

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA
MESTRADO EM LETRAS E CULTURA

LARISSA GABRIELA RODRIGUES

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA, DESTINADO AO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL,
E SUAS RELAÇÕES COM AS HABILIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA NA
BNCC**

VACARIA

2025

LARISSA GABRIELA RODRIGUES

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA, DESTINADO AO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL,
E SUAS RELAÇÕES COM AS HABILIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA NA
BNCC**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Carina Maria
Melchiors Niederauer

VACARIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

R696p Rodrigues, Larissa Gabriela

Propostas de produção escrita em um livro didático de língua portuguesa, destinado ao terceiro ano do ensino fundamental, e suas relações com as habilidades de produção escrita na BNCC [recurso eletrônico] / Larissa Gabriela Rodrigues. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2025.

Orientação: Carina Maria Melchior Niederauer.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Língua portuguesa - Escrita - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. Língua portuguesa - Análise do discurso. 3. Prática de ensino. 4. Aprendizagem. 5. Livros didáticos. 6. Base Nacional Comum Curricular. I. Niederauer, Carina Maria Melchior, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 811.134.3(075.2)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

LARISSA GABRIELA RODRIGUES

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA, DESTINADO AO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, E SUAS RELAÇÕES COM AS HABILIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA NA BNCC

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 07 de agosto de 2025.

Banca Examinadora:

Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer

Orientadora

Universidade de Caxias do Sul

Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen

Universidade do Vale do Taquari

Dr. Diego Chiapinotto

Universidade de Caxias do Sul

Dra. Jaqueline Stefani

Universidade de Caxias do Sul

AGRADECIMENTOS

Sou grata aos amigos e aos pais pelo apoio durante a realização desse curso.

Agradeço à Universidade de Caxias do Sul pelo aceite de minha intenção de realização do mestrado acadêmico.

Expresso minha gratidão à Professora Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer, responsável pela orientação desse trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar se as atividades de produção escrita do livro didático *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021), destinado ao terceiro ano do ensino fundamental, contemplam as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), em especial no que tange à produção de gêneros textuais. Para isso, faz-se uma retomada do percurso histórico da BNCC, considerando seus fundamentos, inclusive, em documentos internacionais, como é o caso do relatório DELORS (2010), observando como o documento pode ter influenciado a Base no estabelecimento de seus princípios básicos. Além disso, a BNCC (Brasil, 2017) é examinada no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, com ênfase no eixo de produção textual. Posteriormente, é analisada a concepção de Perrenoud (1999), referente a competências e habilidades. Apresenta-se também as habilidades referentes à produção de texto no terceiro ano do ensino fundamental. Quanto ao ensino de gêneros textuais, estes são abordados por meio dos ensinamentos da escola de Genebra, em especial, de Bronckart (2006) e Dolz e Schneuwly (2004), que defendem que gêneros são instrumentos para mudança de comportamento, podendo ser aprendidos por meio de sequências didáticas. Além disso, verificou-se que o modelo espiral, utilizado pela BNCC (Brasil, 2017), corresponde, em parte, ao modelo espiral de distribuição de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Além disso, os blocos de habilidades organizam-se de maneira semelhante ao folhado textual de Bronckart (2006). Também é objeto do nosso estudo a escrita, por meio da qual os estudantes constroem repertório habilitando-os a reconhecer diferentes gêneros textuais e realizar produções textuais mais próximas da escrita formal em seus primeiros textos. Por fim, a obra *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021) é analisada, verificando se suas atividades de produção textual atendem ao que é proposto pela BNCC (Brasil, 2017). A obra apresenta uma abordagem espiral mitigada em relação aos gêneros, não apresentando linearidade na apresentação dos gêneros.

Palavras-chave: Produção escrita; Gêneros textuais; Livro didático; Terceiro ano do ensino fundamental; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze whether the written production activities of the textbook *Aprender Juntos 3* by Silva C. and Silva E. (2021), intended for the 3rd year of elementary school, contemplates the skills provided by the National Common Curriculum Base (BNCC, Brasil, 2017), especially with regard to the production of textual genres. To this end, we review the historical path of the BNCC (Brasil, 2017), considering its foundations, including international documents, such as Delors (2010) report, observing how the document may have influenced the base in establishing its basic principles. Furthermore, the BNCC (Brasil, 2017) is examined with regard to the teaching of the portuguese language, with an emphasis on the axis of textual production. Subsequently Perrenoud (1999) conception of competence and skills is analyzed. This text also presents the writing skills expected in the 3rd year of elementary education. As for the teaching of textual genres, these are approached through the principles of the Genebra school, particularly Bronckart (2006) and Dolz and Schneuwly (2004) who advocate that genres serve as instruments for behavioral change and can be acquired through didactic sequences. Furthermore, it was observed that the spiral model adapted by BNCC (Brasil, 2017) partially aligns with the spiral model of genre distribution proposed by Dolz and Schneuwly (2004) besides, the skill blocks are organized in a manner similar to Bronckart (2006). Also, included in our study is writing itself, through which students build their repertoire, enabling them to recognize different textual genres and produce written texts that approximate formal writing in their early compositions. Finally, the textbook *Aprender Juntos 3* by Silva C. and Silva E. (2021) is analyzed to determine whether its writing activities meet the requirements set what it is proposed by BNCC (Brasil, 2017). The textbook presents a mitigated spiral approach regarding genres, lacking linearity in the presentation of textual genres.

Key words: Written production; Textual genres; Textbook; 3rd year of elementary education; Common National Curriculum Base.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Esquema 1: As condições de produção de um novo texto.....	69
Figura 2 -	Os três níveis da arquitetura textual.....	70
Figura 3 -	Quadro demonstrativo do nível pré – silábico.....	99
Figura 4-	Atividade referente à habilidade (EF35LP20).....	144
Figura 5-	Atividade referente à habilidade (EF35LP20).....	145
Figura 6-	Atividade referente à habilidade (EF03LP17).....	147
Figura 7 -	Atividade referente à habilidade (EF03LP17).....	148
Figura 8 -	Atividade referente à habilidade (EF03LP17).....	149
Figura 9 -	Atividade referente à habilidade (EF03LP17).....	150
Figura 10 -	Decalque do Relatório de observação.....	156
Figura 11 -	Texto instrucional.....	160
Figura 12 -	Texto instrucional.....	161
Figura 13 -	Texto instrucional.....	162
Figura 14 -	Texto instrucional.....	163
Figura 15 -	Texto instrucional.....	164
Figura 16 -	Relatório de observação.....	168
Figura 17 -	Relatório de observação.....	169
Figura 18 -	Relatório de observação.....	170
Figura 19 -	Anúncio publicitário.....	173
Figura 20 -	Anúncio publicitário.....	174
Figura 21 -	Conto.....	178
Figura 22 -	Conto.....	179
Figura 23 -	Conto.....	180

Figura 24 - Diário Pessoal.....	183
Figura 25 - Diário Pessoal.....	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Aspectos tipológicos.....	81
Quadro 2-	Levantamento dos capítulos do livro didático em que são trabalhadas as habilidades específicas de produção textual.....	141
Quadro 3 -	Gêneros textuais e as habilidades específicas de produção textual para o terceiro ano do ensino fundamental.....	134

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	MARCOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO.....	19
2.1	HISTÓRICO DA BNCC.....	19
2.2	RELATÓRIO DELORS.....	22
2.3	LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	25
2.3.1	Língua portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.....	28
2.4	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS.....	35
2.4.1	Produção de texto do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.....	44
2.4.2	Produção de texto do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental.....	46
2.4.3	Produção de texto no terceiro ano do ensino fundamental	48
2.5	HABILIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA NA ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	51

2.6	APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO OBJETO DE ANÁLISE.....	53
3	GÊNEROS TEXTUAIS - GÊNEROS DO DISCURSO: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	56
3.1	GÊNEROS TEXTUAIS.....	59
3.1.1	Gêneros textuais nas escolas brasileiras.....	59
3.1.2	Escola de Genebra.....	62
3.1.3	Jean - Paul Bronckart: Interacionismo sociodiscursivo e folhado textual.....	62
3.1.4	Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz: sequências didáticas sobre gêneros e abordagem espiral.....	77
3.1.5	Tipologias textuais e as habilidades de produção de textos com gêneros no terceiro ano do ensino fundamental segundo a BNCC.....	84
4	A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	93
4.1	ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....	93
4.1.2	Concepção do sistema alfabético.....	97
4.1.3	Coesão e a coerência na produção escrita dos anos iniciais do ensino fundamental.....	103

4.1.3.1	A interferência da língua falada na língua escrita no terceiro ano do ensino fundamental.....	106
4.2	PRODUÇÃO ESCRITA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ORGANIZAÇÃO DE UMA OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO.....	110
4.3	PRODUÇÃO TEXTUAL EM DIFERENTES GÊNEROS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CANTEIROS.....	117
4.3.1	Fases da escrita de um texto.....	119
4.3.2	Canteiros com diferentes gêneros textuais para o terceiro ano do ensino fundamental.....	120
4.4	LEITURA E ESCRITA NAS DIFERENTES ÁREAS.....	125
5	DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA OBRA DIDÁTICA <i>APRENDER JUNTOS</i> 3.....	133
5.1	MÉTODO DE PESQUISA.....	134
5.1.1	Critérios para seleção do livro didático.....	135
5.1.2	Critérios para escolha das produções escritas propostas pelo livro didático.....	137
5.1.3	Critérios para análise das propostas de produções escritas selecionadas no livro didático.....	138

5.2	ANÁLISE DO OBJETO: A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO <i>APRENDER JUNTOS 3</i>	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS	193

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de vinte anos de magistério, participei da Conae (Conferência Nacional de Educação), acompanhei a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), participando dos dias D (dias de estudos sobre a BNCC nas escolas). Também participei de processos que deram origem ao Plano Municipal de Educação do município de Vacaria - RS. Atuei na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, na Primeira e Vigésima Terceira Coordenadoria Regional de Educação e na Secretaria de Educação de Vacaria. Frequentei a escola da Fundação Escola Superior do Ministério Público. Além disso, atuei como professora alfabetizadora por, aproximadamente, seis anos e acompanhei a implantação do ensino fundamental de nove anos na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e rede municipal de Vacaria. Após a implantação da BNCC, atuei em projetos envolvendo a temática do letramento e produção de texto.

A partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), livros e materiais didáticos precisaram ser adequados às habilidades e competências propostas por esse novo documento orientador.

Em vista disso, esta pesquisa busca analisar as atividades de produção escrita de um livro didático de língua portuguesa, destinado ao terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental e aprovado pelo *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*, referente ao quadriênio 2023 - 2026, visando a identificar em que medida tais atividades convergem para o desenvolvimento de habilidades apresentadas na BNCC (Brasil, 2017) para esse ano escolar. A escolha se justifica principalmente pela necessidade de seleção de livros didáticos que é realizada nas escolas pelos dos educadores. A obra selecionada, *Aprender Juntos 3* (2021), de Cícero de Oliveira Silva e Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, encontra-se em sua nona edição, demonstrando que tem sido bem aceita pelas escolas do Brasil, enquanto outras obras indicadas para o mesmo ano do ensino fundamental, na área de língua portuguesa, estão na primeira edição. Destaca-se que não está em questão aqui tecer críticas à obra, mas utilizá-la como um indicador, dentre outros livros didáticos de mesma natureza.

Afora as habilidades a serem desenvolvidas, serão analisados os gêneros textuais utilizados como mote para a produção escrita, lembrando que o trabalho com gêneros textuais também é orientado pela BNCC (Brasil, 2017).

Ao chegar ao terceiro ano do ensino fundamental, mais da metade dos alunos brasileiros apresenta dificuldade para compreender textos, conforme demonstrado pela avaliação PIRLS (2021).

Por meio do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), são analisados desempenho, taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, e é formulado o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb).

Em nota atualizada, em 31 de maio de 2023, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) divulgou resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil. Consultados professores alfabetizadores e especialistas, indicaram que, ao fim do segundo ano do ensino fundamental, as crianças que alcançam o patamar estabelecido pela escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são capazes de realizar leitura e processos básicos de interpretação de texto lastreados na articulação entre texto verbal e não verbal como em tirinhas e histórias em quadrinhos. Redigem, ainda, com desvios ortográficos, textos que estão na vida cotidiana, com a finalidade de uma comunicação simplificada.

Considerando problemas relativos à produção escrita e atividades propostas nesse sentido em livros didáticos no terceiro ano do ensino fundamental, realizamos uma busca no *Banco de Teses e Dissertações da Capes* com os termos “produção escrita”, “língua portuguesa”, “terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental”, “habilidades” e “Base Nacional Comum Curricular” em um período de dez anos, nada foi encontrado. Já com os termos “livro didático”, “língua portuguesa” e “produção escrita”, de 2013 a 2023, foram encontrados 171 resultados.

Desses últimos, dois estudos guardam alguma proximidade com esta pesquisa: a tese de Benigna Soares Lessa Neta, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, com o título *As propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais de 1960 a 2020* (2020), que investigou a produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental nos últimos setenta anos como processo e

nos livros didáticos; a dissertação de Aline Elvira de Figueiredo, apresentada ao Programa de Pós - Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com o título *Livros didáticos de alfabetização PNLD 2010: dimensões do planejamento pedagógico para produção de textos escritos* (2013), que apresenta atividades de produção escrita para alfabetização nos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, e os procedimentos pedagógicos para desenvolvimento de habilidades.

Diante do exposto, ressaltamos a originalidade desta pesquisa, considerando a ausência de outra com os mesmos termos no *Banco de Teses e Dissertações*. A contemporaneidade da nossa proposta é marcada pela presença de apenas uma tese e uma dissertação nos últimos dez anos com alguma proximidade ao tema deste estudo. Verificamos, ainda, a relevância da proposta aqui apresentada ao pretendermos estabelecer relações com a BNCC (Brasil, 2017). Serão investigadas as habilidades referentes à produção textual para o terceiro ano do ensino fundamental e de que forma elas se apresentam no livro didático que será analisado, tendo em vista o aporte teórico sobre gêneros textuais e escrita.

Temos, como problema de pesquisa: *As atividades de produção escrita propostas em um livro didático – destinado ao terceiro ano do ensino fundamental em língua portuguesa, distribuído pelo PNLD, sob o enfoque dos gêneros textuais – contemplam as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular?*

No que se refere ao objetivo geral, a proposta é investigar se as atividades de produção textual do livro didático de língua portuguesa selecionado, com enfoque em gêneros textuais, contemplam as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), com a finalidade de verificar se há convergência entre tais atividades e o que esse documento propõe para a Educação Básica.

Os objetivos específicos que orientam esta pesquisa são: (i) identificação das orientações dadas pela BNCC (Brasil, 2017) para o ensino da produção escrita, para o terceiro ano do ensino fundamental; (ii) identificar as diferentes escolas sobre gêneros textuais; (iii) estudo e seleção dos conceitos sobre gêneros

textuais em autores das escolas de Genebra, verificando se é possível identificá-los na BNCC (Brasil, 2017); (iv) estudo e seleção de conceitos sobre o processo de elaboração da escrita alfabética pelo estudante, assim como a elaboração dos elementos ortográficos coesivos e coerentes; (vi) Análise de propostas de atividade escrita no livro didático selecionado, que visam ao estudo de gêneros textuais e se convergem para o que propõe a BNCC (Brasil, 2017) .

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, que, de acordo com Gil (1994), possibilita que se amplie discussões sobre uma problemática social, colaborando para que se construa um quadro conceitual capaz de contribuir para a questão que está sendo investigada. Pode ser considerada ainda uma pesquisa hermenêutico-dialética conforme Gadamer (1997) e Habermas (2009) pois uma ideia está sendo concebida em um contexto histórico com tese e antítese.

Nesse sentido, foi consultada a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) - que define as aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver no terceiro ano do ensino fundamental, com o intuito de investigar se as atividades de produção de texto no livro didático *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021) de língua portuguesa contempla as habilidades previstas por esse documento.

Aprender Juntos 3 de Silva C. e Silva E. (2021) tem como autores que o fundamentam Dolz e Schneuwly (2004), autores retomados nesta pesquisa, assim como a BNCC (Brasil, 2017). Dessa forma, os capítulos do livro estão divididos conforme os eixos da língua portuguesa enunciados pela BNCC (Brasil, 2017) e são organizados em sequências didáticas que contemplam as ideias dos autores mencionados. Além disso nas seções dos capítulos intitulados “*Dando asas à produção*” existem elementos encontrados nas obras de Josette Jolibert (1994), no que diz respeito a sua proposta de canteiros e de Lucy Calkins (1989) em suas propostas de oficinas.

Foram consultados e analisados livros físicos que tratam do tema língua portuguesa na *Base Nacional Comum Curricular*. Além disso, foram investigados outros temas, como educação integral, em textos da UNESCO, e sobre competências e habilidades. A BNCC (Brasil, 2017) também foi analisada em

relação às habilidades de produção escrita, direcionadas ao terceiro ano do ensino fundamental.

O Capítulo 2 principia com um histórico da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), passando pela *Conae*, Plano Nacional de Educação bem como como a necessidade de uma base comum nasceu na Constituição Federal (1988) e em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Na sequência, é analisado o conceito de educação integral, segundo a UNESCO, e como essa questão é tratada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). No tocante à língua portuguesa, é considerado o que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) prevê, esclarecendo a produção de texto como um dos eixos dessa disciplina e as habilidades necessárias a serem trabalhadas, tendo em vista a língua portuguesa no terceiro ano do ensino fundamental. O encerramento do capítulo se dá com uma apresentação do livro didático *Aprender juntos 3* (2021), de Cícero Oliveira Silva e Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, objeto da análise desta pesquisa, expondo as teorias a que se filia.

O Capítulo 3 é constituído pela análise do aporte teórico sobre gêneros textuais e escrita, enquanto o capítulo 4 é dedicado à escrita nos anos iniciais do ensino fundamental onde são verificadas teorias relevantes acerca da escrita de textos e sua relação com diferentes áreas. O capítulo 5 é dedicado à análise de atividades de produção escrita, baseadas em gêneros textuais, do livro *Aprender juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021), considerando as habilidades indicadas pela Base Nacional Comum Curricular para a língua portuguesa no terceiro ano do ensino fundamental.

2. MARCOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO

A seguir, abordamos os processos que deram origem à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e discorreremos sobre a presença de documento internacional que colaborou para a formulação de seus princípios basilares.

2.1 HISTÓRICO DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é um documento amplamente discutido pela sociedade como fundamentação legal em relevantes textos normativos educacionais de nosso país, todavia o processo de transposição para a realidade educacional teve várias fases.

A UNESCO e a Constituição Federal de 1988 apontaram a necessidade de reformulação das bases curriculares e de uma base comum curricular, respectivamente, o que desencadeou várias ações nesse sentido no âmbito educacional.

Com a realização das Conaes e do Plano Nacional de Educação surgem as metas que deram origem ao processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A estratégia de formulação da Base é uma forma de conceder maior equidade ao ensino no Brasil, visando maior acesso e permanência do educando na escola, garantindo, assim, seus direitos de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e órgãos internacionais como a UNESCO indicaram a necessidade de uma base nacional comum curricular e, no caso do órgão internacional, da reformulação das bases. Nesse sentido foram publicados os Parâmetros Nacionais Curriculares em 1997, não totalmente revogados pela BNCC (Brasil, 2017). Além disso, surgiram programas como o *Currículo em Movimento*, de 2008 a 2010, que originou vários textos normativos.

As Diretrizes Gerais para o Ensino Fundamental, Resolução nº 4 de 2010 CEB/CNE, esclareceram o que cabe à base comum e à parte diversificada e como

elas devem organizar-se. Já, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de nove anos, Resolução nº 7 de 2010 CEB/CNE, contemplaram uma revisão, tendo em vista a mudança em função do ensino de nove anos. Desse modo é possível observar um processo de discussão que acontecia na sociedade e que foi decisivo para os acontecimentos posteriores em termos de uma base comum curricular.

A BNCC (Brasil, 2017) é o resultado não só de formulações em três versões pela sociedade e especialistas, pois o debate sobre ela nasce muito antes disso, principalmente se considerarmos que elementos que a compõe como, por exemplo, competências que têm mais de século de debate.

Com a realização da Conae, concluiu-se que havia a necessidade de um Plano Nacional de Educação e desse plano (Lei 13.005 de 2014) vieram as quatro metas em relação à Base Nacional Comum Curricular. O processo de formulação da BNCC (Brasil, 2017) teve três versões e foi discutido com especialistas e com a sociedade, sendo que, na segunda versão, foi incluída a ideia de educação integral. O texto final foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/ CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Na BNCC (Brasil, 2017), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) deve atender ao referido texto legal, sem uniformidade de concepção pedagógica.

Além disso, entendemos relevante mencionar que, segundo a BNCC (Brasil, 2017) a noção de competência aparece em destaque, segundo a qual desenvolver uma competência é acionar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para que seja possível a aptidão ao trabalho. O documento também considera o texto dos artigos 35-A §1º e do art. 36 da LDB, em que competências são os direitos de aprendizagens, e habilidades são os objetivos a serem atingidos. Percebemos a preocupação dos dirigentes em educação em elaborar um documento que tivesse, acima de tudo, aceitação da sociedade, integração com parâmetros mundiais em educação e que fosse democrático¹.

Diante dessa breve exposição, é possível verificar que há uma extensa trajetória desde a promulgação da Constituição de 1988 até o surgimento da Base

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Histórico. In: **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 7 out. 2023b

Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, houve um processo a ser justificado, devido à abstração e generalidade da Lei, ou seja, o que foi previsto em nível constitucional, foi trabalhado em nível específico, com farta legislação, até que se chegasse à BNCC (Brasil, 2017). Não há garantia de que a existência da lei pressuponha a inexistência de lacunas. Para isso, devemos ter em mente nossos costumes na profissão, os princípios gerais de direito e educação, a jurisprudência dos tribunais e a doutrina não só em direito, mas também em educação.

