inserção da criança no mundo letrado, bem como a alfabetização no que diz respeito à escrita, a elaboração de frases, parágrafos, pontuação, coesão e coerência com o texto produzido, etc. Para o letramento, evidencia-se o trabalho em grupo após a escrita do relato, gerando uma troca de conhecimento entre as crianças na produção do livro com os relatos.

6.6 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO – UNIDADE 11

A última atividade a ser analisada encontra-se na Unidade 11 do livro didático iniciada na página 210. A unidade tem como título “Carta pessoal” e esse gênero é explorado em toda a unidade. Como proposta de atividade de produção de texto, o livro sugere realizar a escrita de uma carta pessoal, de caráter individual, respondendo um convite proposto no enunciado da atividade. A Figura 17 apresenta a atividade sugerida.

Figura 17 – Atividade carta pessoal

Produção de texto

Há elementos pertencentes à produção de cartas que não foram sistematizados nesta atividade, como endereçamento na frente do envelope (nome, endereço completo, cidade, CEP); informações sobre o remetente no verso do envelope; localização do remetente no início da carta (cidade de onde se escreve e data).

Se considerar conveniente, fazer com os alunos um levantamento de formas afetivas de saudação ou despedida em cartas entre amigos e familiares. Conversar sobre os efeitos de uso dessas formas. Esses elementos serão mais trabalhados em outros momentos.

Orientar os alunos a: fazer um rascunho em folha avulsa; mostrar essa primeira produção para um colega ou para você; verificar se é preciso corrigir alguma coisa; passar a carta a limpo no livro; desenhar o pijama imaginado em folha avulsa; ler a cartinha para os colegas e ouvir as cartinhas que eles produziram. Após a escrita, observar se há alguém com a necessidade real de incluir um P.S. Se houver, aproveitar para mostrar essa necessidade para a classe toda e como fazê-lo. Senão, comentar com eles que, caso fosse necessário, poderia ser feito um.

Se houver oportunidade e condições, poderá ser empregado o meio digital para esta atividade.

Produção de texto

Carta pessoal

Planejamento

Imagine que Viviana enviou uma carta convidando você para a festa do pijama.

Como seria sua carta de resposta? Como seria seu pijama?

Escreva uma carta para Viviana, Rainha do Pijama, em uma folha avulsa.

Siga as instruções da professora para planejar sua carta.

O diagrama mostra um modelo de carta pessoal com legendas explicativas:

- Resposta pessoal:** Indica o início da carta.
- Para quem se escreve: destinatário:** Indica o endereço do destinatário.
- O que se escreve: assunto:** Indica o conteúdo principal da carta.
- Despedida e assinatura do remetente:** Indica o fim da carta e o nome do remetente.
- P.S., se precisar:** Indica o espaço para uma observação adicional.

Revisão e apreciação

1. Releia sua carta e reescreva o que for necessário. Peça ajuda se precisar. Por fim, copie-a no espaço acima.
2. Quando as cartas estiverem prontas, divirta-se lendo as dos colegas. Vocês também podem montar um varal com as cartas para apreciar melhor o que foi produzido.

218 UNIDADE 11

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade complementar

Preparar uma brincadeira com envelopes, em duplas. O objetivo é o preenchimento do envelope de forma lúdica, sem o formalismo do envio pelo correio. Providenciar envelopes ou procurar em sites modelos para serem confeccionados.

- Cada dupla sorteia os nomes de outra dupla para serem os destinatários.
- Todas as duplas deverão escolher e recortar uma imagem de revista ou jornal.
- Cada dupla deverá colar o recorte em uma folha de papel e inseri-lo em um envelope para a dupla sorteada.
- No envelope deverão constar: nome dos destinatários e dos remetentes, com os respectivos "endereços" (sala, fileira, mesa).
- Em roda: os envelopes deverão ser espalhados no centro da roda com o nome dos destinatários virado para cima. Cada dupla deverá achar o seu, abrir e esperar a vez de mostrar o que lhe foi enviado.

Fonte: captura extraída da obra didática **Ápis – Língua Portuguesa** (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 218).

A atividade acima propõe a escrita de uma carta pessoal respondendo ao convite de Viviana para a festa do pijama. Ainda no enunciado, há perguntas a

serem respondidas na carta, como: Como seria a sua resposta? Como seria o seu pijama? A proposta de atividade parte, inicialmente, da escrita individual em uma folha avulsa, entendendo que pode ser um rascunho. No espaço da escrita final, no livro didático, algo chama a atenção: há setas indicativas do que escrever em cada parte do espaço, apresentando os elementos que compõem a estrutura para a escrita de uma carta, elementos relevantes para a produção do texto.