Antes da BNCC (Brasil, 2017), outras tentativas surgiram no sentido de cumprir a previsão legal; ainda, não poderíamos falar de equidade, mas da presença de todos em sala de aula, que – em conjunto com estratégias de outras esferas de poder– foram garantindo o acesso e a permanência dos educandos em sala de aula. Além disso, percebemos como o texto da Base foi recebendo influências ao longo de sua elaboração, a fim de que os educadores pudessem fazer suas escolhas metodológicas. Notamos isso ao lermos sobre a necessidade de proporcionar aos alunos uma educação integral.

Apresentar esse percurso histórico, que levou à elaboração da BNCC (Brasil, 2017), é relevante para esta pesquisa, considerando que temos como objetivo investigar se as atividades de produção textual no livro didático de língua portuguesa da coleção que está na nona edição, *Aprender Juntos 3*, de Silva C. e Silva E. (2021), destinado ao terceiro ano do ensino fundamental, contempla as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular, a fim de verificar se há convergência entre as atividades e o que a Base propõe

2.2 RELATÓRIO DELORS

No ano de 1993, foi reunida uma Comissão Internacional pela UNESCO para pensar a Educação para o século XXI. Essa comissão apontou as quatro aprendizagens necessárias para a educação dar conta de suas obrigações, chamando-as de os pilares do conhecimento, são eles: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.

A BNCC (Brasil, 2017) tem como um de seus princípios fundamentais a educação integral, em que estão previstas as quatro aprendizagens propostas, embora não mencione no seu texto referência ao Relatório Delors (2010).

Antes da implantação da Comissão para Educação para o Século XXI, a UNESCO já apontava a necessidade de reformulação das bases curriculares. O aprender fazer aparece associado, no Relatório Delors (2010), ao mundo do trabalho, podendo estar relacionado à considerada maior competência humana. Embora as novas atividades humanas apontem para um quadro de incerteza do futuro, ainda assim deve-se buscar qualidade na educação de modo que o ser desenvolva-se na sua totalidade. Dessa forma espera-se que o indivíduo aplique aos conhecimentos que desenvolve responsabilidade social. Desse modo é possível verificar que o ser humano é dialético, sendo a educação um processo que ocorre no interior das pessoas e entre elas.

O movimento que deu origem a BNCC (Brasil, 2017) tem não só na Constituição de 1988 seus fundamentos, como também no fato de a UNESCO apontar a necessidade de reformulação das bases curriculares. Preocupa-se, a Comissão para Educação para o século XXI, com o fato de que o indivíduo deve informar-se com seletividade, tendo em vista o grande número de informações disponíveis. Desse modo, deve a escola despertar no estudante o interesse pela ciência, proporcionando acesso à metodologia científica. Além disso, defende que a memorização não deve ser abandonada, com o que concordamos, visto que na língua portuguesa do Brasil, temos algumas situações em que devemos contar com a memorização.

As habilidades de produção textual para o terceiro ano do ensino fundamental, por exemplo, sugerem o trabalho em sala de aula com o gênero pesquisa. Diante disso, fica evidente a necessidade de incluir nas bases curriculares saberes variados, como em 1993 foi apontado e que, em 2017, no Brasil, foi introduzido na BNCC.

O *aprender a fazer*, como já referido, busca preparar os estudantes para o mundo do trabalho. Em geral, as tarefas laborais podem ser formais e não formais nas quais a precisão técnica vem sendo substituída pela ideia de competência humana. Em relação às habilidades de produção textual a serem desenvolvidas no

terceiro ano do ensino fundamental, constatamos que estas dizem respeito ao *saber fazer*. Observamos que, desde o terceiro ano do ensino fundamental, as habilidades estão integradas ao princípio geral de educação integral proposto pela BNCC (Brasil, 2017) e que o manejo da língua portuguesa é um preparo também para a cidadania e o trabalho. Além disso, verificamos que o trabalho com gêneros textuais mesmo em ambiente institucional escolar pode ser uma simulação de diferentes situações laborais.

Conforme o Relatório Delors (2010), embora o futuro seja incerto em termos de trabalho, atualmente, existe uma expectativa de que o indivíduo apresente mais aptidões comportamentais do que efetivamente intelectuais. Essa realidade vem sendo constatada em setores que têm produtos imateriais como o de serviços. Nesse setor, as habilidades de realização de serviços devem ser valorizadas assim como as para relacionamentos.

Considerando que boa parte das habilidades de produção textual dizem respeito a planejar com o (a) professor (a) e que o (a) educador (a) não é o destinatário final do texto, e que o trabalho com a revisão de textos é recomendado que ocorra em grupos, existe um apelo muito forte para o desenvolvimento de aptidões comportamentais do indivíduo em relação a relacionamentos. Observamos que, sendo o Brasil um país em desenvolvimento, existe uma preocupação em como se comportar em razão da incerteza no futuro. Por isso, o trabalho com produção de texto no terceiro ano do ensino fundamental vem fortemente carregado de valores que não estão centrados apenas no conhecimento ou na produção, mas sim na convivência e preparo para o futuro.

Violência e progresso são termos opostos, segundo o Relatório Delors (2010), devendo a qualidade na educação ser representada pelo desenvolvimento do ser na totalidade “corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, 2010, p. 99). O ser humano deve buscar desenvolver-se de modo a que esteja no controle de seu destino, defende o Relatório Delors (2010). Todavia deve-se estar ciente da diversidade humana e da interdependência entre os seres, o que requer que se aja com empatia. Para tanto, trabalhos em grupo, como os sugeridos em atividades de produção textual pode ser uma forma de fazer com que as pessoas busquem mais o que lhes aproxima do que o que lhes diferencia.

Em vista disso, o trabalho com gêneros textuais se mostra um grande aliado nesse processo de explorar a vida social. O Relatório Delors (2010) indica que o indivíduo deva aplicar a responsabilidade social aos conhecimentos que possui, pois o ser humano é dialético conhece a ele próprio e depois ao outro. A educação acontece dentro das pessoas, evoluindo por meio da personalidade de cada um. Desse modo, a aprendizagem da língua portuguesa pode contribuir no sentido de existir um ser que realiza uma produção e troca com seus pares, reconstruindo seus saberes numa perspectiva enunciativo-discursiva.

Quando verificamos as habilidades de produção de texto no terceiro ano do ensino fundamental, percebemos que existe em suas bases os pilares do conhecimento propostos pelo Relatório Delors (2010). No trabalho com gêneros textuais na escola, que é a expressão da vida social, é possível verificar a presença dos pilares *aprender a ser* e *aprender a conviver*, principalmente em momentos diferentes da prática escolar.

Com relação ao ensino de língua portuguesa, é possível verificar que o indivíduo *aprende a fazer* redigindo textos, por exemplo, e *aprende a conhecer*, explorando regularidades, memorização ou evolução da língua portuguesa. A língua portuguesa na BNCC (Brasil, 2017) é vista por uma perspectiva enunciativo-discursiva, portanto social, ao considerar que, nesse caso há a presença necessária de um enunciador e um enunciatário.

2.3 LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Considerando que esta pesquisa objetiva investigar se as atividades de produção de texto, propostas no livro *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021), livro didático de língua portuguesa, destinado ao terceiro ano do ensino fundamental, contemplam as habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2017), faz-se necessário retomarmos como o ensino da língua portuguesa é previsto nesse documento.

Com base nos estudos dos últimos anos, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) considera o ensino da língua portuguesa atual, bem como a tecnologia produzida pela sociedade nos últimos cem anos, responsáveis por transformar o modo de ser da linguagem. A língua é viva e, por isso, sofre transformações que precisam ser assimiladas pelos documentos orientadores das práticas escolares. Existe uma série de conhecimentos em relação à área de linguagens que sofre transformação constante e merece atenção de quem trabalha com ela.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), deve haver empenho do educador (a) para ler, produzir e tratar linguagens, utilizando todos os conhecimentos que se tem sobre gêneros textuais, norma padrão, língua, textos e diferentes linguagens. Os conhecimentos que se têm na atualidade são voltados para o desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2017), as quais irão compor os variados campos da vida humana.

É, também, por meio do desenvolvimento de outras habilidades, como a de compreensão leitora, que o indivíduo adquire repertório relacionado aos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, habilitando-o a produzir seus próprios textos. Exemplo disso é a leitura de textos que pertençam ao mesmo gênero solicitado na produção textual, uma vez que, associado às habilidades de reconhecimento da estrutura composicional dos gêneros, estão outras habilidades a serem desenvolvidas para as quais o educador deve estar atento no terceiro ano do ensino fundamental, como as habilidades voltadas aos aspectos ortográficos.

Além disso, explorar o universo de possibilidades linguísticas no terceiro ano do ensino fundamental é uma forma de começar a construção de habilidades que serão necessárias não só para a continuidade de seus estudos, mas também para suas relações em sociedade.

Conclui a Base, ressaltando que a proposta não é inventar, mas tomar o já existente e redistribuí-lo de forma criativa, ou seja, as habilidades de produção escrita incipientes, vindas do final do segundo ano, estando o estudante alfabetizado, tendem a ser ampliadas no terceiro ano, com um leque de novas habilidades que se estendem até o quinto ano do ensino fundamental.

A diversidade cultural é outro tema que tem de ser levado em consideração, segundo a BNCC (Brasil, 2017), é preciso se relacionar com o diverso em um país como o Brasil, em que se fala mais de 250 línguas.

A BNCC (Brasil, 2017) acredita que o eixo da produção de textos dá ênfase a fazeres de linguagem que dizem respeito a trocas e à autoria do aluno ou dos alunos do texto escrito, oral e multissemiótico para diversas finalidades; argumenta ainda que os eixos temáticos têm relação com práticas de linguagem, defendendo a tese de que os campos de atuação, outra parte organizadora do currículo, têm relação com essas práticas. Por isso, na BNCC (Brasil, 2017), a organização das práticas de linguagem em diferentes campos de atuação indica que é importante contextualizar as situações da vida social e que tais contextos precisam ter significado para os estudantes. Tais campos referem-se ao:

campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do ensino fundamental com a denominação campo da vida pública (Brasil, 2017, p. 84).

Os campos estão para as habilidades como os gêneros estão para os textos. São instrumentos de contextualização com a realidade dos usos sociais das habilidades relacionadas à linguagem. Conforme a BNCC (Brasil, 2017), esses campos foram escolhidos dentre um conjunto maior, pois trazem dimensões formativas importantes de uso da linguagem dentro e fora da escola, criando condições para a formação e o exercício de tarefas no dia a dia em família e na escola, uma formação que traz a contribuição do conhecimento à pesquisa, o exercício da cidadania, que carrega em si a condição de saber dos fatos do mundo e emitir opiniões sobre eles.

Desde a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), são os campos de atuação que direcionam a escolha dos gêneros a serem ensinados, práticas e atividades a serem desenvolvidas nos primeiros anos do ensino fundamental. Define a Base que há presença de gêneros dentro de outros gêneros, que o campo da linguagem permite considerar as práticas de linguagem-

leitura e que a produção de textos orais e escritos deve ser revertida para situações significativas em seu uso.

A divisão em campos existe para que seja mais didática a distribuição das habilidades, visando a um horizonte de aprendizagens significativas lastreadas em práticas que considerem aspectos relevantes do uso da linguagem. Para a BNCC (Brasil, 2017), a divisão em campos de atuação torna mais didática a explicação de que os textos estão na dinâmica da prática escolar e da vida social, para que se organize o saber que diz respeito à língua e a outras linguagens nos tempos e espaços escolares.

Tempo e espaço escolar são dimensões atribuídas aos campos, a fim de que seja possível considerar o que é hegemônico na BNCC (Brasil, 2017). Essas dimensões expressam com mais clareza a intencionalidade da Base. Assim, cada campo de atuação, objetos de conhecimento e habilidades organizam-se de acordo com as práticas de linguagem e são organizados nos nove anos do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais (Brasil, 2017).

No que diz respeito a habilidades, a BNCC (Brasil, 2017) as apresenta de modo contínuo às aprendizagens a serem desenvolvidos no decorrer dos anos, aumentando de modo progressivo sua complexidade. Além disso, os limites apresentados entre as habilidades as fazem intimamente ligadas, em função da vida social. As habilidades existem para que o ser humano cumpra seu papel na sociedade, desenvolvendo atividades que envolvam saberes, como conhecer, fazer etc. Tais habilidades, argumenta a BNCC (Brasil, 2017), devem ser analisadas do ponto de vista da continuidade das aprendizagens e da união dos eixos organizadores e objetos de conhecimento durante os anos de escolarização. Por essa razão, os quadros de habilidades dividem-se em seis blocos, ficando os anos iniciais do ensino fundamental assim: primeiro e quinto ano, primeiro e segundo ano, terceiro e quinto ano, sem que haja divisão em ciclos.

A Base (Brasil, 2017) considera que os arranjos propostos para a organização das habilidades em práticas de linguagem ou campos de atuação, assim como outros, não são obrigatórios, quando da realização dos currículos. Esses arranjos articulados com as competências gerais da educação básica e da área das linguagens preveem que a Língua Portuguesa deve propiciar aos

educandos o desenvolvimento de competências e habilidades que alcancem todos os componentes do ensino fundamental, que são de grande relevância para a participação dos estudantes nos diferentes campos da vida humana e para o eficaz exercício da cidadania.

2.3.1 Língua portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades

A fim de orientar esta pesquisa quanto ao ensino da língua portuguesa no 3º ano do ensino fundamental, iniciamos retomando como a Base (Brasil, 2017) apresenta as aprendizagens a serem consolidadas.

O documento esclarece que durante o Ensino Fundamental-anos iniciais, o indivíduo desenvolve suas habilidades em língua oral e escrita, iniciadas tanto na família quanto na Educação Infantil. Nessa etapa do ensino, quatro eixos são foco da aprendizagem: (i) oralidade: aprofundamento do conhecimento e da utilização da língua oral, juntamente com as particularidades das interações discursivas e as estratégias de comunicação auditiva em diálogos orais; (ii) análise linguístico-semiótica: a alfabetização é organizada de forma sistemática, especialmente nos primeiros dois anos, enquanto nos três anos subsequentes ocorre o aprimoramento da observação das regras e análise do funcionamento da língua e de outras formas de comunicação, bem como seus impactos nos discursos; (iii) leitura-escuta: o letramento é expandido à medida que estratégias de leitura são gradualmente integradas em textos de dificuldade progressiva; e (iv) produção de textos: inclusão de estratégias para a elaboração de textos variados de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2017).

É exatamente o quarto eixo que interessa a esta pesquisa, ou seja, o trabalho com a produção escrita por meio de diferentes gêneros textuais e como eles são abordados no livro didático que nos serve de análise. Para isso, é claro, não se pode ignorar os demais eixos, considerando que a inter-relação entre eles é o que pode garantir a construção e consolidação dos conhecimentos necessários ao uso da língua portuguesa.

Desse modo, as diferentes práticas de letramento das quais o educando participou em sua vida social, bem como na Educação Infantil, são trabalhadas em maior proporção e com maior complexidade, com gêneros secundários² e textos com maior nível de dificuldade.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017) ressalta que durante esses eventos de alfabetização a conexão com a vida real mantém-se presente, mesmo no ambiente escolar, como em atividades que têm propósitos específicos, enquanto também se analisam elementos desses discursos verbais e escritos, que possibilitam a conscientização e a melhoria das práticas contextualizadas.

Pela visão da Base (Brasil, 2017), ainda que, desde o nascimento e na fase inicial da Educação Infantil, as crianças estejam imersas em várias atividades que envolvem a linguagem escrita, é nos primeiros anos do ensino fundamental, especificamente nos 1º e 2º anos, que se espera que elas adquiram as habilidades de leitura e escrita básicas. Durante esse processo, é essencial que os alunos adquiram conhecimento sobre o alfabeto e aprendam os princípios fundamentais da escrita e da leitura. Isso implica que eles se tornem capazes de associar os sons da língua (fonemas) com símbolos gráficos (grafemas ou letras), desenvolvendo assim uma consciência fonológica. Além disso, é necessário que adquiram familiaridade com as diferentes formas de representação do alfabeto da língua portuguesa (letras maiúsculas e minúsculas, escrita imprensa e cursiva) e compreendam as relações entre os sons e as letras.

A BNCC (Brasil, 2017) argumenta ainda que, diferentemente dos desenhos, as letras na escrita não representam características concretas do som. É interessante também observar o processo de alfabetização não apenas como decodificação, mas também como ortografização³, contudo o documento não

² Os gêneros secundários do discurso são os que aparecem em situações de uma comunicação culturalmente complexa e evoluída, transmutando e absorvendo, em seu processo de formação, os gêneros primários. Alguns dos gêneros tidos por secundários são: o teatro, o romance, o discurso ideológico, o discurso científico etc. (Borges Neto, 2013). Para Bakhtin *apud* Dolz e Schneuwly (2004) os gêneros primários originam-se de comunicações espontâneas e os secundários de comunicações culturais.

³ Trata-se de um processo complementar que busca a fixação das regras da língua escrita, principalmente do modo como os itens lexicais são expressos por meio das letras do alfabeto; representando, portanto, a apropriação do nosso sistema ortográfico da língua portuguesa (Brasil, 2017, p. 91). “Na etapa alfabética, as crianças fazem as construções transparentes entre fonema

esclarece o nível de ortografização desejado. Sabemos que é uma possibilidade e que deve acontecer em classes de alfabetização, todavia a ortografização é um processo que se estende até mesmo aos anos finais. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), foram necessários milênios para que a humanidade pudesse relacionar um grafismo a um som. Nesse período, a representação visual não foi mais baseada nos objetos, havendo uma mudança do foco do significado das palavras para a representação padronizada dos sons correspondentes a essas palavras.

Nesse sentido, isto é, de a criança aprender a língua escrita, a Base elenca o que é essencial nesse processo:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema - grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação; e
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (Brasil, 2017, p. 91).

Entre as habilidades listadas, podemos observar a passagem para os estágios da alfabetização, conforme descritos por Ferrero e Teberosky (1984) e que, posteriormente, sofrerão algumas transformações com a supressão de alguns estágios e o surgimento de outros, como proposto na Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019, p. XXXX).

e grafema. Já na etapa ortográfica, os alunos começam a construir, através do ensino explícito, as regras, memorizar palavras e fazer relações.” (Ecloniq, 2023, não paginado).

Fase pré-alfabética: a pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons, lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.

Fase alfabética parcial: a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender o som das letras, ela começa a utilizá-las para ler e escrever palavras.

Fase alfabética completa: depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e escrever palavras com autonomia.

Fase alfabética consolidada: nesta fase de consolidação contínua, ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica (Brasil, 2019, p. 28, grifo do autor).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o processo de alfabetização pode se dar em dois anos, podendo ser complementado pela ortografização, quando a ortografia do português do Brasil será objeto de estudo. Ao construir esses conhecimentos, três relações precisam ser consideradas: “a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica)” (Brasil, 2017, p. 91).

Nesse contexto, a criança estaria fazendo par com as letras e não necessariamente com os fonemas (entidades abstratas da língua), mas sim com fones e alofones da variação linguística (entidades concretas da fala). A Base (Brasil, 2017) argumenta que há uma complexidade no segundo tipo de relação, a fono-ortográfica do português do Brasil, uma vez que não há regularidade biunívoca na maioria dos casos, havendo, muitas vezes, várias letras para um mesmo som, como é o caso dos dígrafos. Nesses casos, as hipóteses levantadas precisam contar com conhecimentos referentes à ortografização.

A BNCC (Brasil, 2017) chama a atenção, ainda, para o fato de que se deve ter clareza de que o processo de ortografização pode se estender para além dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, ressalta que esses dois processos – de alfabetização e de ortografização – impactarão os gêneros estudados nos anos iniciais (Brasil, 2017).

Esse documento normativo salienta ainda outro tipo de relação fono-ortográfica do português do Brasil que – diferentemente do finlandês ou do alemão, por exemplo – tem pouca regularidade na representação de fonemas e grafemas (Brasil, 2017). Ou seja, no português do Brasil há, em poucos casos, uma letra para cada som; o que existe são várias letras para um som, vários sons para uma letra e letras sem som, contando ainda com vogais fechadas, abertas ou nasaladas.

Dos 26 grafemas de nosso alfabeto, apenas sete – p, b, t, d, f, v, k – apresentam uma relação regular direta entre fonema e grafema, e essas são justamente as consoantes bilabiais, linguodentais e labiodentais surdas e sonoras. Essas são as regulares diretas. Há, ainda, outros tipos de regularidades de representação: as regulares contextuais e as regulares morfológico-gramaticais, para as quais o aluno, ao longo de seu aprendizado, pode ir construindo “regras”. As regulares contextuais têm uma escrita regular (regrada) pelo contexto fonológico da palavra; é o caso de: R/RR; S/SS; G+A, O, U/ GU+E, I; C+A, O, U/QU+E, I; M+P,B/N+outras, por exemplo (Brasil, 2017, p. 92).

Conforme a BNCC (Brasil, 2017), as regularidades morfológico-gramaticais ficam na pendência de o aluno ter algum conhecimento de gramática, uma vez que as regras que irão ser construídas são dependentes desse conhecimento, definidas por questões ligadas à categoria gramatical da palavra em que se incluem morfemas (derivação, composição), como:

adjetivos de origem com S; substantivos derivados de adjetivos com Z; coletivos em /au/ com L; substantivos terminados com o sufixo /ise/ com C (chatice, mesmice); formas verbais da 3ª pessoa do singular do passado com U; formas verbais da 3ª pessoa do plural do futuro com ãO e todas as outras com M; flexões do Imperfeito do Subjuntivo com SS; Infinitivo com R; derivações mantêm a letra do radical, dentre outras. Algumas dessas regularidades são apresentadas por livros didáticos nos 3º a 5º anos e depois (Brasil, 2017, p. 92).

Em razão de parte da grafia correta da língua portuguesa depender de memorização, assim como refere o Relatório Delors (2010), não afastamos a necessidade de atividades que contemplem essa dimensão do aprendizado, pois, consoante à BNCC (Brasil, 2017), todas as demais relações são irregulares; são estabelecidas por questões históricas da evolução da ortografia e nada, a não ser

a memória, dá segurança a seu uso. Ou seja, são dependentes de memorização a cada nova palavra a construir-se. Supõe-se que a construção de tais relações irregulares leve um longo tempo, que pode se estender por toda vida.

Conforme Silva, Zesiger e Ajuriaguerra (2013, 1995, 1979 et al., *apud* Brasil, 2019, p. 34), a produção escrita abrange diferentes níveis:

Nível da letra: caligrafia; envolve a planificação, a programação e a execução de movimentos da escrita.

Nível da palavra: ortografia: envolve operações mentais que permitem saber, por exemplo, que /mãw/ se escreve “mão” (e não “maum”)

Nível da frase: consciência sintática; envolve a ordem das palavras, as combinações entre as palavras e a pontuação.

Nível de texto: escrever e redigir; refere-se à organização do discurso e envolve processos que não são específicos da língua escrita, como a memória episódica (memória de fatos vivenciados por uma pessoa), processo sintático e semântico.

A Base Nacional Comum Curricular faz uma diferenciação de frases e textos, palavras, letras e sílabas, destinando espaço para o trabalho com esses níveis e, também, com a sílaba (Brasil, 2017). Todavia, compreendemos que os materiais pedagógicos contemplam, poucas vezes, a sílaba, inviabilizando sua utilização em períodos específicos do processo alfabetizador e de ortografização.

Resumidamente, é possível definir as habilidades correspondentes à alfabetização como capacidades de (de)codificação que trazem na sua estrutura:

- compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- conhecer o alfabeto;
- compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- saber decodificar palavras e textos escritos;
- saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; e

- ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto do que a meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Brasil, 2017, p. 93).

São várias as frentes em que a alfabetização atua. Há o conhecimento do alfabeto, da escrita alfabética das palavras, a estruturação dos textos e a leitura global das palavras. Seria possível concluir que o caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA), revogado pelo decreto 11.556 de 12 de junho de 2023, Compromisso Criança Alfabetizada (Brasil, 2024a), ao apresentar uma sequência de níveis alfabéticos, desconsiderando os anteriores, entende que compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas não entraria nessa classificação, o que estaria em confronto com a BNCC (Brasil, 2017). Já a leitura global de palavras ocorre com sucesso quando é possível o trabalho com a memorização entre outras possibilidades.

De acordo com Arbelaez (2024), na leitura, os movimentos sacádicos dos olhos são pouco explorados, embora sejam responsáveis pela maior adaptação humana. Segundo a autora, o córtex cerebral e o fóliculo superior do cérebro controlam os movimentos sacádicos dos olhos, que são rápidos e simultâneos, ocorrendo quando há direcionamento do olhar. Para Arbelaez (2024), por meio desses movimentos há rápido deslocamento da fixação de um ponto a outro do campo visual. Dessa forma, é possível mapear ambientes, movendo o olhar rapidamente. Por meio dos movimentos sacádicos é possível capturar detalhes, devendo eles ter precisão, podendo ser voluntários, involuntários ou induzidos.

A ampliação da sacada do olhar e o reconhecimento global de palavras para os não alfabetizados resultam em maior fluência de leitura e facilita o reconhecimento de porções menores da palavra. Para os já alfabetizados, amplia seu repertório de palavras, facilitando sua escrita correta.

Como descrito pela BNCC (Brasil, 2017), mesmo que a leitura, a escuta e a produção oral, bem como a escrita multissemiótica, nos primeiros anos do ensino fundamental, sejam compartilhadas com o educador e com os pares, todas versarão sobre gêneros mais simples. Sendo assim, considera-se que a escolha por gêneros, do mais simples ao mais complexo, favorecem a escrita, ganhando complexidade conforme avançam os anos iniciais. Desde essa perspectiva, a

BNCC (Brasil, 2017) destaca o contexto da vida cotidiana, em que são tratados gêneros familiares dos alunos. De igual modo, os conhecimentos e a análise linguística multissemiótica progredirão em outras questões da escrita, como na pontuação, acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras, tendo seu início por volta do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, o que interessa diretamente a esta pesquisa.

É certo que, quanto menor forem as habilidades de escrita, mais simples deverão ser os gêneros empregados na produção de textos. À medida que a escrita progride, esses gêneros também avançarão, como percebemos nas habilidades para o terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, lembrando que a produção de texto tem início quando da sua realização com a professora e a classe ou apenas com os pares. Posteriormente, os alunos passam a planejar suas produções escritas com autonomia relativa, como veremos a seguir.

2.4 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

O livro *Construir as competências desde a escola*, de Philippe Perrenoud, foi publicado em 1999, portanto anteriormente à implantação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nessa obra, o autor trata do ensino de competências conceituando-as e apresentando o ensino nessa abordagem como uma inovação no contexto escolar e como seria seu desenvolvimento, a fim de não se tornar apenas uma realidade nos textos legais.

Conforme Perrenoud (1999), em uma perspectiva de ensino por competências, os conteúdos curriculares não são desprezados, mas qualificados em sua implementação. Nessa obra, Perrenoud, define competência como:

uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (Perrenoud, 1999, não paginado).

No que concerne a recursos cognitivos, Perrenoud (1999) explica que as ciências cognitivas classificam o conhecimento em *procedimental*, quando aplica um modo processual para a obtenção de um resultado; *condicional*, quando implica em condicionantes para a validade de conhecimentos procedimentais; e *declarativos*, quando descreve o mundo real por meio de fatos, leis ou regularidades.

Partindo do pressuposto de que o processo de aprendizagem como um todo engloba os três tipos de conhecimento, podemos tomar como exemplo um bloco de habilidades, do terceiro ano do ensino fundamental, que envolva planejar, habilidade que pressupõe declarar ideias, por exemplo. Além disso, ler, reler, revisar e expor oralmente um texto, que envolve conhecimento procedimental, respeitando uma estrutura (o quê / para quem), que condiciona o texto e sua publicação.

Para esse autor, em razão de o conceito e aplicação de competência transitar no mundo do trabalho, a escola também o incorpora no contexto educacional, talvez não como uma forma de ser incluída, mas sim de incluir os educandos. Desde essa perspectiva, em que competências nascem de diretrizes surgidas do âmbito econômico, o qual se vale de conhecimentos procedimentais, condicionais, declarativos, os documentos escolares passam a incorporar e organizar esses tipos de conhecimento em prol do desenvolvimento de competências (Perrenoud, 1999).

Esse movimento está em consonância com o que é retratado no Relatório Delors (2010), ou seja, que bases econômicas orientaram diretrizes para educação, não sendo, pois, estranho que a área educacional utilize nomenclaturas com significados assemelhados aos valores de mercado.

Seguindo ainda essa linha de raciocínio, as escolas que, em tese, deveriam ser influenciadas por instituições de ensino superior, acabam tendo, supostamente, como seus maiores influenciadores negociantes, industriários, militaristas, escolanovistas, os quais defendem que a escola deve ensinar para agir sobre a realidade, a adaptação à concorrência, a modernização do aparelho de produção, bem como para a autonomia e a construção de uma sociedade democrática etc. Nesse sentido, Perrenoud (1999) pondera que talvez o foco a ser dado à questão

não seja o econômico, mas a intenção de formar seres capazes de enfrentar a realidade.

Diante desse contexto, se tais suposições forem válidas, a escola precisaria resgatar sua identidade e, também, conceder crédito às instituições de ensino superior na condução dos processos de aprendizagem. Do contrário, hipoteticamente, continuaria vinculada apenas às flutuações do mercado. Frente a esse cenário, não defendemos que apenas a academia ou a economia devam estar à frente do processo, mas que ambas, em comum acordo, devem gerenciar tais processos.

Tendo em vista que o termo competência surge pela influência do mercado econômico, não é de estranhar que exista certa dificuldade em extrair desse conceito a ideia de objetivo, pedagogicamente falando, já que tal ideia está mais atrelada ao conceito de habilidade. Nesse sentido, muitos educadores argumentam que existe certa dificuldade em determinar objetivos nesse contexto. No entanto, se consideramos os textos legais no artigo 35-A, da LDB 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), essa dificuldade se dilui quando consultado o que o texto legal entende por habilidades na BNCC (Brasil, 2017). Esse conceito seria equivalente a objetivo.

No que tange a Perrenoud (1999), competência e habilidade são conceitos diferentes, tanto que cogitar o ensino por habilidades, não significa, necessariamente, alcançar o desenvolvimento de competências, apesar de a regra ser ensinar por habilidades para o desenvolvimento de competências. Por isso, deve existir clareza ao avaliar o estudante. Essa clareza é concebida por meio de novas formas de compreender um bom desempenho.

Consoante Perrenoud (1999), desempenho pode ser um indicador de competência, podendo ser medido indiretamente e com alguma confiabilidade. Dito de outro modo, uma competência pode ser desenvolvida a partir de determinadas habilidades e ser avaliada por meio de indicadores de desempenho. Nesse sentido, faz-se necessário subdividir a competência em habilidades e, então, serem desenvolvidas com sucesso nesse intento. A compreensão desses processos cognitivos é um grande passo em direção ao desenvolvimento de competências.

Competência, segundo Perrenoud (1999), poderia ser definida como uma capacidade qualquer do ser humano, contudo, o significado aqui se refere a aprendizados elaborados e não a virtualidades humanas.

Na concepção de Perrenoud (1999), hábitos, no sentido de habilidades desenvolvidas, são esquemas, mas nem todo esquema é um hábito. Já na concepção piagetiana, esquema é a parte invariável de uma ação que não está reduzida à repetição; um esquema, ou vários esquemas, é um todo constituído que dá sustentação a uma ação ou operação única. Já uma competência, de modo complexo, envolve vários esquemas.

Retomando Perrenoud (1999), esquemas, em sua maioria, não são hábitos. Hábitos seriam esquemas de maior simplicidade. Até mesmo uma competência, ainda que dotada de complexidade, pode estabilizar-se e tornar-se algo simples, como executar uma receita culinária. Uma competência, na perspectiva de Perrenoud (1999), pode mobilizar diversos esquemas; enquanto para Piaget um esquema complexo, treinado várias vezes, pode tornar-se estável e fazer parte do que ele chama de “inconsciente prático”.

Conforme Perrenoud (1999), se não houver um esquema pronto, já estruturado, analogias são acionadas para uma determinada situação em foco. Trata-se de um funcionamento de transferência criativo que acessa experiências passadas e, ao mesmo tempo, evita repetição para elaborar soluções inovadoras que devem responder ao que uma situação em um determinado momento solicita. Assim, age com competência aquele que mescla o que já conhece com o que é novo, manifestando aquilo que já domina. Esse treinamento pode ocorrer por meio de habilidades desenvolvidas ou em desenvolvimento que auxiliarão na elaboração de uma competência quando diante de uma situação a ser resolvida.

Ainda em consonância com Perrenoud (1999), quando uma competência está rotinizada, ela se apresenta como um complexo esquema estabilizado. Como se fosse um piloto automático, que retoma o controle da situação se ocorre um imprevisto.

A título de exemplificação, tomemos uma receita de bolo. Ao se fazer um bolo, em regra, os ingredientes são batidos e assados primeiramente. Depois, devem-se fazer os recheios e, por último, aplicar a cobertura. Se o confeitoiro for

experiente, fará isso no piloto automático. Ocorre que o cliente que encomendou um bolo (considerando que sempre pede bolos do mesmo tamanho), e esqueceu-se de informar que desejava um bolo menor dessa vez; caracterizando o fato como um imprevisto. Diante disso, o confeitiro retirará a cobertura, cortará o bolo de forma milimetricamente correta, do tamanho que o cliente deseja, e o cobrirá novamente. Nesse caso, algumas competências da área de exatas se somaram às de alguém competente em sua arte, resultando na solução do problema estabelecido. De modo que, uma competência pode existir como recurso para se atingir outra competência mais ampla; por isso, muitas vezes, elas estão organizadas em blocos (Perrenoud, 1999).

Todavia nem tudo na vida exige alta especialização. De acordo com Perrenoud (1999), pode-se ter competências para determinadas tarefas e executá-las no dia a dia, sem necessariamente ser um *expert*. Em muitas situações, é necessário apenas intuição, analogia ou dedução para se chegar a uma decisão.

O autor contribui ainda com o conceito de habilidade, posicionando-a em uma esfera diferente da competência, explicando como se dão os processos mentais quando o meio estimula aquele que aprende. Para Perrenoud (1999), quando se realiza algo sem a necessidade de inter-relacionar e aplicar pensamentos conscientemente, não se fala em competência, mas em habilidade ou hábito que faz parte de uma competência. O autor entende que, além dos recursos específicos dos quais se vale uma competência, como esquemas, procedimentos, informações, hipóteses, modelos e métodos, para que o sujeito domine situações diferenciadas da vida, há a habilidade,

uma "inteligência capitalizada", uma seqüência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível (Perrenoud, 1999, não paginado).

Portanto, habilidade e competência são dois conceitos diferentes na concepção de Perrenoud (1999), estando as habilidades mais próximas do hábito, enquanto as competências organizam-se em blocos das mais simples às mais complexas. Um bloco de competências, para o autor, é uma organização que tenta

conferir ao aluno um capital mínimo de competências. Não se tratando do que precisa ser ensinado, mas do que os alunos devem aprender.

As experiências/aprendizagens vividas pelo ser humano, fornecem diferentes recursos para que continue aprendendo, dependendo do nível em que elas sejam assimiladas pelo aprendente. É essa maneira de experienciar o mundo que o torna competente para a jornada diária de aprendizagens e criação de soluções.

De acordo com Perrenoud (1999), uma ação bem-sucedida faz referência à tentativa de livrar-se de soluções utilizadas no passado, inventando outras novas. Isso faz parte da competência. O afastamento de experiências faz parte da seletividade do indivíduo ao avaliar se o experienciado em uma situação anterior serve ou não para aplicar a um novo caso concreto em questão. Para esse autor, a competência está para além dos conhecimentos, sendo formada pela elaboração de disposições e esquemas que fazem com que esses conhecimentos, conforme a situação, sejam mobilizados. Portanto, são as situações - problema do dia a dia que mobilizam as competências. Tal concepção justificaria o trabalho de professores nas escolas por meio de projetos. Nesse sentido, o educador tem a responsabilidade de determinar o contexto para o desenvolvimento de projetos, assumindo também o risco dessa escolha, que revela sua maneira de ver o mundo.

Quando é delegado aos professores o poder e risco de determinar um contexto de situações - problema para o desenvolvimento de competências, confere-lhes também mais autonomia, podendo, ao mesmo tempo, provocar o surgimento de problemas relacionados à sua visão de sociedade, de cultura e de ação em suas escolhas de práticas sociais (Perrenoud, 1999).

Conforme Perrenoud (1999), há uma significativa mudança no relacionamento do saber com o educador, bem como no seu manejo em sala de aula e na sua identidade e competência profissional. Essa mudança ocorre principalmente se considerarmos que o sistema espera mais do professor do que lhe era cobrado no passado. Além de conteúdos, que não foram abandonados, a BNCC (Brasil, 2017) e a LDBN 9.394 de 1996 ampliaram seu trabalho ao contemplá-lo com o ensino por competências. Nesse novo contexto, todas as suas ações tornaram-se mais complexas.

Se no passado era necessário preocupar-se apenas com conteúdos, atualmente é preciso pensar no desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos. Para Perrenoud (1999), a abordagem por competências sugere a mobilização de conhecimentos, a utilização regular de situações-problema, usando diferentes meios de ensino e valendo-se de projetos para a aprendizagem dos educandos. Nesses casos, o planejamento deve ser flexível e passível de improvisação. Nessa nova abordagem, um novo contrato didático surge, com uma avaliação formadora, em que haja menor divisão em termos de disciplinas.

Nesse sentido, Perrenoud (1999, não paginado) argumenta que não é possível um trabalho com vistas ao desenvolvimento de competências se, ao mesmo tempo:

- a) A transposição didática não for reconstruída.
- b) As disciplinas e as planilhas de horários não forem revisadas.
- c) Um ciclo de estudos conformar-se às expectativas do seguinte.
- d) Novas maneiras de avaliar não forem criadas.
- e) O fracasso de construir sobre a areia for negado.
- f) O ensino não for diferenciado.
- g) A formação de docentes não for reorientada (Perrenoud, 1999, não paginado).

Faz-se necessário refletir sobre o modo como alguns textos legais foram elaborados no que diz respeito à formação dos princípios que defendem que o trabalho com competências vai além deles.

A organização do tempo e dos ciclos na escola tem sido pensada a partir dos atuais dispositivos legais, de modo que, até o terceiro ano do ensino fundamental, não exista reprovação, para que seja oportunizada a alfabetização aos educandos, a fim de que a compreensão em leitura e a produção escrita de textos seja adequada à fase em que se encontram. Não obstante a isso, o sistema ainda não conseguiu superar algumas questões relacionadas à avaliação, se considerarmos a reprovação nos anos posteriores.

É possível que, partilhando os riscos, mesmo que seja de um pequeno grupo, pode-se começar um trabalho inovador e puxar uma reforma no sistema, argumenta Perrenoud (1999). Para o autor, as opiniões dividem-se entre pais e comunidade profissional; contudo é necessário dar o primeiro passo.

A BNCC (Brasil, 2017) foi um grande passo em direção ao ensino por competências. Neste momento, é necessário fazer com que essa forma de ensino saia do papel. É preciso vencer alguns desafios que o sistema impõe, porém, como afirma Perrenoud (1999), práticas e sistemas de ensino não mudam com rapidez. É necessário que atitudes, representações e identidades também mudem.

As mudanças no sistema educacional brasileiro são lentas e graduais, uma vez que, estamos falando de um país continental, com muitas representações e identidades diferenciadas. Além disso, a democracia, demasiado jovem, na qual mesmo que existam representantes legitimados pelo povo para fazer o trabalho relacionado aos textos legais e um Ministério com acesso facilitado às universidades dentro e fora do País, e, portanto, ao saber, em seus debates instalam-se procedimentos paralelos de discussão, coletando opiniões de diversas esferas, pois, se não for dessa forma, as pessoas reclamam, alegando que as tomadas de decisão vêm sempre de cima para baixo, dificultando a aceitação das propostas. O povo acredita que é possível dominar a elaboração de debates, textos legais ou científicos, independentemente, de sua formação, mas, mesmo já sendo tão sofrido, quer participar e compartilhar dos riscos do início ao fim desses processos.

Na visão de Perrenoud (1999), sozinho é raro que a mudança aconteça. Geralmente, ela sucede na rede de modo gradual, ocorrendo conflitos no seio dessas mudanças no que tange a fundos, estratégias e resultados. Medo, sofrimento ou indiferença não trazem reformas.

Os defensores da escola e das pedagogias ativas, afirma Perrenoud (1999), iniciaram, há um século, um debate que, hoje, possibilita o debate das competências. Naquela época, perguntava-se sobre a relação entre conhecimentos e práticas sociais, e entre o sentido do trabalho escolar e a ausência de projetos. Para o autor, entretanto, na escola há um descompasso entre cientificidade e inovação. As sucessivas reformas não são capitalizadas. A escola parece não

amadurecer a cada reforma. Tudo que foi aprendido na reforma antiga é trocado na nova, não havendo uma análise científica da reforma. Consoante Perrenoud (1999), a reforma não possui mão única, vindo do topo ou da base. Ela provém de competências associadas em larga e pequena escala.

Para o ensino por competências avançar para além dos textos legais, é necessário amplo debate sobre o sentido e as finalidades da escola, não devendo existir separação entre o que os professores pensam e o que o sistema espera dela Perrenoud (1999). O desenvolvimento de competências começa na escola, pedindo tempo e calma.

É bem verdade que o sistema concedeu à comunidade escolar um instrumento adequado, isto é, o Projeto Político Pedagógico, para o debate sobre o que se espera da escola. Além disso, a BNCC (Brasil, 2017) acolheu o ensino por competências que está previsto pela LDBN 9.394 de 1996, no que se refere a finalidades gerais do ensino fundamental e médio, nos arts. 32 e 35 da referida lei.

Some-se a isso o fato de que, desde o fim do século XX e início do século XXI, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), entes federativos e vários países têm adotado o ensino por competências. E também a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), coordenadora do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), além da Organização das Nações Unidas, através da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), instituidora do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para América Latina (LLECE), têm adotado essa mesma concepção. De forma que, fica evidente, nos procedimentos de avaliação externa em educação, a expectativa de que os educandos expressem os resultados em competências.

Ainda consoante à BNCC (Brasil, 2017), o que se decide pedagogicamente é voltado para desenvolver competências, indicando com clareza o que os alunos devem saber em relação a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e o que podem fazer, voltado ao mundo do trabalho. Esse enfoque em competências dá referencial para o desenvolvimento de ações que confirmem aprendizagens essenciais.

Na fundamentação pedagógica, desde a perspectiva da BNCC (Brasil, 2017), há uma estrutura explicitando as competências a serem desenvolvidas em

cada etapa da vida escolar, como demonstração de direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os educandos. Por isso, ao ingressar em cada etapa da educação básica, o educando tem expectativas em relação às competências relacionadas na referida etapa, devendo preencher alguns pré-requisitos para tanto. Para cada nível, ficam expressos a habilidade e o objetivo da aprendizagem, a etapa, o bloco de anos, conforme a complexidade do conteúdo, o componente curricular e sua sequência no ano ou bloco de anos.