Na lateral esquerda da Figura 17, consta a orientação para o professor no que tange a produção de texto. Nela, as autoras tiveram o cuidado de explicar que alguns elementos do gênero textual “Carta pessoal” não foram sistematizados na unidade do livro, como: endereçamento, saudação, CEP, cidade, remetente, destinatário e data. Entretanto, deixa a sugestão para o professor, caso considerar conveniente, trabalhar algumas formas de saudações e despedidas de cartas com os alunos. É interessante a sistematização dos elementos do gênero textual em questão, uma vez que contribuirá para uma produção de uma escrita coerente.

A orientação para o professor menciona o elemento P.S - Se Precisar que está na estrutura da carta no livro, porém, a sugestão é observar se algum aluno necessita utilizar esse item após a escrita da carta, para ajudá-lo se necessário. Contudo, consideramos importante abordar todos os elementos que serão trabalhados na carta antes da escrita, ensinando, para o aluno, o que ele pode ou não escrever. Para finalizar a atividade, propõe-se aos alunos que façam a revisão do que foi escrito, identificando possíveis correções gráficas. Em seguida, após a correção, realizar a escrita final no espaço indicado no livro didático, como mostra a Figura 17 supracitada.

No item “Atividade complementar” na parte inferior da Figura, é sugerido o preparo de uma brincadeira com envelopes, feita em duplas. Cada dupla sorteia os nomes de outra dupla para serem os destinatários. No envelope precisará conter: nomes do destinatário e remetente com os respectivos endereços. As crianças farão uma roda e colocarão os envelopes espalhados no centro com o nome dos destinatários virados para cima. Cada dupla deverá encontrar o seu envelope, abrir e esperar a vez de mostrar o que foi enviado.

A atividade analisada possibilita a alfabetização e o letramento trabalhando, de forma conjunta, com os elementos estruturais do gênero “Carta pessoal”, uma vez que é necessário explicar o que é necessário conter em cada elemento,

colaborando para uma escrita de texto coerente, no que diz respeito à parágrafos, letra maiúscula no começo de frase e em nomes de pessoas, pontuação e coerência. É válido ressaltar que a criança adentra ao letramento a partir das noções de escrita da carta, pois julga necessário conhecer e identificar os elementos do gênero textual na brincadeira proposta.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as propostas de atividades de produção de texto do livro didático - manual do professor - de Língua Portuguesa destinado ao segundo ano do Ensino Fundamental, identificando limites e possibilidades do desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento. A análise exigiu, a princípio, um estudo bibliográfico e documental que nos desse subsídio teórico relacionado ao objeto de estudo.

Para a escolha dos materiais de análise, exploramos as resenhas das obras apresentadas no Guia Digital do PNL D 2019 e pudemos detectar os materiais didáticos que estão, atualmente, circulando nas escolas públicas, bem como a logística de escolha das obras e a avaliação para serem selecionadas e enviadas para a escolha das escolas.

A leitura e análise da obra didática fez com que pudéssemos praticar um olhar minucioso às propostas de atividades de produção textual das unidades e as orientações do manual do professor. Pudemos perceber, o esforço, em cada unidade analisada de: contemplar habilidades de aprendizagem indicadas para o 2º ano do Ensino Fundamental indicadas pela BNCC; de organizar atividades de alfabetização e letramento relacionadas aos diversos gêneros textuais. Algumas atividades analisadas poderiam ter sido propostas de forma mais clara e objetiva, mas entendemos que o professor como mediador dessa atividade, pode explorar além do que é proposto nas orientações.

O livro didático analisado nos surpreendeu quanto às atividades de produção de texto e o modo como sugerem o trabalho delas, individual e coletivamente. Consideramos que as atividades propõem o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento com os limites e as possibilidades assinaladas, ao longo de nossas análises na seção cinco deste trabalho, por possibilitar ao aluno a apropriação de normas do sistema de escrita alfabético, como ortografia, gramática,

pontuação, estrutura e coerência, e a interação com diferentes gêneros textuais e o uso social da escrita. Cabe ressaltar que essa articulação deve ser mediada pelo professor para que ocorra, de fato, a alfabetização e o letramento do estudante.

O livro didático, frequentemente visto como uma ferramenta facilitadora da prática educativa, é um recurso de apoio que auxilia o professor na prática e na elaboração de propostas de ensino para os alunos, em sala de aula. Para não se tornar uma “relação ruim” entre professor e livro didático, é preciso que o professor assuma o papel de protagonista e realize o trabalho atento às recomendações e sugestões, por muitas vezes difíceis, mas que trazem resultados valiosos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 05 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. **PNLD: Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/lingua-portuguesa>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Dicionário de Língua Portuguesa**. 6ª ed. Curitiba, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21ª.ed. Cortes Editora: São Paulo, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 44-45.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal Mec. Seminário Alfabetização e Letramento em debate, Brasília, 2006.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev/mar/abr, nº 25, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa** - manual do professor. 3. ed. São Paulo: Editora Ática. 2017. 348 p.