Consoante a BNCC, os critérios para a organização das habilidades não são vinculantes na construção dos currículos por parte dos entes federativos, sendo apenas formas de organização das habilidades (Brasil, 2017).

Toda forma de interpretação pode ser visualizada nas habilidades estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2017). Os demais elementos, como unidades temáticas e objetos do conhecimento auxiliam, mas são caracterizados pela própria Base como dispensáveis. As habilidades guardam em si a evolução dos objetos do conhecimento, conforme os blocos de anos evoluem, assim como o dado presente nos modificadores, que podem ser de maior ou menor complexidade.

2.4.1 Produção de texto do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental

O trabalho com produção de textos tem início no terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental com o planejamento conjunto entre professor e alunos ou entre pares. Para isso, a Base propõe as seguintes habilidades a serem desenvolvidas:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve-para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes,

acréscimos, reformulações e correções de ortografia (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

(EF15LP07) Editar a versão final do texto em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado manual ou digital (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

Conforme material suplementar para redator de currículo (Brasil, 2023c), a centralidade da habilidade (EF15LP05) é o planejamento. Habilidades como a da oralização para organização das ideias são estratégicas para o planejamento. Além disso, ao verificar o tipo de situação comunicativa e para quem se escreve, a finalidade e o suporte, obtemos uma espécie de fórmula que resultará no gênero.

Na continuação da habilidade anterior, temos a releitura do texto produzido (EF15LP06). Essa deve ser realizada com o objetivo de aperfeiçoar o texto elaborado, juntamente com o professor, podendo ocorrer uma revisão processual e final, com ou sem auxílio do educador. O referido material suplementar indica que o trabalho de revisão deva ser hierarquizado, iniciando por aspectos de coerência, seguidos dos aspectos coesivos e ortográficos. Após a revisão, o texto deve ser editado (EF15LP07) em suporte manual ou digital.

Já, a habilidade (EF15LP08) diz respeito ao domínio de técnicas de edição de texto em *software* para posterior publicação, podendo utilizar na edição desse texto linguagem verbal e visual. Fecha o ciclo a habilidade (EF15LP09), em que se produz um texto, revisa-o, edita-o e, por fim, o torna público, o que pode ocorrer por meio de uma apresentação oral, por exemplo.

Essa organização não significa que todas essas habilidades tenham de ser trabalhadas nesse ciclo, esse seria um formato ideal de planejamento. Todavia, haveria a possibilidade do trabalho com cada habilidade separadamente, uma vez que a Base não vincula a organização em objetos de conhecimento e campos de experiência dos currículos das unidades federativas.

Essas habilidades devem ser desenvolvidas do primeiro ao quinto ano a fim de que o educando receba suporte para suas produções textuais, que começam a ter certo grau de autonomia, ainda sendo em alguns casos compartilhadas com o professor e seus pares em alguns casos no terceiro ano.

2.4.2 Produção de texto do terceiro ao quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental

Do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental, o indivíduo deve começar a utilizar alguns conhecimentos gramaticais, além de verificar as unidades de sentido ao produzir textos, eis as habilidades sugeridas pela Base:

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p.131).

De acordo com o Material Suplementar para o redator de Currículo (Brasil, 2023c), na habilidade (EF35LP07), a utilização da pontuação pode ser trabalhada de modo independente, em momento distinto, para que se observe os efeitos de sentido na leitura. O Material indica que o aluno pode aplicar regras ou a utilizar a

pontuação no texto, uma vez que, no terceiro ano, o estudante começa a produzir textos sozinho ou pode produzi-los com o professor.

Essa habilidade trata da análise ortográfica, morfossintática, sintática e semântica (EF15LP06). A habilidade (EF35LP08) conforme o Material, relaciona-se à coesão e à coerência. Diz respeito à organização global do texto, diz respeito a termos que resgatam referentes previamente mencionados no texto.

Orienta o Material Suplementar que os organizadores textuais e a referenciação podem ser trabalhados em uma habilidade desmembrada. Fechando o bloco de produção de texto, tem-se a habilidade (EF35LP09), em que o aluno deve conhecer o texto para organizá-lo em unidades chamadas parágrafos. Esse trabalho, conforme o Material Suplementar, pode ser desmembrado em grupos, junto com a professora, antes de pedir que se faça sozinho. Além disso, o aluno deve aprender a encadear ideias e a hierarquia textual, respeitando a pontuação. Esse bloco de habilidades traz em si habilidades que iniciam seu desenvolvimento no terceiro ano dada sua complexidade.

De acordo com a Base, a partir da pesquisa e da narrativa ficcional, o aluno pode contextualizar os elementos de estudo dos textos, tendo assim maior engajamento com a realidade da sua produção textual. Para isso, de acordo com as habilidades elencadas pela BNCC, o aluno deve:

(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabela etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagem apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens (BNCC, Brasil, 2017, p. 135).

Como um marco que evolui do terceiro para o quinto ano, o gênero pesquisa se mostra como sintetizador de várias habilidades que esse ciclo de escolar tem de desenvolver. Além disso, as narrativas ficcionais são contempladas nas suas especificidades.

2.4.3 Produção de texto no terceiro ano do ensino fundamental

Para Bonini (2002), o entendimento interacional da escrita deu origem ao método interacionista, em que a produção textual ganha sentido através da utilização de gêneros textuais, consolidando assim a produção de texto como um processo de interação entre sujeitos. Nesse espaço onde deve ocorrer interação, a linguagem deve assumir a função de facilitadora entre duas posturas enunciativas, um enunciador e ao menos um enunciatário. O autor relata que na centralidade do método está a situação de interação, a execução e a avaliação pelo aluno, seguidos pelo retorno do leitor do texto, não devendo ser o educador o destinatário final da produção.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), os analistas de gênero e os enunciativistas estão inclusos no método interacionista, sendo os enunciativistas os mais presentes no Brasil em razão do grande número de publicações e a presença em textos oficiais, como a BNCC, em que o ensino da língua portuguesa se dá numa perspectiva enunciativo - discursiva.

O enunciativismo teve seu marco de disseminação no Brasil com a obra de Geraldi (1991, 1997), que defende que a produção de texto é o começo e o fim do processo de ensino da língua.

Já os analistas de gênero têm uma presença mais recente e, também, mais volumosa. Conforme Bonini (2002), é através da tradução do trabalho de Dolz et. al. (2010) que ela teve início no Brasil. Para o autor, gênero é um megaobjeto de estudo. O texto seria a materialização do gênero, devendo a prática da produção textual ser significativa, baseando-se nos gêneros, sendo assim: “O gênero é resultado de uma prática de formação social além de ser instrumento cultural e didático, construído historicamente” (Araújo, 2020, p. 128), justificando assim seu uso. Some-se a esses fatos, de acordo com Dolz et. al. (2010), a possibilidade de reorganização de vários textos disponíveis em função de características genéricas. Isso possibilita elevar os gêneros escritos à categoria dos gêneros orais, diferente dos métodos anteriores que deixavam os gêneros orais encobertos. Dolz e Schneuwly (2004) propõe uma organização em sequências didáticas para o ensino

dos gêneros na qual várias habilidades são desenvolvidas, a produção de texto no gênero é uma espécie de culminância.

Podemos observar a ênfase ao trabalho com gêneros nas habilidades descritas a seguir.

(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema- assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 123).

(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 123).

EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura) (BNCC, Brasil, 2017, p. 125).

O gênero é o elemento que dá significado à realização do texto aproximando-o da realidade. Vejamos o que orienta a Base com alguns gêneros a serem trabalhados na escola:

(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos de mídia, impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais e revistas) dentre outros gêneros do campo político - cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema - assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil observando os recursos de persuasão utilizados nos textos de propaganda e publicitários (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação) (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

(EF03LP22) Planejar e produzir em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil, com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema- assunto-finalidade dos textos (BNCC, Brasil, 2017, p. 129).

(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto. (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

Nas habilidades listadas, o indivíduo passa a planejar e produzir, individualmente ou na companhia dos colegas, textos de gêneros diferenciados, como propõe a habilidade a seguir.

(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais (BNCC, Brasil, 2017, p. 133).

Nas habilidades (EF03LP13) e (EF03LP14), conforme o Material Suplementar (Brasil, 2023c) para o redator de currículo, duas habilidades acessórias estão dentro da principal. Uma diz respeito a desenvolver um texto com um gênero já caracterizado e outra planejar individualmente sua produção textual.

Nesse momento, o estudante passa a atuar sem o compartilhamento do grupo e da professora no planejamento, todavia, ainda será uma atividade colaborativa no sentido de análise do gênero e revisão do texto. Ressalta o Material que, na (EF03LP14), aspectos visuais que proporcionam melhor compreensão ao leitor devem ser evidenciados pelo estudante na escrita e que experiências práticas de modos de fazer diferentes coisas podem ser realizadas pelo educador, visando à contextualização com o gênero.

A colaboração combinada com alguma autonomia é o marco da mudança de ano do ensino fundamental. Essas duas habilidades sinalizam a mudança do segundo para o terceiro ano do ensino fundamental em termos de produção escrita textual.

2.5 A HABILIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA NA ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Primeiramente, nesta seção, será feita uma breve apresentação, seguida do histórico do *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD). Faz-se necessário introduzirmos essa questão, considerando que esta pesquisa se debruçará sobre como são propostas atividades de produção escrita no livro didático selecionado. Em um segundo momento, apresentamos o livro didático que nos servirá de análise, intitulado *Aprender Juntos 3*, de Silva C. e Silva E. (2021).

Conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2024), esse programa é responsável por disponibilizar obras didáticas, literárias e materiais para apoiar a prática de ensino sistemática, regular e gratuita. As escolas atendidas são as da educação básica, das quatro esferas e as de educação infantil confessionais, filantrópicas, comunitárias ou sem fins lucrativos e conveniadas ao poder público.

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2024), o PNLD é executado de modo alternado. Existem ciclos em que determinadas etapas – anos iniciais ou finais do ensino fundamental – recebem apenas reposição, enquanto outros recebem livros novos, conforme o número de matrículas expresso no Censo; sendo que parte das obras são consumíveis e outra parte é reutilizável. Também existe a possibilidade de um atendimento em ciclo próprio, independente, para atender modalidades ou públicos específicos.

De 5 a 25 de setembro de 2022, o Programa abriu o período para a escolha de obras didáticas que seriam utilizadas a partir do ano de 2023 (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2023a). A obra que será analisada nesta pesquisa é referente a esse período.

Em termos cronológicos, o Programa Nacional do Livro Didático teve início em 1937, sendo a primeira política de controle e produção de livros no Brasil. Em 1945, a escolha das obras didáticas ficou restrita ao professor. Em 1966, a garantia de verbas públicas e acordos internacionais possibilitaram a distribuição de milhões de livros para todo o País. Em 1983, ajustes administrativos ocorreram, o Programa foi ampliado, incluindo mais séries do ensino fundamental e sugerindo que os

professores procedessem à escolha/seleção das obras. Em 1992, houve um retrocesso, restringindo as obras apenas até a quarta série. Em 1993, os fluxos de verbas para compra de livros foram regularizados e definidos os critérios para a escolha de livros didáticos. De 1995 a 1997, foram distribuídos livros didáticos de português, matemática, ciências, geografia e história, de modo gradativo e universal. Nesse intervalo, em 1996, foi publicado o primeiro *Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série*. O MEC avalia previamente os livros, ficando de fora aqueles com imprecisão conceitual, dentre outros problemas detectados.

Em 1997, o *Programa Nacional do Livro Didático* é transferido para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, quando então passaram a ser adquiridos livros de 1ª a 8ª série, das mais variadas disciplinas, ampliando-se assim o Programa. Em 2000, foram distribuídos dicionários para as quartas séries dos anos iniciais do ensino fundamental e, pela primeira vez, os livros didáticos foram entregues no ano anterior ao que seriam utilizados.

Em 2001, o PNLD passa a atender uma outra clientela de alunos, isto é, alunos com necessidades especiais, e, em 2002, alguns desses livros (consumíveis) começaram a ser distribuídos. Contudo, apenas em 2007 foram distribuídos alguns livros com CD - ROM para alunos surdos de 1ª a 4ª série dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, em termos cronológicos, em 2010, passou-se a contar, pela primeira vez, com obras complementares para a alfabetização (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2023b).

Desde 2017, são contemplados pelo Programa jogos e outros materiais didáticos que apoiam a prática educativa.

Feita essa exposição do Programa Nacional do Livro Didático, apresentamos a seguir a obra que será analisada.

2.6 APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO OBJETO DE ANÁLISE

O livro didático que será por nós analisado refere-se à Coleção *Aprender Juntos 3* (2021), de língua portuguesa, destinado ao terceiro ano do ensino fundamental, de autoria de Cícero de Oliveira Silva e Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, 9ª edição, publicado em 2021. Encontra-se atualmente em sua nona edição.

A obra em análise tem como um de seus fundamentos teórico-metodológicos a Política Nacional de Alfabetização, visto que à época não estava revogada pelo Compromisso Criança Alfabetizada, Decreto 11.556 de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2024a), tendo como orientação para sua elaboração o que é proposto pela BNCC (Brasil, 2017). Além disso, a referida obra fundamenta-se metodologicamente nos gêneros textuais, conforme apresentaremos no Capítulo 3.

Para Silva C. e Silva E. (2021), o aprendizado ocorre por meio de um processo de troca, lastreado na abordagem sistemática dos objetos de ensino em que é possível ser autônomo em relação a habilidades e competências dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por essa razão, as seções que compõem as sequências didáticas buscam favorecer a relação sujeito - sujeito e sujeito-objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, a base teórica desta coleção está fundamentada nas ideias de Bakhtin (2011) e Vygotsky (2007), no que tange à dialogicidade e à interação presentes nas concepções teórico-metodológicas, nos estudos de Tomas e Pring (2007), a respeito da educação baseada em evidências, e nas pesquisas de Schneuwly e Dolz (2004), de Colomer e Camps (2003) e de Koch (2014), com relação ao trabalho com gêneros textuais e às estratégias de leitura e compreensão textual.

Ao tomarmos o processo de alfabetização como um dos objetivos centrais dessa etapa de escolarização, julgamos que esse trabalho não pode ocorrer de modo espontaneísta. Por essa razão, fundamentamo-nos em estudiosos que propuseram reflexões significativas sobre a aquisição da leitura e da escrita, como Lemle (2009), Ehri (2013), Maluf e Cardoso-Martins (2013), Moraes (2013), Oliveira (2008), nos trabalhos de campo de Franchi (2006) e de Soares (2020) e nas reflexões linguísticas de Cagliari (2006) e Moraes A. G. (2010). Quanto à leitura no processo de alfabetização, que inclui, entre os componentes já citados, a compreensão textual e a fluência prevista, foram considerados, nesta coleção, os pressupostos dispostos no documento da PNA (Brasil, 2019), bem como as pesquisas citadas no Renabe (Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências; (Brasil, 2018), e os princípios e preceitos da

BNCC (Brasil, 2018), que também orientaram o trabalho de integração entre os eixos de Língua Portuguesa. (Silva C. e Silva E., 2021, p. VIII)

Silva C. e Silva E. (2021) destacam que as pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004) permitiram que o capítulo sobre gêneros textuais tivesse maior profundidade, tanto nas produções de textos quanto em outros momentos de suas sequências didáticas.

Os capítulos da obra de Silva C. e Silva E. (2021), em regra, dividem-se em leitura - escuta, produção de textos, oralidade e análise linguístico semiótica. Há, também, uma proposta de produção de texto por capítulo que se propõe a desenvolver, aproximadamente, oito habilidades diferentes cada. No geral, as propostas de produção de texto dizem respeito a gêneros textuais que tiveram habilidades trabalhadas durante o capítulo.

Em *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021) os capítulos têm geralmente, dois textos para leitura. Em regra, o primeiro para interpretação e o segundo que dá início a sequência didática de trabalho com o gênero. Nessa sequência didática, existe o trabalho com vocabulário, compreensão textual, verificação da estrutura do gênero etc. O exercício da produção de texto nos primeiros capítulos tende a ocorrer com decalques, escritas de uma frase ou um parágrafo. Existem produções em que os autores propõem um planejamento com o professor do que será escrito primeiramente. Algumas avaliações são similares ao que propõe Jolibert (1994) e Dolz e Schneuwly (2004), apresentando grades para que o aluno se autoavale. Já a revisão é ensinada em alguns capítulos através de conferências com professor e aluno como propõe Lucy Calkins (1989). Nas produções iniciais, a edição é mais simplificada em um texto instrucional, o qual orienta que se deve apresentar o objeto produzido em exposição do que em capítulos finais em textos de tipologia argumentativa, para isso, sugere-se a leitura de material jornalístico, produção do texto, revisão com auxílio do dicionário e edição, observando critérios técnicos.

Dada a proposta desta pesquisa, que é exatamente verificar, tendo a obra didática *Aprender Juntos 3* Silva C. e Silva E. (2021) como objeto de análise, de que maneira a produção escrita é desenvolvida em livros didáticos, especialmente por meio do estudo de diferentes gêneros textuais, no próximo capítulo serão

detalhadas as propostas de atividades, bem como serão analisadas se as habilidades sugeridas pela BNCC (Brasil, 2017) são efetivamente contempladas nesse livro didático de língua portuguesa destinado ao terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

3 GÊNEROS TEXTUAIS - GÊNEROS DO DISCURSO: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Gêneros do discurso ou gêneros textuais, como em geral são referidos têm sido objeto de estudo bastante presente na Educação Básica, em especial em livros didáticos. Para compreendermos melhor como essa noção se desenvolveu ao longo tempo, iniciamos por fazer uma retomada desse processo.

Segundo Niederauer (2024), foi com Platão e Aristóteles que iniciaram as discussões sobre o que hoje chamamos de gêneros textuais. Platão cria uma divisão dos gêneros literários em lírico, filosófico e épico. Já Aristóteles propõe princípios a esses gêneros literários que perduram até os dias de hoje.

Ainda de acordo com a autora, Bakhtin ultrapassará a barreira dos gêneros para além dos literários, ligando-os à centralidade dos diferentes campos da atividade humana. Isso acontece com a publicação do texto “*Os gêneros do discurso*”, escrito entre os anos de 1952 e 1953. Bakhtin entende que todas as ações do ser humano ocorrem por meio de enunciados, que podem ser orais e escritos.

Ainda de acordo com Niederauer (2024), a partir dos estudos bakhtinianos surgem teorias e escolas que estudarão os gêneros do discurso, a partir das inquietações geradas pelo ensino tanto de língua materna quanto de línguas estrangeiras. As principais escolas são a Australiana, a Norte-Americana e a de Genebra, que tem como principais representantes Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart. É na escola de Genebra e em seus pesquisadores que esta pesquisa se fundamenta.

O campo da atividade discursiva, de acordo com Bakhtin (2011), considerando especificidades e finalidades, tem seu conteúdo que é o tema, o estilo da linguagem e a construção composicional. Esses elementos são indissociáveis, pois subsumem-se no enunciado e, ao mesmo tempo, orientam-se por particularidades de cada situação comunicativa.

De acordo com Bakhtin (2011), no discurso, o primeiro elemento a ser considerado é o conteúdo, que é definido pelo sujeito do discurso que é

estabelecido tanto pelo objeto quanto pelo sentido, seguido pelo segundo elemento, o estilo. Quanto ao terceiro elemento, a construção composicional, este diz respeito às formas relativamente estáveis do gênero do enunciado. O falante, ao se manifestar inicia pela escolha do gênero discursivo que melhor atenda a suas necessidades, responsáveis por dar conta das especificidades do campo da comunicação discursiva. Para Bakhtin (2011, p. 282): “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso; isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”.

Bakhtin (2011), com base no caráter individual de cada enunciado, define gêneros do discurso e, considerando as variadas possibilidades de atividade humana, os gêneros também apresentam inúmeras possibilidades. Há de se levar em conta que os gêneros, acompanhando as mudanças que ocorrem em sociedade, sofrem mudanças, tornando-se ainda mais complexos. Embora complexos os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis.

Verificamos nas habilidades (EF03LP20)⁴, (EF03LP21)⁵ (EF03LP22)⁶, (EF03LP25)⁷ e (EF03LP26)⁸ situadas no bloco referente ao terceiro ano do ensino fundamental, habilidades em que é solicitado aos alunos que produzam textos com base em diversificados gêneros, considerando que o aluno tem que tomar

⁴ (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos de mídia, impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais e revistas) dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

⁵ (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil observando os recursos de persuasão utilizados nos textos de propaganda e publicitários (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação) (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

⁶ (EF03LP22) Planejar e produzir em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil, com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema- assunto- finalidade dos textos (BNCC, Brasil, 2017, p. 129).

⁷ (EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

⁸ (EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais (BNCC, Brasil, 2017, p. 133).

conhecimento desses gêneros e ser capaz, de forma autônoma, de desenvolver produções textuais de diversos gêneros. Além disso, observa - se, nessa etapa de ensino, uma ênfase ao gênero pesquisa científica. Essas habilidades estão distribuídas em gêneros variados, em razão, possivelmente, de sua complexidade, organizadas no currículo de forma espiral, ampliando as habilidades referentes ao ano escolar anterior. Propõe a BNCC (Brasil, 2017) que o educador, em um primeiro bloco, planeje junto com o estudante, escolhendo o tipo de construção composicional, na qual ele desenvolverá o seu estilo e definirá o tema.

Em um segundo momento, o estudante deve proceder à revisão, momento em que serão feitas as escolhas gramaticais, fraseológicas e lexicais que definirão o estilo, itens assim estabelecidos por Bakhtin (2011). Essa visão do conteúdo, estilo e construção composicional é exercitada na sua completude quando se produz um texto, visto que são as condições para existência de um texto (Bronckart, 2006).

Ao planejar um texto, no início do terceiro ano, junto com os alunos, todos esses elementos estarão presentes. Ao longo do ano, cada elemento da atividade discursiva é exercitado em blocos de habilidades distintos a serem exercitados com maior ênfase de estudo em relação a produção textual. Não está afastada a indissociabilidade dos elementos da atividade discursiva, visto que fazem parte das condições para elaboração de um texto. Isso se reflete nas habilidades incipientes do primeiro bloco que buscam uma elaboração envolvendo conteúdo, estilo da linguagem e construção composicional e de tal forma serão todas as demais elaborações textuais que envolverão todos os campos da atividade discursiva. Todavia à medida que o estudo se desenvolve alguns campos serão abordados com maior ênfase para que o estudante adquira repertório.

A organização dos blocos de habilidades no terceiro ano do ensino fundamental ocorre da seguinte maneira: primeiramente, o bloco relativo às habilidades concernentes a uma visão geral dos campos da atividade discursiva contemplando conteúdo, estilo de linguagem e construção composicional. É o bloco no qual se aprende a planejar, revisar e editar de modo ainda incipiente. O segundo bloco de habilidades é relacionado ao estilo, quando se desenvolvem habilidades referentes à ortografia, concordâncias, coesão etc. O terceiro bloco de habilidades do terceiro ano do ensino fundamental diz respeito à construção composicional e à

escolha dos gêneros. Embora o segundo e terceiro blocos tratem de modo separado os campos da atividade discursiva, é importante mencionar que a expectativa é que o estudante apresente produções textuais nas quais os três campos da atividade discursiva sejam indissociáveis, uma vez que a presença de tais campos pressupõe as condições para elaboração de um texto. No segundo e no terceiro bloco, os campos da atividade discursiva são destacados para fins didáticos.

Bakhtin (2011) estabelece uma distinção entre os gêneros discursivos primários (dar exemplos) e os gêneros discursivos secundários (dar exemplos). Os primeiros estariam ligados à comunicação discursiva cotidiana, já os segundos, estariam relacionados à escrita, sendo que os gêneros primários são incorporados aos secundários.

Um dos fatores que nos dá segurança de viver são as nossas experiências. Quanto mais repetidamente as situações ocorrem, mais seguros ficamos da forma como devemos responder às situações. De igual forma ocorre com os gêneros. Eles nascem da coletividade e seu uso ocorre em situações cotidianas repetidamente. Esse uso não impede sua atualização. Assim como cotidianamente nossa segurança construída pelas experiências é desafiada, ela sofre instabilidades, devendo ser muitas vezes transformada.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Esta seção tem por objetivo abordar o ensino de gêneros textuais no Brasil para, posteriormente, apresentar as contribuições dos estudos sobre gênero da Escola de Genebra, a qual nos dá sustentação teórica.

3.1. 1 Gêneros textuais nas escolas brasileiras

O texto tem sido há tempos considerado como a forma mais efetiva para a aprendizagem da produção escrita, da leitura e da análise linguística, no entanto,

como afirmam Rojo e Cordeiro (2004), esse processo passou a enfatizar propriedades estruturais dos textos:

As estruturas dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação – começam a ser enfocadas por meio de noções da linguística textual, tais como: tipos de textos; super, macro e microestruturas; coesão; coerência etc. (Rojo;Cordeiro, 2004, p. 8-9).

Em vista disso, como destacam as autoras, houve uma gramaticalização dos gêneros textuais, que passaram a servir como pretexto para o ensino da gramática normativa, tornando-se uma gramática textual.

De acordo com Rojo e Cordeiro (2004), no caso específico do Brasil, as práticas de trabalho com texto até então nas salas de aula pouco colaboraram para a aprendizagem, pois ao fim do ensino médio, ainda se constata a formação de leitores capazes de fazerem leituras básicas, com capacidade de extrair informações simples em textos também simples.

Essas questões redundaram em uma virada com relação à forma de abordar textos em sala de aula principalmente a partir de pesquisas feitas em vários países voltadas à leitura e à produção escrita. O enfoque em sala de aula do texto passou a ser seu funcionamento e seu contexto de produção e de leitura, preocupando-se, assim, muito mais com a significação do que com suas propriedades formais (Rojo e Cordeiro, 2004).

Para Rojo e Cordeiro (2004) essa mudança de paradigma refletiu, por exemplo, nos PCN de língua portuguesa, que passaram a considerar a noção de gêneros (discursivos ou textuais) em lugar dos tipos textuais .

De acordo com Niederauer (2024), a BNCC (Brasil, 2017) propõe o ensino com gêneros textuais em cada nível escolar de forma gradativa. Na educação infantil, por exemplo, o trabalho com os gêneros é expresso no campo das experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação. Já no ensino fundamental, observa-se o trabalho com gêneros voltado a vários campos de atuação e várias disciplinas considerando práticas de linguagem já conhecidas dos jovens, ampliando esses conhecimentos. No ensino médio, a Base recomenda a consolidação das aprendizagens dos gêneros do discurso/gêneros textuais

construídas no ensino fundamental, ampliando o repertório dos gêneros, bem como o grau de análise, síntese e reflexão.

Durante o ensino fundamental, há um trabalho, nos seus primeiros anos, que visa, por meio das memórias da educação infantil, aprofundar o conhecimento de gêneros textuais, buscando trabalhar com um repertório de gêneros mais complexos. A partir do terceiro ano do fundamental, o estudante ganha mais autonomia e passa a produzir autonomamente seus próprios textos de gêneros diversificados.

Seguindo o que a BNCC (Brasil, 2017) propõe para o terceiro ano do ensino fundamental, verificamos que para a redação de texto em um determinado gênero, a criança necessita executar várias atividades, tais com: passar pela etapa de verificação da situação comunicativa, analisando se o momento é adequado para o uso estratégico (Bazerman, 2007) de determinado artefato, selecionando o gênero e identificando assim possíveis similaridades.

Além disso, o estudante deve ser orientado a planejar seu texto, reler, revisar gramatical e ortograficamente, bem como editar.

A BNCC (Brasil, 2017) revela uma tendência no terceiro ano dos anos iniciais voltada à organização dos textos, deixando a cargo do professor estabelecer o tempo destinado a ela.

Embora seja uma expressão da prática social, não podemos negar que as disciplinas adequam os gêneros conforme sua necessidade. Dessa forma, poderíamos nos perguntar se o aprendizado de gêneros é uma forma de estar no mundo. A resposta poderia ser sim, se considerarmos que o mundo se dividiu em disciplinas por um lado e por outro tornou-se interdisciplinar. Todavia os aprendizados baseados em critérios focados apenas no viés da organização, estilo ou função linguística limitam o alcance das competências proposta pela BNCC (Brasil, 2017). Reconhecer os gêneros com seu potencial de transformação e estabilização parece ser um bom caminho para o desenvolvimento de habilidades de escrita.

A seguir, apresentamos os estudos feitos pela Escola de Genebra e as contribuições de seus principais representantes.

3.1.2 Escola de Genebra

Na Escola de Genebra, destacam-se os pesquisadores Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart. As pesquisas feitas nessa Escola estão relacionadas ao estudo da língua materna, com base no sociointeracionismo vigotskyano, na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, tendo como metodologia o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart.

3.1.3 Jean - Paul Bronckart: Interacionismo sociodiscursivo e folhado textual

Segundo Bronckart (2006, p. 105) o Interacionismo Sociodiscursivo, inscrito no esquema vygotskyano, a fim de identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana e analisar suas relações de interdependência, distingue *três ordens de conjuntos pré-construídos*: “um primeiro conjunto é constituído pelos diferentes tipos de atividades humanas (ou de trabalho)”, [...] “um segundo conjunto é constituído pela atividade de linguagem”, concretizada em textos distribuídos em gêneros que compõe um arquitexto e por meio dos signos e das estruturas que os organizam; e um terceiro conjunto “constituído pelos mundos formais do conhecimento, evocados antes, cujas existência pressupõe os signos de valor declarativo”.

Bronckart (2006) aproxima Saussure de suas pesquisas por considerar que este estudioso da linguagem seria compatível com as grandes teses do interacionismo, em especial considerando três aspectos: (a) o caráter social da língua; (b) o papel determinante da semiose; e (c) a natureza do signo linguístico. Essa aproximação teórica se faz necessária, segundo Bronckart (2006), uma vez que os textos são organizados em gêneros, compostos por signos que dão ao funcionamento psíquico uma autonomia real quando se trata de condições de reforço do meio, isto é, uma condição para estabelecimento de representações permanentes.

Bronckart (2006) associa-se a uma abordagem que tem como unidade de análise a conduta ativa do agir e do pensamento consciente. O pesquisador defende que o interacionismo tem como princípios a constatação dos efeitos da história, a visão de várias ciências no estudo de um tema e a abordagem dos fenômenos linguísticos a partir do psiquismo.

Para Bronckart (2006), textos são unidades comunicativas, classificadas como agir de linguagem da ordem do sociológico e do psicológico que podem ser classificados em gêneros. Segundo defende, as formações sociais atuam no sentido de estabilizar o uso desses textos para adaptação da ação. Ao produzir um texto, o indivíduo possui representações de texto elaboradas para si, o conhecimento do arquitexto e do gênero, os processos adaptativos a considerar e a infraestrutura.

Sendo os gêneros de texto estruturas heterogêneas, Bronckart (2006) não entende ser possível classificá-los como um sistema hierárquico estável. Sendo assim, o interacionismo sociodiscursivo possui como uma de suas teses centrais a adoção e a adaptação dos gêneros de texto, modificando-os conforme as necessidades ou atestando-os em razão de um tipo de discurso ou de uma unidade de texto.

Bronckart (2006) propõe o modelo de folhado textual com infraestrutura num espaço heterogêneo (em função dos tipos de discursos) e de níveis superpostos, ou seja, uma organização em camadas como: aspectos gramaticais, escolha das vozes e elementos de coesão. Quando elementos como o do folhado textual são transformados em um novo instrumento de trabalho, é possível que os educadores desenvolvam novos planejamentos, embora eles próprios não os apliquem. Isso ocorre, pois existe um descompasso entre o que está prescrito e o que ocorre na realidade.

Bronckart (2006) entende que qualquer nova produção de linguagem é feita sobre o pano de fundo do que já foi produzido no mundo das obras e da cultura: o que Bakhtin (1984) chama de intertexto. É possível concluir que produzir um texto é balancear elementos elaborados por si próprio com as obras e a cultura de sua comunidade verbal com o gênero escolhido, adaptando à situação e às suas tipificações, contribuindo para a ressignificação do acervo desses gêneros, produzindo assim uma obra em intertexto com obras já existentes, ou seja, tudo o que se produz está em intertexto com algum texto preexistente, a originalidade é um mito.

Para Bronckart (2006, p.103, 104 e 105) a abordagem do interacionismo sociodiscursivo está inscrita no esquema vygotskyano, trazendo - o para ele de forma mais técnica e integrando-o às propriedades da atividade de linguagem.

A partir desse esquema, busca-se identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana, verificando a interdependência. São três os pré-construídos: o primeiro são dos diferentes tipos de atividades humanas feitos pelas formações sociais e como regulam-se pelas instituições feitas pelas próprias formações sociais. O segundo grupo é feito pela atividade de linguagem com uma elaboração de mecanismo de ajuste para planificar, regular e avaliar as atividades coletivas. A atividade coletiva se efetiva através de textos. Esses por sua vez são unidades semióticas e organizados por estruturas. Os signos em que o significante se enquadra em qualquer representação de significado arbitrariamente, em um sentido de que é independente das propriedades significadas, por isso, social. Por ser neutro, o significante tem em si escolhas convencionais feitas por gerações passadas sendo por isso, portador e depositário de valor declarativo. Um terceiro conjunto é formado pelos mundos formais do conhecimento que, quando evocado, pressupõe signos de valor declarativo. Quando a relação significante - significado está estável em determinado estado da língua, de modo que as unidades de signos estejam propensas a se desvencilhar dos comandos da textualidade, descontextualizando-se, passando a generalizar-se, organizando-se conforme modalidades de diferentes lógicas universais, estruturam-se em formas de conhecimento tendencialmente universais.

Em sua primeira fase, analisa as obras e cultura acumuladas pela humanidade que foram decorrentes das experiências práticas: o arquitexto. Esses textos possuem gêneros distribuídos conforme a necessidade comunicativa, escolhidos pelas antigas gerações e com um valor declarativo que passa a ter uma força universal, desvinculando-se das restrições específicas e organizando-se em modalidades universais que vão orientar a escolha de novos gêneros.

Bronckart (2006) afirma que a proposta do Interacionismo sociodiscursivo é uma análise das trocas formativas em que os pré-construídos da história social humana são colocados aos indivíduos singulares em atividades conjuntas e trocas languageiras em que os indivíduos tomam para si aspectos pré-construídos em um processo dinâmico, traduzido por uma transformação e evolução permanente.

Conclui - se que, sendo as trocas sociais absolutamente dinâmicas, o produto delas deve ser pautado pela transformação e evolução, ainda assim, certa estabilidade nas relações deve ser observada uma vez que determinados comportamentos repetem - se, sendo típicos, o que se traduz em uma possibilidade de estabilidade mitigada nos instrumentos decorrentes dessas trocas.

Segundo Bronckart (2006) o pensamento é algo que se decompõe dado ser caótico por natureza, ele não é materializável nem os sons devem ser espiritualizados. Os signos, em razão da imotivação e da falta de fundamento natural, proporcionam ao funcionamento psíquico uma autonomia real no que se refere às condições de reforço do meio. A autonomia possibilita o estabelecimento de representações permanentes. De outra forma, eles estabilizam unidades, o que possibilita elaborar um sistema de operações de pensamento. Finalmente, sendo os signos radicalmente arbitrários eles realizam um desdobramento do funcionamento psíquico. São eles que inserem nas imagens mentais idiossincráticas, em que todo organismo tem de constituir suas trocas com o ambiente, envelopes sociais nos quais reelaboram as mesmas imagens primárias, desenvolvendo e formulando uma possibilidade de posicionar - se em relação a essas duas organizações e representações, o que faz parecer uma constituição de uma condição de acessibilidade de pensar a ele próprio, ou seja, da urgência da consciência.

Para Bronckart (2006) os signos possibilitam a exteriorização e socialização do pensamento. podendo o meio reforçar os comportamentos decorrentes da representação contida neles. Isso confere ao funcionamento psíquico autonomia para estabelecer suas representações de modo permanente estabilizando-se através da prática reiterada de determinados comportamentos linguísticos nas interações em que ocorrem os signos.

Os textos distribuídos em gêneros estão envolvidos em muitas profissões, sendo produto de um mundo econômico e social. Esses instrumentos, chamados por Dolz e Schneuwly (2004) de megainstrumentos, passam por uma interiorização por parte do indivíduo, transformando seu psiquismo. Dessa forma, não se está negando a ação da consciência nos aspectos ligados à linguagem, mas sua transformação decorre da ação de instrumentos construídos no âmbito de interações humanas como é o mundo do trabalho.

De acordo com Bronckart (2006), o interacionismo social tem como princípio a constatação da forma dinâmica e imprevisível da evolução do universo, a marcha da evolução e da história restaura uma ordem estável para além das dimensões científicas e a abordagem ascendente na análise de fenômenos linguísticos.

Assim, de acordo com o pesquisador, os fenômenos que envolvem os gêneros de texto devem ser analisados, considerando as diversas áreas envolvidas e a evolução histórica, partindo do pressuposto de que o ponto de partida deve ser o psiquismo humano.

Até aqui, nossa intenção foi esclarecer alguns tópicos sobre o entendimento de Bronckart (2006) sobre o interacionismo sociodiscursivo e as abordagens a que se filia o autor em relação à consciência para, posteriormente, ingressarmos no estudo dos gêneros.

De acordo com Bronckart (2006), o movimento contemporâneo em que se insere possui três níveis: o primeiro relacionado ao estudo das formações sociais e suas relações materializadas em texto; o segundo, referente à avaliação de condutas ao longo da vida humana; e o terceiro relacionado à análise da transformação do psiquismo sensório-motor e interiorização da estrutura dos signos linguísticos.

Em relação às ciências do texto, Bronckart (2006) descreve o esquema geral do Interacionismo sociodiscursivo, com a interpretação dos artefatos e sua influência no desenvolvimento de pessoas e fatos sociais. Dessa forma, observamos que o autor contribui para as ciências do texto com sua própria abordagem baseada em Vygotsky, embora discorde de sua tese de que a linguagem teria duas raízes por ser dualista e em razão de ser a mente humana um grande mistério, preferindo a ideia que sua origem possa vir da força física e das interações sociais, buscando fundamentação em Voloshinov (1929 a 1977) e em Saussure.

Bronckart (2006) admite em sua inserção no movimento contemporâneo, uma certa influência de Piaget, no que tange à transformação do período sensório-motor em força consciente. Verificamos nos demais elementos da teoria piagetiana, discordância por parte de Bronckart (2006), que reconhece a relevância dos

estudos do cientista genebrino, mas qualifica sua pesquisa como cognitivista e baseada em estudos de laboratório que não contemplam a dimensão social. Entendemos que o autor fundamenta seu entendimento em diversas teorias e até mesmo em parte de algumas delas e, como ele próprio defende, não seria adequado trilhar por um só caminho quando se pretende ensinar.

De acordo com Bronckart (2006, p.137-140), o texto é uma unidade comunicativa, situando - se dentro do agir de linguagem - agir verbal e pode ser classificado em gêneros. O que lhe caracteriza como unidade comunicativa são as suas condições de abertura e fechamento que dependem da ação que lhe deu origem. Podem os textos ser classificados em gêneros, sendo o discurso a colocação em prática da linguagem no mundo da vida. O autor reserva apenas aos textos o uso “gênero de textos”, preferindo para outros níveis espécies de atividade geral e espécies de atividade de linguagem ou espécies de discursos. Conforme Bronckart (2006), os gêneros de texto são resultado de configurações de escolhas de gêneros que se encontram no momento cristalizados ou estabilizados pelo uso da coletividade. Eles dependem de um esforço que as formações sociais de linguagem fazem para que sejam adaptadas às ações que eles traduzem. Embora o autor reconheça a estabilidade dos gêneros em razão do uso pela coletividade, entende sua possibilidade de classificação conforme finalidades sociais instáveis, realizando tais classificações de modo bastante enxuto. Ao mesmo tempo que as formações sociais concedem estabilidade no manejo dos gêneros, elas mesmas, em razão de sua dinâmica, torna-os, como chama Bronckart (2006), heterogêneos.

Conforme Bronckart (2006), ao se produzir um texto, deve - se considerar o que está posto para si próprio, o arquitexto da comunidade verbal, o gênero, os procedimentos adaptativos que originaram um texto empírico e a infraestrutura da produção escrita.

Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2017) destaca, em um bloco de habilidades do terceiro ano do ensino fundamental, o planejamento de texto a ser realizado inicialmente em conjunto com a professora (EF15LP05)⁹, posteriormente,

⁹ (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve - para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador

em outro bloco, também para o terceiro ano, indica o planejamento a ser realizado pelo aluno com uma variedade de gêneros textuais a serem empregados (EF03LP20)¹⁰, (EF03LP21)¹¹, (EF03LP22)¹², (EF03LP25)¹³.

Bronckart (2006, p. 145) esclarece que “qualquer análise das condições de produção dos textos deve considerar a intervenção de três elementos”, conforme ilustrado a seguir na figura 1 (Bronckart, 2006, p. 145).

do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

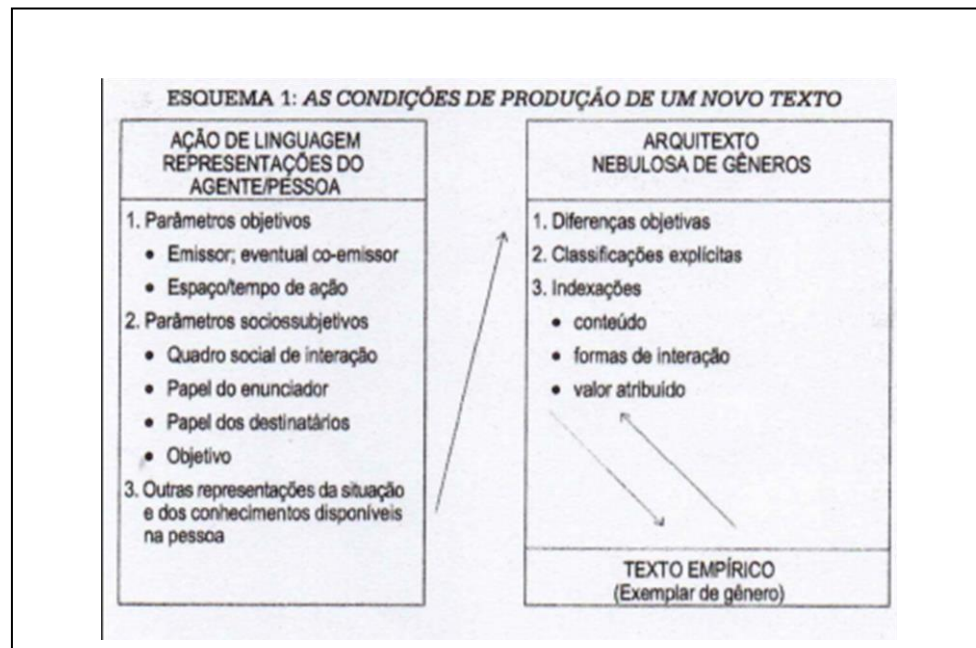
¹⁰ (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos de mídia, impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais e revistas) dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema - assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

¹¹ (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil observando os recursos de persuasão utilizados nos textos de propaganda e publicitários (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação) (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

¹² (EF03LP22) Planejar e produzir em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil, com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema- assunto - finalidade dos textos (BNCC, Brasil, 2017, p. 129).

¹³ (EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

Figura 1- Esquema 1: As condições de produção de um novo texto



Fonte: Bronckart (2006, p.146).

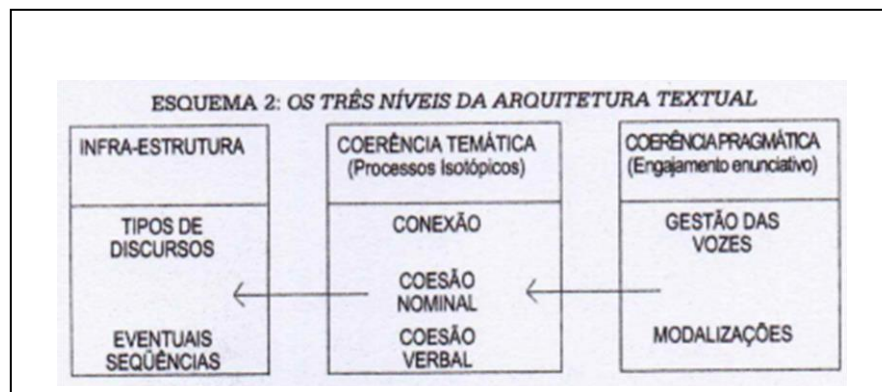
De acordo com a figura 1, Bronckart (2006, p.146) explica que o agente, ao produzir um novo texto, encontra-se em uma situação de linguagem, nesse caso, essa situação opera a partir das representações que construiu para si mesmo, podendo ser identificados três conjuntos de representações:

(a) [...] a identificação do emissor de eventuais co-emissores e do espaço/tempo da produção; (b) [...] o tipo de interação social em jogo, o papel social que dela decorre para o emissor (estatuto do enunciador), o papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários), e, enfim, as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo; e (c): as outras representações referentes à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática que será expressa no texto (*macroestruturas semânticas* elaboradas sobre um determinado domínio de referência e disponíveis na memória).

Além disso, o agente dispõe de um conhecimento do arquitexto de sua comunidade linguística e dos gêneros que ali circulam. Com isso, ele escolherá o modelo de gênero mais adequado a determinada situação, ao mesmo tempo deverá adaptar o modelo escolhido às propriedades de cada situação de produção.

Após a análise de mais de uma centena de textos, Bronckart (2006) propõe um esquema geral da arquitetura textual, conforme é apresentando na Figura 2 (Bronckart, 2006, p.147).

Figura 2 - Esquema 2 : Os três níveis da arquitetura textual



Fonte: Bronckart (2006, p.147).

A figura 2 Bronckart (2006, p. 147) explica que:

O nível mais profundo que chamamos de infraestrutura é definido pelas características do planejamento geral do conteúdo temático, (que é de ordem cognitiva ou que não parece indicar uma reformatação semiótica particular) e pelos tipos de discursos mobilizados e suas modalidades de articulação. Os tipos de podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas em número limitado, que podem entrar na composição de todo o texto.

Já a coerência linear e temática entra em cena a partir dos mecanismos de textualização de coesão nominal e verbal, sendo que os mecanismos de coesão são responsáveis pela progressão temática do texto.

Identificamos no segundo bloco de habilidades na BNCC (Brasil, 2017), referentes à produção de texto no terceiro ano do ensino fundamental, elementos que convergem para o que propõe Bronckart (2006), que são: (EF35LP07)¹⁴, (EF35LP08)¹⁵, (EF35LP09)¹⁶ e (EF35LP15)¹⁷. Tais habilidades estão concentradas em aspectos gramaticais, ortográficos, concordância, pontuação, referenciação, coesão, paragrafação etc. A proposta para desenvolvimento de tais habilidades é que se proceda a momentos individuais ou em grupo. Os alunos iniciam no terceiro ano o desenvolvimento dessas habilidades, devendo ter sua continuidade até o quinto ano.

Bronckart na figura 2 (2006, p. 147) define quais elementos compõe o nível estrutural dos textos os quais, consideramos contemplados nas habilidades anteriormente elencadas na BNCC (Brasil, 2017).

Segundo ele, o nível mais profundo é responsável pelo planejamento do conteúdo temático, pelas escolhas dos tipos de discurso ou, como nomeia, os mundos discursivos, e seus modos de articulação. O segundo nível é responsável pelos mecanismos de textualização, responsáveis pela coerência linear e temática,

¹⁴ (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

¹⁵ (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

¹⁶ (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

¹⁷ (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil 2017, p.131).

são esses mecanismos que colaboram pelas articulações da progressão temática. Nesse contexto, os mecanismos de coesão nominal “tem como função introduzir os temas e ou personagens novos e assegurar sua retomada ou sua continuidade na sequência do texto, sendo realizados pela organização de unidades e estruturas anafóricas”. Já os mecanismos de coesão verbal “asseguram a organização temporal e ou hierárquica dos processos, estados, eventos ou ações verbalizadas no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais” (Bronckart, 2006, p. 149).

Observamos que, durante o terceiro ano dos anos iniciais, na produção textual estão contempladas boa parte das habilidades que dão condições para a produção de um novo texto. Talvez, nesse momento, essas habilidades ainda não sejam tratadas com profundidade, principalmente em relação às questões estruturais. No terceiro ano, temos uma ampla variedade de gêneros sendo desenvolvidos e, por óbvio, as habilidades necessárias. Esse ano do ensino fundamental mostra - se uma fase de estudo na qual o volume de habilidades a serem desenvolvidas em relação à produção textual é muito grande.

De modo geral, é necessário adquirir autonomia para escrever textos sozinho, iniciar a aplicar correção gramatical e empregar aspectos coesivos na produção textual, conhecer e aplicar uma série de gêneros em produções textuais próprias. Em outras palavras, boa parte do caminho das condições para um novo texto é feito no terceiro ano, considerando que os alunos estão (ou deveriam estar) alfabetizados. Não podemos esquecer que produzir textos em diferentes gêneros textuais não é um trabalho de apenas uma produção textual, mas que depende de várias e constantes práticas de escrita.

Uma forma de pensarmos a prática de escrita de diferentes gêneros textuais pode ser a proposta por Dolz e Schneuwly (2004) segundo a qual a utilização de sequências didáticas que envolvam diferentes momentos avaliativos e módulos nos quais vocabulário e outras diferentes técnicas sejam exercitadas. Por isso, entendemos que o trabalho com diferentes gêneros textuais no terceiro ano do ensino fundamental não deve ser radicalizado, priorizando-se a qualidade do que está sendo exercitado em detrimento unicamente da quantidade, pois os tipos de discurso, embora em número limitado, podem fazer parte da composição de

qualquer texto e estão relacionados ao que Bronckart (2006) chama de mundos discursivos, sendo eles os da ordem do narrar e do expor.

Bronckart (2006), ao dividir a sua classificação do discurso na ordem do narrar e do expor, confirma sua tendência em classificar de forma enxuta os tipos de discurso.

Outra questão levantada por Bronckart (2006, p. 254) são os mecanismos de responsabilização enunciativa, “responsáveis por explicitar e organizar as diferentes vozes que se exprimem em um texto, por meio dos pronomes e de diversas outras unidades”.

De acordo com Bronckart (2006), ler e desenvolver produções textuais, aplicando os diferentes mecanismos de distribuição de vozes, coesão etc. é decisivo para a realização de construções psicológicas e, portanto, para o desenvolvimento de mediações formativas. Isso pode ser proporcionado por meio do trabalho com diferentes tipos de gêneros textuais. Ao utilizar o gênero, ocorre uma adaptação e uma atestação de uma unidade de texto. É possível que modificações no arquitexto da comunidade verbal ocorram em função dessa adaptação. Nosso entendimento é de que, como instrumento, o gênero promove as mais diferentes mudanças de comportamento e desenvolve diferentes habilidades nas pessoas. Além disso, os fatos sociais sofrem suas influências, bem como os próprios gêneros são impactados pela ação humana.

O folhado textual de Bronckart (2006, p. 167-168) é uma arquitetura em um espaço heterogêneo (em razão dos discursos em sequência) e dos níveis superpostos, que seriam espaços para colocação em prática de elementos de coesão para atenuar a heterogeneidade vinda da base. A estrutura organiza-se em camadas em razão das diferentes etapas em que a organização ocorre. Uma organização voltada para critérios gramaticais, para critérios voltados à escolha das vozes, depois para o critério voltado para elementos de coesão. Tais elementos existem para que sejam mitigados os efeitos vindos das escolhas dos gêneros que tornam a atividade textual heterogênea. Isso revela-se um problema em uma estrutura que tem que buscar a maior homogeneização possível. Para o autor, o gerenciamento das vozes e das modalizações corresponde ao sistema semiótico, um tipo de discurso, o que seria gerenciar mecanismos enunciativos pelos objetos

a serem aplicados. Mesmo refazendo a metáfora, essa nuance parece bastante insuficiente. Nosso entendimento é que o autor se utilizou de uma metáfora para exemplificar as condições para obtenção de um texto que seriam condições que se interpenetrariam e estariam sobrepostas sem que uma anulasse a outra, mas que houvesse uma mitigação de efeitos de uma em relação à outra.

Segundo Bronckart (2006), embora a proposta de trabalhar com gêneros textuais na escola seja bem aceita, a resistência dos alunos e as condições de trabalho levam os educadores a desistirem, algumas vezes, de novos projetos, mesmo que tenham participado da elaboração de instrumentos para a prática. O trabalho realizado tem sido diferente do real, sendo essa diferença o que pretende demonstrar a ergonomia contemporânea, enfatizando o desconhecimento das características do trabalho real. Entendemos que infelizmente os alunos têm inscrito na sua bagagem estudantil idealizações a respeito do que seja aula. O ensino tradicional marcou não apenas as gerações passadas, mas as atuais também. Determinadas práticas pedagógicas que fogem dessa idealização são rechaçadas ou então existe um descompasso entre as expectativas em relação às habilidades que precisam ser desenvolvidas e o que o aluno desenvolveu até então. Por isso, a desistência de projetos tem sido algo muito corriqueiro, considerando as vicissitudes que cercam os afazeres pedagógicos.

Conforme Bronckart (2006), a didática das línguas, disciplinas escolares e a ergonomia encontram-se em razão do interesse pelo trabalho do professor para que de suas noções e métodos assim como o que ocorreu nas três últimas décadas com a apropriação por parte da didática de noções e métodos de novas teorias gramaticais e abordagens textuais discursivas presentes nos seguintes campos do ensino: o dos programas, o dos instrumentos de ensino como são as sequências didáticas e o dos procedimentos e conteúdos de avaliação dos alunos.

Entendemos que esse conhecimento foi transportado para instrumentos de ensino como, por exemplo, o livro didático. Alguns livros didáticos, apresentam sequências didáticas voltadas ao ensino, nos quais práticas textuais ou discursivas são propostas para o ensino dos alunos. Verificamos também que a didática deu sua colaboração no nível dos programas de conhecimentos a serem adquiridos, organizando os sistemas conforme aquilo que vinha sendo tratado ideologicamente, como foi o caso no Brasil, em 2017, com a Base Nacional Comum

Curricular, que, como já tratamos, foi resultado de um trabalho que iniciou muitos anos atrás e que está presente em vários textos legais.

Para Bronckart (2006, p.245), existem “modos de agir” que orientam ações com um estatuto semelhante entre gêneros e textos são as tipificações. De acordo com o autor, o agir ocorre sempre com atividades já feitas e avaliadas por meio da linguagem, podendo existir textos que simbolizam tais modelos.

De acordo com Bronckart (2006), as tipificações referem-se a um modo de fazer que desenvolve o agir do cidadão e esse modo de fazer está ligado às escolhas que o indivíduo faz em relação aos gêneros. A tipificação pode mudar de pessoa para pessoa, mas ela tem uma generalidade em si, dependendo da comunidade verbal em questão. Essa generalidade vai fazer parte do architexto, pois, de certo modo, as tipificações da comunidade verbal têm algo em comum para a pessoa, e o architexto de determinada comunidade verbal tem dentro de si algo dessas tipificações.

Bronckart (2006) defende a ideia de intertexto, em que sempre haverá um texto anterior que irá fundamentar a existência do texto atual. É o que Bakhtin (1984) chama de intertexto. Nesse espaço, existem diferentes tipos de gêneros de texto, pois a atividade humana que os elabora vem de diferentes formações sociais. Sendo objeto de avaliação social, ela tem três tipos de indexação: *indexação referencial*, qual é o tipo de atividade; *indexação cultural*, qual é o tipo de valoração social atribuída a um gênero enquanto efeito dos mecanismos e dos jogos de poder que organizam os espaços de produção. *Indexação comunicativa*, qual é o tipo de troca social em que pode um comentário desenvolver - se. Esses conjuntos de gêneros vivem da inspiração como referência a produções textuais. Dessa forma, compreendemos que não existe um texto completamente original. Tudo que se produz, de algum modo, está entrelaçado ao que foi anteriormente escrito e atesta a sua relevância.

O trabalho de estruturação textual e a gestão das condições de produção de um novo texto estão presentes no desenvolvimento de habilidades no terceiro ano do ensino fundamental na BNCC (Brasil, 2017), conforme demonstramos anteriormente. Se considerarmos a dimensão dos aprendizados contidos neste bloco, a idade das crianças, o fato de que nem sempre estão plenamente

alfabetizadas no terceiro ano, poderíamos concluir que houve um excesso e que há razão para revisão da Base. Ocorre que, desde que são alfabetizadas, as crianças, na medida de suas possibilidades, podem produzir textos envolvendo todos os campos da atividade discursiva, uma vez que são pressupostos para elaboração de um texto.

No terceiro ano, esses campos são abordados durante produções envolvendo os três campos da atividade discursiva com maior ênfase. Se desde a pré escola orientadas como sugere Calkins (1989) as crianças podem revisar e editar incipientemente. Se este processo tiver continuidade nos anos posteriores, habilidades relacionadas à revisão de textos por parte dos estudantes podem ser desenvolvidas com maior facilidade no terceiro ano do ensino fundamental.

Se considerarmos o aumento gradativo das habilidades, verificaremos que, por exemplo, aspectos como coesão e elementos gramaticais vão sendo abordados até o quinto ano, sendo revisitados, cabendo ao terceiro anos habilidades mais básicas.

O folhado textual de Bronckart (2006), para nós, é o que propõe a BNCC (Brasil, 2017) nas habilidades de produção textual para o terceiro ano do ensino fundamental, isto é, um trabalho com camadas (bloco estrutural e bloco dos gêneros) que se interpenetram, contemplando os gêneros com trabalho de coesão para atenuar sua heterogeneidade.

Bronckart (2006) inscreve-se como pesquisador de alta relevância para as ciências do texto, elaborando o modelo do folhado textual e apresentando sua classificação de gêneros.

Compondo a escola de Genebra, junto dele se destacam Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) que elaboraram pesquisas com ênfase em sequências didáticas e uma abordagem espiral do estudo de gêneros.

3.1.4 Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz: sequências didáticas sobre gêneros e a abordagem em espiral

Para Dolz e Schneuwly (2004), gêneros são megainstrumentos capazes de transformar comportamentos e que podem ter seu desenvolvimento efetivado no aprendiz por meio de sequências didáticas em que tais instrumentos distribuem-se no currículo em uma abordagem espiral.

Os autores destacam o interacionismo instrumental segundo o qual os instrumentos são construídos para que os comportamentos mudem. Dessa forma, o mecanismo a ser utilizado para desenvolvimento de estudos de gêneros no âmbito escolar seria as sequências didáticas.

Acreditam os autores que através do agrupamento de gêneros, com enfoque espiral nas sequências didáticas, os gêneros são trabalhados em níveis de dificuldade cada vez maiores. Dessa forma, a escola traz os gêneros do ambiente social para o ambiente escolar onde eles podem sofrer modificações. Estando no ambiente escolar, a progressão do estudo dos gêneros é pensada de modo que os agrupamentos-tipologias sejam os mesmos todos os anos ou ciclos do ensino fundamental, mudando apenas a complexidade da habilidade. Dessa forma, descrevem os autores em sua teoria como delinear o currículo, a construção de representações de atividades de escrita e planejamento para o trabalho com gêneros, orientando a elaboração de livros didáticos.

No âmbito do que propõem Dolz e Schneuwly (2004), ao delinear a abordagem espiral de currículo no estudo de gêneros, embora isso não seja expressamente referido na BNCC (Brasil, 2017), é um instrumento relevante cujos objetivos e obstáculos podem ser antecipados, pois oferece uma visão de conjunto dos objetos de aprendizagem e dos objetivos a serem atingidos. Tal abordagem permite a aplicação da proposta dos autores em que ano a ano as diferentes tipologias são abordadas de modo completo sem que necessariamente todos os gêneros sejam tratados no decorrer de um ano. Embora haja na BNCC (Brasil, 2017) a existência de conteúdo que remeta à abordagem espiral de Dolz e Schneuwly (2004), sua teoria não foi recepcionada pelo documento na íntegra.

A BNCC (Brasil, 2017) foi elaborada por vários segmentos da sociedade, professores, dirigentes educacionais de várias esferas do poder, especialistas de diferentes universidades etc., enuncia como deve ser a preparação dos alunos em relação ao uso da linguagem.

No âmbito da regulação da interação por parte do professor, a obra que por nós é analisada, *Aprender Juntos 3*, de Silva C. e Silva E. (2021), é uma importante representação de utilização da proposta de sequência didática. Os autores esclarecem que as seções de *Aprender Juntos 3* compõe sequências didáticas conforme mencionado na sua seção introdutória. A importância dessas representações situa-se no referencial concedido ao professor para que desenvolva sequências didáticas próprias além de instrumento de trabalho com o aluno.

Para Dolz e Schneuwly (2004), o ensino da produção oral e escrita, com base em situações públicas escolares e extraescolares, pode ser favorecido pelo trabalho com sequências didáticas. Segundo eles, são as sequências que confrontam os alunos com as práticas de linguagem e os gêneros textuais para que os reconstruam e apropriem-se deles. As práticas de linguagem são aquisições que o grupo social acumula ao longo de sua história, sendo essa uma dimensão essencial dos gêneros textuais.

Na obra didática *Aprender juntos 3*, de Silva C. e Silva E. (2021), objeto de estudo desta pesquisa, verificamos que a abordagem de estudo de gêneros textuais é a de sequências didáticas. Os capítulos da obra organizam - se de acordo com os eixos da BNCC¹⁸ (Brasil, 2017). Constatamos a existência de capítulos tratando dos seguintes gêneros textuais: tirinha, poema, capa de livro, texto instrucional, vídeo instrucional, romance, canção, cordel, relatório de experimento, texto informativo, relatório de observação, exposição oral, notícia, cartaz, telejornal, conto de assombração, lenda, texto didático, história em quadrinhos, diário, carta do leitor, debate, diário pessoal e narrativa.

¹⁸ São os eixos da língua portuguesa conforme a BNCC (Brasil, 2017): oralidade, análise linguístico - semiótica, leitura-escuta e produção de textos.

Consoante Dolz e Schneuwly (2004), o estudo de gêneros, por meio da elaboração de sequências didáticas, inicia com a apresentação da situação de produção quando se constrói a primeira representação da situação de comunicação (gênero textual que será estudado) para que o professor possa encaminhar a consigna aos estudantes, devendo propor uma produção inicial.

Na sequência, dever-se-ia trabalhar com módulos responsáveis por orientar os estudos a serem feitos com o propósito de desenvolver aprendizagens atinentes ao gênero estudado e, por fim, concluir-se-ia com uma produção de texto na qual o educando seria avaliado somativamente. Em outras palavras, faz-se uma sondagem do que o educando já sabe, depois trabalha-se a produção de textos nos módulos, ponto a ponto, ocasião em que o professor pode elaborar conteúdos ou realizar diferentes técnicas para então concluir o planejamento do texto que possibilitará avaliar o que o aluno aprendeu.

Para os autores, no planejamento de texto, deve-se verificar a utilização de vocabulário adequado, variação de tempos verbais em razão do tipo e plano do texto, utilização de organizadores textuais para estruturação do texto ou introduzir argumentos, o trabalho em uma produção de texto pode ser em grupo ou individual.

A produção de texto é um momento que deve ser desenvolvido em etapas, já que a escrita será lastreada por conhecimentos construídos em momentos diferenciados dessa prática. Por isso, várias partes da construção de um texto podem ser trabalhadas em momentos diferenciados, sendo a conclusão o momento de sua escrita. Feito isso, aquele que escreve precisa conceber que seu texto deve ser objeto de revisões em vários aspectos.

Sendo assim, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), uma imagem do destinatário deve ser elaborada pelo estudante assim como do gênero visado, da mesma forma que em cada um dos diferentes gêneros os estudantes devem entrar em contato com as diferentes formas de buscar conteúdo. Além disso, devem ser analisados e observados textos autênticos ou fabricados, sendo os primeiros realizados para uma finalidade de comunicação real, e os segundos para uma situação didática por exemplo. É possível analisar fragmentos de textos ou textos completos, estabelecendo comparação entre textos do mesmo gênero ou gêneros diferentes. Além disso, podem ser atribuídas tarefas de reorganização de conteúdo

do texto, completar dados do texto etc. Sugerem ainda os autores a elaboração de uma linguagem comum para elaborar comentários sobre os seus textos e dos colegas. A cada módulo é comum que se adquira um vocabulário que pode ser sistematizado pelos estudantes.

Para Dolz e Schneuwly (2004), o sucesso no intento das sequências didáticas que buscam apropriação de gêneros escritos ou orais, ocorre com o agrupamento dos gêneros em um enfoque espiral. Para os autores, é possível que um gênero seja trabalhado mais de uma vez na trajetória escolar com diferentes graus de dificuldade.

A linearização do mais simples ao mais complexo não é uma opção defendida pelos autores. Para tanto, a teoria deveria ser construída de outra forma, com foco em cada gênero. Todavia, como os gêneros são altamente heterogêneos, conforme Bronckart (2006), os autores afastam a possibilidade de efetuar tal classificação optando pelo agrupamento como vemos a seguir no quadro 1 (Dolz, J; Noverraz M.; Schneuwly B., 2001, p. 102):

Quadro 1 - Aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa(adv.) Discurso de acusação(adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR	Seminário Conferência

Fonte: Dolz, J.; Noverraz M.; Schneuwly B. (2001, p.102).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), na escola, o gênero deixa de ser um mega instrumento para ser um objeto de ensino e de aprendizagem. Para os autores, a escola possui gêneros que lhe são próprios como a resenha, o resumo etc. Defendem que a escola é uma comunidade verbal e, assim como as demais, possui gêneros que lhe caracterizam também. O que devemos estar atentos é que a escola tem o compromisso social de formar para a vida em sociedade. Então, devemos ter o zelo pedagógico de não escolarizar os gêneros ao ponto que sua função social fique esgotada, ao mesmo tempo que os princípios da educação previstos legalmente não podem ser esquecidos.

Para Dolz e Schneuwly (2004) existem dois aspectos a serem considerados no ensino de gêneros no ensino fundamental: primeiro, um conjunto de gêneros que garanta as finalidades gerais, acesso à cultura e à produção de textos orais e escritos; segundo, que trate dos fins sociais do ensino, dando conta dos domínios essenciais de comunicação escrita e oral da nossa sociedade. Tais gêneros devem ser flexíveis em diferenciações tipológicas e homogêneos quanto à capacidade de linguagem aplicadas na apreensão dos gêneros agrupados. Por isso, em todos os anos do ensino fundamental, os alunos, em geral, estudam gêneros do agrupamento das seguintes tipologias: narrar, relatar, argumentar, expor e verão diferentes gêneros dentro desses agrupamentos ou tipologias, sendo que o que se ampliam são as habilidades a serem desenvolvidas.

No terceiro ano do ensino fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o aluno teria um primeiro bloco de textos no qual aprenderia a planejar e organizar seu texto em conjunto com a professora. O segundo bloco é destinado aos conhecimentos ortográficos, de coesão, coerência e concordância verbal e nominal. No terceiro bloco, que são de habilidades para o terceiro ano, existe uma série de habilidades em que ele deve planejar, espera-se que, sozinho, produza textos que contemplem diferentes gêneros, tais como: cartas, textos instrucionais ou injuntivos, cartas do leitor, narrativa ficcional, anúncios publicitários, campanhas publicitárias para o público infantil, telejornal e relatório de observação e pesquisa.

O grande marco significativo da abordagem sugerida por Dolz e Schneuwly (2004) é a conceituação de gênero como sendo um mega instrumento e sua possibilidade de transformação em objeto de aprendizagem. A abordagem em

espiral em oposição a linear é justificada em razão da ampliação das habilidades de um ano para outro, quando se faz necessário repetir o gênero o que não é regra, vez que o que necessariamente tem de ser repetido é a tipologia. Isso regulará as transferências que deverão ocorrer de gênero para gênero.

Os autores afastam a necessidade da aprendizagem da narrativa como propedêutica para a aprendizagem de textos informativos e argumentativos, justificando que deve ser observada a extensão das habilidades a serem trabalhadas ano a ano da mais elementar a mais complexa nas diferentes tipologias. Nesse aspecto, a BNCC (Brasil, 2017) dá um indicativo na distribuição das habilidades de começo pela narrativa, revelando não recepção da teoria no todo pelo documento.

A BNCC (Brasil, 2017), nesse momento, poderia já estar sendo revisada (ensino fundamental), como prevê suas disposições finais e transitórias da Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017. Para contribuir com essa revisão da BNCC (Brasil, 2017) haveria a necessidade de aprofundar as pesquisas no interior de cada eixo da língua portuguesa e com centralidade em cada ano de escolaridade previsto pela Base apontando estratégias para desenvolvimento de habilidades dos níveis mais elementares aos níveis de maior complexidade, se considerarmos a especificidade do terceiro ano do ensino fundamental que recebe estudantes muitas vezes não alfabetizados.

As pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004) já foram contempladas pela BNCC (Brasil, 2017), considerando o viés espiral da organização do estudo dos gêneros no ensino fundamental o que fornece um indicativo às obras didáticas para organizarem-se através de sequências didáticas. Destacamos a produção de texto, parte final nas sequências didáticas, e por que não, a finalidade da proposta dos autores, sendo um dos eixos da língua portuguesa. Assim buscamos identificar o que já está posto na BNCC (Brasil, 2017) para verificar a sua aplicação na obra didática.

Dolz e Schneuwly (2004) entendem seu agrupamento de gêneros em espiral como suficiente para as necessidades do desenvolvimento de habilidades específicas referentes ao estudo dos gêneros textuais escritos e orais no ensino

fundamental. Para os autores, as classificações feitas não tornam o gênero estável em razão de sua heterogeneidade, como também é apontado por Bronckart (2006).

A seguir, nossas considerações serão a respeito da classificação dos gêneros por meio de sua tipologia textual, o que explicará o sentido de heterogeneidade do gênero, conforme o entendimento de Vanilda Köche e Adiane Marinello (2015).

3.1.5 Tipologias textuais e as habilidades de produção de textos com gêneros no terceiro ano do ensino fundamental segundo a BNCC

De acordo com o Köche e Marinello (2015), os PCN preveem que uma visão ampliada da língua é proporcionada por meio dos gêneros. Além disso, para Marcushi (2002) os gêneros não são entidades da natureza, mas artefatos culturais construídos historicamente pelo homem. Para Bakhtin (1992), existe flexibilidade nos gêneros sendo eles relativamente estáveis.

O surgimento de novos gêneros, de acordo com Marcushi (2002), ocorre devido às necessidades decorrentes de atividades socioculturais e inovações, tornando-os bastante dinâmicos. Marcushi (2002) entende que, quando se atribui a um texto a característica de narrativo, descritivo ou argumentativo não se trata de gênero em si, mas de um tipo de sequência textual. Ele distingue gêneros textuais de tipos textuais.

É possível observar que os gêneros apresentam estabilidade, podendo sofrer modificações uma vez que são artefatos culturais. Além disso, sua heterogeneidade é confirmada pelas diferentes tipologias que podem compor um mesmo texto.

A escolha de um gênero ocorrerá devido a inúmeras situações, dentre elas, descrevem Köche e Marinello (2015) a dos objetivos de quem escreve ou fala. Por exemplo, cada profissão tem uma variabilidade de gêneros para que suas demandas sejam atendidas no dia a dia. Embora os gêneros sejam suscetíveis a variações, eles mantêm determinados aspectos que são responsáveis por identificá-los.

Os gêneros se traduzem nos textos que estão em nossa vida cotidiana como elementos “sociocomunicativos definidos por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Köche e Marinello, 2015, p. 22-23). De outro modo, os tipos textuais são uma espécie definida pela sua natureza linguística da composição “(aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas)” (Köche e Marinello, 2015, p. 22).

As tipologias usadas na construção dos gêneros para Köche e Marinello (2015) são:

a narrativa, a descritiva, a injuntiva, a explicativa, a preditiva e a dialogal. Um gênero possui uma tipologia de base, mas no mesmo gênero pode haver o emprego de mais de uma tipologia. Assim, os gêneros textuais caracterizam-se pela heterogeneidade tipológica (p. 10).

Além da heterogeneidade tipológica, os gêneros mudam de acordo com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem, conferindo-lhes como característica a impossibilidade de uma classificação estável:

Essa situação explica o fato de que não podemos estabelecer relação direta entre espécies de agir de linguagem e gêneros de textos, sendo as tentativas feitas nesse sentido decorrentes de uma adesão não crítica (ou excludente da história) às indexações sociais sincrônicas. Essa situação explica também a *impossibilidade de classificação estável e definitiva dos gêneros*, sustentada por muitos autores: de fato, ou tentamos classificar os gêneros em função de suas finalidades sociais e, nesse caso, entramos em conflito com os riscos e contratempos já mencionados, ou adotamos critérios referentes aos mecanismos estruturantes mobilizados pelos gêneros e as suas possíveis combinações, e então (nesse caso), as classificações resultantes variam em função do estatuto hierárquico atribuído pelos pesquisadores a esses mecanismos. Em relação a esse último aspecto, a impossibilidade de classificação não é senão a consequência da heterogeneidade e do caráter geralmente facultativo dos subsistemas que contribuem para realização da textualidade (Bronckart, 2006, p.144 - 145).

Bronckart (2006) classifica os mundos discursivos em formas aproximadas às tipologias, considerando que não se classifica os gêneros, se tal classificação fosse possível, isso deveria ser feito considerando subsistemas.

Marcushi (2002), Köche e Marinello (2015) ampliam a perspectiva das tipologias apresentadas por Bronckart (2006). Em sua análise, as autoras

apresentam os caracteres concernentes às tipologias como subsistema. Essa identificação permite a identificação dos elementos que possibilitam a realização das transferências de um gênero para outro.

Já Bronckart (2006) estabelece que ou existe uma observação de fora das situações ou você está dentro delas. A primeira está relacionada ao narrar e a segunda ao expor. Para o autor, seriam então duas as tipologias fundamentais sendo as demais variações delas.

Segundo Köche e Marinello (2015), a narrativa é uma tipologia textual que trata de situações reais ou imaginárias de personagens localizados em um espaço. Para Bronckart (1999), a narrativa sustenta-se por uma intriga com início, meio e fim. Muda-se de um estado para outro. Existe uma ligação entre a anterioridade e a posterioridade. Os gêneros romance, novela, conto, fábula e mito são exemplos dessa tipologia.

É possível mencionar o fenômeno das transferências entre um gênero e outro e por isso a possibilidade do enfrentamento do tema via abordagem espiral de Dolz e Schneuwly (2004) se sustenta, sendo possível em razão da existência em repetição das tipologias em repetição dentro dos diferentes gêneros.

Para Jolibert (1994), o módulo de aprendizagem ou, como prefere a autora, o canteiro da novela ficcional (um ramo das narrativas), tem uma predileção pelo trabalho com narrativas, após os textos funcionais, pois o trabalho com o imaginário pressupõe o contato com textos sobre a realidade. Além disso, as narrativas dependem de maior conhecimento de vocabulário, a análise referente à superestrutura depende de grades de análises mais complexas, sendo necessário um levantamento de escritos sociais mais amplo que os demais gêneros. Isso demanda mais tempo e maior habilidade de leitura e sistematização.

Na obra *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021), identificamos a produção textual com a tipologia narrativa de uma maneira mais explícita apenas no capítulo 5 com a proposta de um conto de assombração. Antes disso, é possível que de maneira mais tímida a narrativa tenha aparecido na proposta de produção de um telejornal, por exemplo, ou em outros gêneros não mencionados.

Para Vilela e Koch (2011), “a descrição apresenta características de objetos, ambientes, ações ou estados em um momento estático de tempo” (p.11). Consideram os autores que essa tipologia pode aparecer em dissertações, nas exemplificações, nas narrações, nos gêneros argumentativos, tais como artigo de opinião, editorial, carta do leitor etc.

Ressaltamos que no terceiro ano ensino fundamental os alunos têm a previsão da realização de uma narrativa ficcional, utilizando detalhes descritivos, conforme habilidade (EF35LP25)¹⁹ da BNCC. Também na habilidade (EF03LP20)²⁰ existe a previsão de produção de carta ao leitor. Nas habilidades (EF03LP13)²¹ e (EF03LP20)²² existe a preocupação com o desenvolvimento das capacidades relativas à descrição de emoções e acontecimentos, possivelmente com a intenção preparatória para o gênero relatório de pesquisa que já está presente no terceiro ano do ensino fundamental, atendendo às habilidades (EF03LP25)²³ e (EF03LP26)²⁴.

O relatório de pesquisa é uma descrição de resultados e um texto que ensina e, conforme Calkins (1989) enuncia, uma necessidade do ser humano que

¹⁹ (EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagem apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens (BNCC, Brasil, 2017, p. 135).

²⁰ (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos de mídia, impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais e revistas) dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

²¹ (EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 123).

²² (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos de mídia, impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais e revistas) dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

²³ (EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

²⁴ (EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais (BNCC, Brasil, 2017, p. 133).

é a de ensinar. Para Jolibert (1994), os relatórios de pesquisa existem para comunicação de realidades. Na obra *Aprender Juntos 3*, de Silva C. e Silva E. (2021), a proposta de elaboração de um relatório de observação ocorre no capítulo 3, logo no início da obra. Em um primeiro momento, existe uma proposta de texto para realização de experimento, observação e perguntas para compreensão. Em seguida, propõe que os estudantes analisem pássaros, sendo que o texto a ser produzido é o preenchimento de lacunas de um texto já preparado. Existe uma grade para autoavaliação e sugere que o trabalho seja exposto em um varal com fotos dos pássaros observados. Na mesma obra, no capítulo 7, essa tipologia é retomada com a proposta de escrita de um diário, o que é sugerido também por Jolibert (1994) em seus “canteiros”.

Consoante Travaglia (1991), a injunção é uma tipologia que objetiva mencionar a realização de um acontecimento, requerendo-o ou desejando-o, ensinando ou não como fazê-lo. Para o autor, aquele que emite a mensagem realiza a ação depois do que foi enunciado. Essa tipologia aparece em gêneros como receitas, instruções de uso, montagem e leis de trânsito.

No terceiro ano do ensino fundamental existe a previsão de planejamento e execução pelo aluno de textos injuntivos na habilidade (EF03LP14)²⁵.

Tanto Jolibert (1994) quanto a obra *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021) iniciam suas propostas com o canteiro de textos instrucionais e em seguida com a proposta de produção de texto com a referida tipologia. Jolibert (1994) esclarece que a funcionalidade deve ser antecedente à ficcionalidade. Todavia, Silva C. e Silva E. (2021) não mencionam o porquê dessa opção (qual seu embasamento teórico). Em nossa opinião, talvez seja uma tentativa de mitigação entre a abordagem referente à linearidade e abordagem espiral, uma vez que, no capítulo 2, a proposta de produção textual é uma letra de canção, o que para Jolibert (1994) é o canteiro mais complexo. O texto instrucional, na obra didática vem apresentado inicialmente para análise de seus elementos. A produção é a

²⁵ (EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 123).

partir de um decalque. Existe uma grade para autoavaliação. Os estudantes devem confeccionar o objeto e deixar em exposição. Teoricamente, as grades para análise das produções são sugeridas por Dolz e Schneuwly (2004) e são mais detalhadas, com exemplos de grades, por Jolibert (1994). Talvez a escolha do texto instrucional como primeiro texto em *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021) possa justificar-se pela fundamentação em parte na BNCC (Brasil, 2017) que, quando menciona introdutoriamente gêneros, informa que os mais simples devem ser utilizados quando a escrita e a leitura ainda são incipientes.

Conforme Köche e Marinello (2015), a predição é uma tipologia textual utilizada em situações que são antecipadas. O acontecimento se dará depois do tempo denunciado. Utiliza-se essa tipologia em horóscopos, previsões meteorológicas etc.

Na habilidade (EF03LP22)²⁶, os alunos deverão produzir um telejornal, mesclando elementos da oralidade, produção de textos, produção de áudio e vídeo. A habilidade não menciona a tipologia predição. Nesse caso, o educador precisa ter conhecimento da abordagem espiral para agir e incluir os elementos da previsão meteorológica, por exemplo. Além disso, técnicas de escrita e de oralidade são exploradas, bem como as de edição de textos e de imagem.

Não existe na obra *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021) uma proposta no eixo produção de texto com o telejornal, mas, sim, no eixo oralidade (EF03LP22)²⁷. Esse trabalho com a oralidade é a continuidade do trabalho que em produção de texto confeccionou um anúncio publicitário: o cartaz. Esse cartaz será objeto de trabalho no telejornal. O trabalho envolve a leitura de notícias, análise de vídeos de telejornais, ensaio, memorização de falas e modalização do tom de voz. Ao final os estudantes devem autoavaliar-se.

²⁶ (EF03LP22) Planejar e produzir em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil, com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema-assunto-finalidade dos textos (BNCC, Brasil, 2017, p. 129).

²⁷ (EF03LP22) Planejar e produzir em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil, com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema- assunto - finalidade dos textos (BNCC, Brasil, 2017, p. 129).

Para Bronckart (1999), a tipologia textual-dialogal está apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, como em romances, crônicas, contos, novelas entre outros.

Essa tipologia pode ser encontrada nos textos do terceiro ano do ensino fundamental, nas narrativas, por exemplo, se o aluno assim decidir. Basta que existam discursos dialogados nos textos. Há autores que incluem segmentos de discursos interativos dialogados inclusive em poesias. Além disso, podem, ao realizar os textos de anúncios publicitários previstos na (EF03LP21)²⁸, utilizarem essa tipologia.

É possível verificar a abordagem espiral de Dolz e Schneuwly (2004) presente na BNCC (Brasil, 2017) quando analisamos as tipologias existentes em relação aos tipos de textos a serem produzidos no terceiro ano do ensino fundamental. Todas as tipologias são contempladas em algumas das habilidades que versam sobre produção de texto, com a escolha de um gênero no terceiro ano do ensino fundamental. Esclarecemos que os exemplos não se esgotam nos que foram apresentados e que mais de uma tipologia pode estar incluída dentro de uma habilidade.

Assim, “as capacidades de linguagem dominantes” de Dolz e Schneuwly (2004) ou as tipologias de Marcushi (2002) parecem estar presentes na BNCC (Brasil, 2017), embora isso não seja referido explicitamente no documento. Com maior clareza em relação ao que chama de aspectos tipológicos (p.102), pode-se perceber uma predominância, na BNCC (Brasil, 2017), dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), em especial, em seus “domínios sociais de comunicação, capacidades de linguagem dominantes e exemplos de gêneros orais e escritos” quadro 1 (Dolz, J.; Noverraz M.; Schneuwly B., 2001, p.102).

Diante disso, a obra didática selecionada, *Aprender Juntos 3*, de Silva C. e Silva E. (2021), aprovada pelo PNLD 2023, objeto 1, em sua nona edição, confirma sua ampla aceitabilidade pela administração e comunidades escolares, razão pela

²⁸ (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil observando os recursos de persuasão utilizados nos textos de propaganda e publicitários (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação) (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

qual foi selecionada para análise. Além disso, tem seus capítulos subdivididos, nos eixos da língua portuguesa, de acordo com o estabelecido pela BNCC: “leitura e escuta, produção de textos, oralidade e análise linguístico-semiótica.” (Brasil, 2017, p. 71 - 83) Destacamos que, de acordo com o que é apresentado no livro didático, são adotadas as sequências didáticas para organização interna dos capítulos, tendo como um dos seus “fundamentos teórico-metodológicos Dolz e Schneuwly (2004), Vygotsky (2007) e Bakhtin (2011, p.VIII).

Exemplificamos, com o capítulo 2, como geralmente organizam-se os capítulos da obra que será analisada no próximo capítulo desta dissertação.

O capítulo inicia com um texto de gênero narrativa fantástica para leitura, seguido de atividades de interpretação e de gramática. Um segundo texto de gênero letra de canção será o mote para a produção de um texto. A produção de texto está organizada em planejamento da produção, orientações para produção, avaliação, reescrita e circulação do texto. Essas fases da produção de texto, de acordo com a recomendação de Dolz e Schneuwly (2004), podem ser realizadas individualmente ou em grupo e em dias diferenciados. Contemplam expressamente uma fase de avaliação e revisão pelo professor e aluno, conjuntamente, devendo existir, posteriormente, a reescrita do texto conforme sugerem os autores. Posteriormente, é proposto um trabalho com oralidade. A oralidade, embora não seja a centralidade dessa pesquisa, exerce uma grande influência na produção textual, uma vez que os autores tratam de gêneros orais e escritos, ocorrendo estreita ligação entre esses dois tipos de gêneros.

Finalizam, Silva C. e Silva E. (2021), com uma atividade para casa e uma proposta de projeto de uma mostra aberta ao público em que os alunos devem interagir, havendo uma recuperação temática do capítulo. O capítulo é encerrado com um vocabulário, sugestões de leitura e uma avaliação do processo de aprendizagem voltada para a pontuação, paragrafação e ortografia. Nesse aspecto, Silva C. e Silva E. (2021), propõem duas avaliações somativas a ser feita após a etapa de circulação do texto e a avaliação das questões ortográficas, de pontuação, paragrafação etc. O trabalho com vocabulário pode ser utilizado no interior do módulo de produção de texto, conforme recomendam Dolz e Schneuwly (2004), para ampliação de vocabulário dos educandos como uma fase antecipatória da produção de texto.

A produção de texto de um gênero específico pode ser considerada uma das grandes finalidades do estudo da língua portuguesa no terceiro ano do ensino fundamental. Ocorre que nem sempre recebemos estudantes no terceiro ano com habilidades de produção de texto elementares desenvolvidas no primeiro e segundo anos. Dada a não reprovação no primeiro e segundo anos, muitas vezes, o caminho que leva à construção do sistema alfabético é feito durante o terceiro ano do ensino fundamental, quando deveria ser um período de ampliação de habilidades aprendidas nos anos anteriores.

Construída a noção do sistema alfabético é necessário planejar em conjunto com o estudante suas primeiras produções, fornecendo-lhe noções de revisão e edição, a fim de que adquira, gradativamente, autonomia em suas atividades de escrita.

A ampliação do repertório de gêneros textuais, favorece o desenvolvimento de habilidades de coesão, coerência, ortográficas, de concordância verbal e nominal, entre outras. O desafio é consolidar algumas habilidades relacionadas à escrita e dar início ao desenvolvimento de outras no espaço de um ano de tantas significativas descobertas pelo estudante.

4 A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A seguir, apresentamos algumas abordagens sobre o aprendizado da escrita por crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial no que concerne à alfabetização, utilização de elementos de coesão e coerência, bem como aspectos da fala que podem aparecer na produção escrita.

4.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Para Ribeiro (1988), quanto mais se lê, mais desenvolvidas ficam as capacidades das crianças no que tange à leitura e à escrita. Além disso, a família é um importante agente na caracterização da função social da escrita e da leitura, sendo suas ações como leitores e escritores importantes modelos para a criança. Ao serem apresentadas a textos de diferentes gêneros, as crianças têm a tendência de reconhecer o que está mais próximo de suas vivências.

Ribeiro (1988), em um estudo exploratório, buscou compreender que conhecimentos tácitos possuíam sobre materiais impressos crianças de diferentes classes sociais, buscou compreender também a que atributos a criança recorre para identificar os diversos objetos portadores de texto, definido pela autora como objeto que apresente algo que possa ser lido ou “qualquer objeto” que leve um texto impresso, que concepções constroem a respeito dos usos da escrita, como se desenvolvem as suas hipóteses sobre as funções de objetos portadores de texto visto que tais funções não são ensinadas e quais conhecimentos prévios as crianças teriam antes do início da escolarização.

As crianças, em geral, já podem ter sido apresentadas a diferentes gêneros, tais como: cheque, receitas de alimentos, dicionários, carnê e receita médica. Constatou a autora que gêneros como receita de alimentos, assim como o carnê e a receita médica, foram reconhecidas por eles, uma vez que faziam parte de suas interações familiares, Já o dicionário e o cheque não foram reconhecidos, por não serem gêneros aos quais tiveram acesso.

Para a autora, em regra, as crianças reconhecem o que faz parte de suas experiências domésticas, interferindo a escola muito pouco nesse tipo de aquisição de saber, isso porque, segundo ela, os usos que a escola confere à escrita têm finalidades distantes do que a criança vivencia fora dela. Por isso, quando responde a conhecimentos que lhe são transmitidos, pode a criança informar uma interpretação que não é a sua. A verdadeira interpretação nascerá dos conhecimentos que forem forjados em situações reais de escrita.

De acordo com Rego (1985), as crianças desenvolvem a linguagem com mais facilidade quando integradas a contextos de seu interesse. Consoante Scollon e Scollon (1981), é possível que antes da escrita encontre-se, por conta da socialização, crianças letradas.

A escrita apresenta-se como um importante meio de integração à sociedade. Por meio dela, diferentes saberes necessários à vida humana são acessados, oportunizando a satisfação de direitos fundamentais.

Para Rego (1985), crianças que possuem um repertório letrado têm uma tendência a escreverem seus primeiros textos distantes da coloquialidade. Isso significa que existe uma possibilidade de antes de estarem alfabetizadas, algumas crianças já estarem letradas, como demonstrou a autora em estudo de caso em que uma estudante pré-escolar era capaz, oralmente, de narrar textos de diferentes gêneros, sendo que em alguns deles a estudante foi capaz de reproduzir sentimentos, desejos e emitir perguntas ao destinatário.

Além disso, quando estava habituada a ouvir leituras de livros, tendia a narrar histórias que lembrava, evitando a fragmentação excessiva e o uso abusivo do “e”, condensando as ideias em períodos, principalmente compostos por coordenação, mantinha a coesão interna da história com uso de recursos como o pronome, invertia o sujeito e fazia uso de adjetivos o que conferiu um caráter mais formal à narrativa. Pode ainda suas narrativas conter conforme evoluem, maior número de orações subordinadas e, em um dado momento, passar a formular suas próprias histórias. Quando iniciou seu processo de alfabetização o primeiro texto em que houve maior compatibilidade com narrativas escritas em que a criança em estudo demonstrou um estilo de linguagem mais formal e considerado pela autora longe da coloquialidade das muitas crianças recém-alfabetizadas foi demonstrado

que havia uma representação alfabética e certo nível de compreensão metalinguística que possibilitam a transcrição fonética. A estudante já visualizava as diferenças entre grafia e fala, quando ocorria, por parte da criança, algumas generalizações e erros temporários.

No estudo de caso realizado, a criança de uma forma geral, manifestou habilidade geral para seguir o critério convencionado para escrita em relação à segmentação de palavras, com exceção de duas grafias.

Luria (1983) constatou, em seus estudos sobre as condições e fatores que facilitam para criança o desenvolvimento da compreensão do sistema simbólico de escrita, que é por meio de atos externos, por exemplo, que se manipula o mundo externo, bem como de atos internos, quando se faz uso das funções psicológicas *strictu sensu* as quais, através de técnicas, são organizadas para que o desempenho humano se dê de uma melhor forma. No caso da prática, que envolve a função social da escrita e leitura, é que nasce a compreensão e não o contrário. Por isso, quanto mais exposição à função social da leitura e da escrita, maiores são as habilidades desenvolvidas.

Desse modo, os pais são importantes modelos de leitores - escritores para os filhos, pois suas ações concedem às crianças as primeiras noções da função social da escrita e da leitura como, por exemplo, a leitura em família, dessa forma, as crianças crescem habituadas a manusear livros, e o hábito da leitura torna-se, assim, algo natural para elas quando vão para a escola, fazendo com que cheguem à escola com um repertório que torna o aprendizado menos penoso.

No estudo de caso realizado por Rego (1985), observamos que as leituras que antecederam o período de alfabetização foram decisivas, quando a alfabetização ocorria, representando qualidade de escrita em suas primeiras produções. As narrativas que antecederam esse processo foram fortemente influenciadas, possibilitando perceber que a exposição à leitura forneceu um repertório de histórias, maior desenvoltura oral, capacidade coesiva e de coerência, conhecimento de diferentes gêneros e capacidade para o desenvolvimento de suas próprias histórias.

Oralmente, parece-nos que a estudante realiza o mesmo caminho que as habilidades para terceiro ano do ensino fundamental para produção de texto propõe

que se faça: planeja-se junto com o professor, verifica critérios ligados à revisão textual e, por último, conhece novos gêneros a partir dos quais pode produzir textos de forma autônoma.

Downing (1979) revela que algumas descobertas prévias, como as noções de ler e escrever têm funções e a formação de expectativas sobre o que envolve o ato de ler e escrever, são pressupostos essenciais para aprendizagem da língua escrita.

Snow (1983) afirma que muitas crianças fracassam mais por não conseguirem lidar com a língua fora de contexto do que pela ausência de conhecimento de correspondências grafo - fônicas. Wells (1982b) enfatiza que ter habilidade com a linguagem descontextualizada sem a necessidade de suporte no contexto imediato é importante, pois boa parte do que se faz na escola se apresenta em formas simbólicas pelas palavras da professora e do livro-texto.

Por isso, possibilitar o aprendizado dentro de um contexto mostra-se uma tarefa cada vez mais desafiante ao educador. Ainda assim, estará dentro de um mundo abstrato, o mundo do livro texto, do caderno, das folhas de papel. Trabalhos de contextualização exigem tempo e recursos diferenciados. Entendemos que a contextualização do que está sendo lido ou escrito em sala de aula deve ocorrer também no âmbito dos livros-texto, uma vez que nem todas as escolas dispõem de salas destinadas a oficinas de escrita e leitura.

Há necessidade, primeiramente, de maior atenção por parte do poder público para a leitura e escrita, pois isso não acontece. Embora os índices nas avaliações apontem para necessidade de investimentos na área, pouco tem sido feito em termos de destinação de espaço, ambientação, aprimoramento de materiais, adequação de estrutura nas escolas para o trabalho com leitura e escrita. O contexto ideal para o desenvolvimento do trabalho pedagógico é aquele em que o educador disponha de recursos e tempo para produzir seus próprios materiais de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas pelos seus estudantes e conforme as pesquisas que ele desenvolve.

O acesso aos diferentes campos do saber científico pode ser oportunizado pela escrita e pela leitura assim como a falta delas pode levar a inacessibilidade. Tornar acessível o saber científico a determinadas camadas da população pode

depende da elaboração, por parte da escola, de estratégias para superação da defasagem do letramento visto que grande parte dos lares brasileiros não se preocupa ou não tem meios de estabelecer oportunidades de leitura e escrita às suas crianças.

4.1.2 A concepção do sistema alfabético

Contini (1985) realizou uma pesquisa na qual foram escolhidas turmas em escolas que não ofereciam classes pré-escolares da faixa etária de dois a cinco anos e, por isso, possuíam alunos em vários níveis de desenvolvimento.

Para Contini (1985), através dos resultados obtidos na pesquisa foi possível observar que mesmo estando todas em um mesmo ano escolar, as crianças se comportam de modo diferente em relação à escrita. Segundo o autor é possível que as crianças veiculem a escrita tipográfica, deixando de lado a cursiva devido ao amplo acesso que tem à primeira. Para ele, a elaboração de uma nova fase pela criança não pressupõe a abertura imediata de espaço para ela, mas ocorre de forma gradativa. Fica reconhecida a relevância da pesquisa em termos de instrumentalização das escolas para o trabalho com alfabetização, devendo, todavia, estar atenta para o horizonte das interações e seus efeitos.

Entendemos que o ensino da letra cursiva é muito mais visual e de memorização do que mecânico. Realizar vários exercícios, repetindo letras isoladas não é o único caminho. Nesse aprendizado, um repertório de palavras e textos memorizados escritos em mais de um tipo de letra são fundamentais para o aprendizado desse tipo de escrita.

De acordo com Contini (1985), estudos apontam que quando há material escrito disponível, a apropriação do ler e do escrever pode iniciar a partir de um ano e dois meses. O estudo feito por ele segue orientação de Ferreiro e colaboradores (1979 e 1982).

Ferreiro e colaboradores (1982) constataram que a criança, ao tomar contato com os sinais gráficos, passa por estágios de evolução que se caracterizam em quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, com padrão

evolutivo excepcional entre dois a dois meses e meio quando ocorre a passagem de um nível para outro. Algumas crianças passam por três níveis, outras por dois, pré-silábico ou alfabético, e outras que vão do pré-silábico ao alfabético, correspondendo a 16%, havendo outras que permanecem no mesmo nível durante o ano todo.

Entendemos bastante importante quando se realiza a detecção do nível em que está o educando realizar uma aula entrevista bem criteriosa, que contemple as letras, as palavras e o texto, pois é possível que os alunos se encontrem em relação às palavras, em níveis diferentes. Além disso, uma aula entrevista criteriosa dá embasamento suficiente para a classificação do aluno em determinado nível. Por isso, a escola também precisa participar do processo.

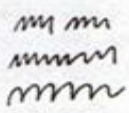
Para Contini (1985), no nível pré-silábico não há correspondência entre grafia e som. Já no nível silábico - alfabético há uma transição entre o silábico e o alfabético, apresentando elementos de ambos os níveis. No nível silábico, há correspondência entre grafia e sílaba. Isso não exclui casos em que há exigência de quantidade mínima de letras por parte da criança.

O Grupo de Estudos em Educação, Metodologia, Pesquisa e Ação em Alfabetização, por meio de sua coordenadora, Esther Pillar Grossi, entende que o nível silábico-alfabético é o nível alfabético. Todavia o referido grupo entende que a aplicação da metodologia pós-construtivista, na qual existe uma série de teorias e uma rede de conhecimentos, não deve ser mesclada fora do seu contexto. No nível alfabético, há correspondência entre grafemas e fonemas, quando há o desaparecimento da análise silábica na caracterização da escrita. Essa fase poderia ser caracterizada como fonética, conforme Lemle (1983), uma vez que o símbolo alfabético, segundo defende Kato (1985), representa fonemas.

Ferrero e colaboradores (1979 e 1982) atribuíram os níveis de desenvolvimento da escrita. Outros estudos desenvolveram que intervenções seriam plausíveis para que o estudante evoluísse de um nível para outro. De acordo com os estudos relacionados à didática, há uma forma de intervir em cada um dos níveis de forma a fazer com que estudantes que se encontrem em determinados níveis avancem para um nível de escrita superior.

Para Ferreira (1982), o nível pré-silábico tem algumas subdivisões a serem consideradas conforme a figura 3 Contini (1985, p.57) , no quadro demonstrativo do nível pré-silábico:

Figura 3 - Quadro demonstrativo do nível pré-silábico

Categorias	categorias	Caracterização	Exemplo
A	A1 Grafismos Primitivos	Predomínio de rabiscos e pseudo-letras. A utilização de grafias convencionais é um intento para a criança. Desenvolvem procedimentos para diferenciar escritas.	
	A2 Escritas Unigráficas	Utilização de uma só grafia para cada nome (quantidade constante). Pode ser a mesma grafia ou uma diferente.	A "mimipora" E "miballo" O "pez"
	A3 Esc. sem Controle de Quantidade	Chega ao limite da folha de papel.	010101010101 050505050505
B	B4 Escritas Fixas	A mesma série de letras numa mesma ordem serve para diferentes nomes. Predomínio de grafias convencionais.	A08 "miballo" A08 "mimipora" Anqel "gato" Anqel "miballo"
C Escritas Diferenciadas	C5 Repertório fixo c/quant. variável	As grafias utilizadas aparecem na mesma ordem, porém com quantidades diferentes.	fs16 "gato" fs16v "mimipora"
	C6 Quant. const. c/repert. fixo parcial	Trata-se de uma mínima diferenciação com quantidade fixa. Entre as grafias usadas, algumas servem para diferenciar.	A0e1 "gato" A0e "miballo" A01b "pez"
	C7 Quant. variável c/repert. fixo parcial	Algumas grafias aparecem na mesma ordem e lugar, e também outras grafias de forma diferente ou em ordem diferente de uma escrita a outra.	EO12118 "gato" EO111 "mimipora" E112 "pez" E112018 "miballo"
	C8 Quantidade constante para todas as escritas, porém usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam de uma grafia para outra, ou mudam de ordem.	Quantidade constante para todas as escritas, porém usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam de uma grafia para outra, ou mudam de ordem.	OCA "gato" jep "mimipora" Fi "miballo" JTS "pez"
	C9 Quantidade variável e rep. variável	Expressam máxima diferenciação controlada, para diferenciar uma escrita de outra.	C105 "mimipora" t005na01 t00a01m "gato"
D Escritas Dif. com valor sonoro inicial	D10 Quant. e rep. variáveis e presença de valor sonoro inicial	Presença de letras que tenham a ver com a sonoridade da palavra. A construção total não está determinada por uma intenção de correspondência sonora, porém a letra que inicia cada escrita tem a ver com o valor sonoro da primeira sílaba da palavra.	AS0h1 "lepe2" PD16 "pizante" 1010 "piz" 10115 "pizante"

Fonte: Contini (1985, p. 57).

Na figura 3 (Contini, 1985, p.57) é possível perceber a trajetória de aprendizagem da escrita que parte de uma realidade em que sequer há a representação de letras, com grafismos primitivos, para uma escrita em que o som passa a ter importância na inicial das palavras.

Para Ferreiro (1982), o padrão evolutivo sugere que o indivíduo deve passar por todos os níveis e que isso se dá numa sequência discreta. Algumas crianças não seguem esse padrão, apresentando um aspecto intermediário. Para Contini (1985) é possível ainda que etapas se sobreponham envolvendo fases nas quais duas ou mais concepções coexistem.

À medida que suas habilidades sobre os sons das letras vão se ampliando, juntamente com elas, ampliam suas habilidades de escrita de palavras, sendo campos distintos de trabalho e que interferem no quadro geral da escrita.

Kato (1985) entende que a trajetória que o homem primitivo percorreu na aquisição da escrita é a mesma que faz a criança em sua “bioprogramação”. A autora afirma que a escrita se desenvolveu de forma gradativa, do pictograma para o ideograma, e deste para o fonograma, ou do pictograma para o fonograma diretamente. Os pictogramas estilizados resultaram nos ideogramas que tem uma relação arbitrária com o que está sendo apresentado. Dessa forma:

o ideograma passa a ter, também, o estatuto de um símbolo de segunda ordem. Além de representar um objeto ou conceito, passa a representar a palavra que representa esse objeto ou conceito” (Kato, 1985, p.4),

Por isso estando o ideograma impronunciável sendo considerado que a palavra é um objeto que possui existência em relação aos sons languageiros:

A fonetização direta de pictogramas se deu com hieróglifos-originalmente pictográficos-, que se desenvolveram em um sistema silábico, apropriado posteriormente pelos fenícios e depois pelos gregos. Daí, pela adaptação de alguns símbolos para representar sons individuais-consoantes e vogais-, surgiu o sistema alfabético (Contini Jr., 1985, p. 62).

Assim, a escrita transformou o ser humano e inscreveu o seu desenvolvimento biológico, uma forma peculiar de desenvolvimento humano.

Se observarmos os dados apresentados por Contini (1985), referentes ao desempenho dos sujeitos na relação categorias-séries em sua pesquisa, verificaremos a possibilidade da existência de diversos níveis de escrita em uma mesma turma. O autor conclui que, mesmo quando as crianças têm a mesma idade e estão em um mesmo ano de escolaridade, agem de modo diferenciado diante do que vão aprender. As turmas pesquisadas foram de crianças de 5 (cinco) anos que estavam em “prontidão para alfabetização”, realizando exercícios de coordenação motora e de crianças de 6 (seis) anos. As crianças passaram por um ano em que identificaram vogais, começaram a escrever e fazer numerais até 20 sempre em letra cursiva. A coleta dos dados ocorreu no início do ano letivo. Na turma de crianças de 5 (cinco) anos, constatou-se indivíduos com grafismo primitivo com linearidade²⁹ e pictográfica³⁰, pictográfica³¹, ideográfica³², ideográfica e silábica³³ e silábica, propriamente dita.

Na turma de estudantes de 6 (seis) anos, constatou-se a presença de estudantes nas categorias ideográfica, ideográfica e silábica, silábica do tipo A³⁴ e silábica propriamente dita. O autor define silábica do tipo A e B da mesma forma. Considerando que boa parte das crianças, atualmente, está escolarizada desde os 4 (quatro) anos de idade, e que existem dois anos para aprimorar seu conhecimento de letras e construir sua noção de sistema alfabético de escrita, consideramos pouco usual, mas não impossível encontrar estudantes pré-silábicos no terceiro ano do ensino fundamental. Se ao iniciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização aos cinco anos demonstrou-se em pesquisa que o grafismo primitivo com linearidade e pictográfica e pictográfica foram vencidos

²⁹ Predominam rabiscos que não se podem decifrar ou pseudo-letras (Contini, 1985, p.63).

³⁰ O grafismo primitivo com linearidade e pictográfica é um nível intermediário (Contini Jr., 1985, p.71).

³¹ Utiliza-se desenho do objeto para representar a palavra solicitada (Contini, 1985, p.64).

³² Ideográfica é a escrita que tem por base o uso de um sinal gráfico para representar uma palavra ou um conceito (Contini, 1985, p.65).

³³ Pode escrever algumas palavras silabicamente e outras de forma ideográfica (Contini, 1985, p. 85).

³⁴ Silábico do tipo A é quando o indivíduo identifica todas as sílabas de palavras dissílabas por exemplo, mas nas com mais de duas sílabas identificam apenas a primeira sílaba atribuindo as demais um só bloco (Contini, 1985, p.90).

pelos estudantes no ano seguinte seria lógico afirmar que pelos menos dos 6 (seis) aos 7 (sete) as fases ideográfica e ideográfica e silábica seja vencida pelos que nela estão. De outra forma, devido à não reprovação nos 1º e 2º anos, é usual a ocorrência de alunos não alfabetizados no terceiro ano do ensino fundamental. Nesse aspecto, entendemos que seja comum a apresentação por parte do aluno de um platô em algum nível ou a ideia mais aceitável de que ele estaria alfabético sem conhecimento de letras.

Clay (1975), por sua vez, tem uma outra abordagem para a produção escrita, apontando princípios como: “princípio recorrente”, “princípio gerativo”, “conceito de signo”, “princípio da flexibilidade” e “princípio do arranjo de página”.

Para ela (1975), o “princípio recorrente” diz respeito a quando o estudante compreende que a escrita é uma combinação sucessiva de movimentos iguais. No “princípio gerativo”, há um número limitado de sinais gráficos variadamente combinados de uma forma ilimitada criando escritas. O “conceito de signo” é compreendido como sendo o momento em que a criança percebe a arbitrariedade da escrita, ou seja, quando reconhece que não existe relação entre a escrita e o objeto que ela menciona. O “princípio da flexibilidade” diz respeito há um limitado número de letras do alfabeto, tendo uma forma de executá-las pela combinação de linhas horizontais, verticais e diagonais. Já o “princípio do arranjo de página” refere-se à horizontalidade e ao sentido, da esquerda para direita, o que, em geral, gera dificuldade para a criança em suas primeiras escritas.

Destacamos que o trabalho com a topologia de letra, em que critérios geométricos da dimensão das letras são analisados, tornam-se importantes na elaboração de habilidades relacionadas à escrita e à leitura do alfabeto. Além disso, mesmo não estando alfabetizada, um repertório de palavras e textos memorizados são importantes instrumentos de trabalho no desenvolvimento de atividades envolvendo diariamente letra, palavra e texto, isso em um contexto pós-construtivista. A escrita e leitura de textos e palavras, antes da alfabetização, garantem o desenvolvimento das habilidades relacionadas não só ao arranjo de página como o desenvolvimento dos demais princípios.

Realizado o primeiro desafio, que é a aquisição do sistema alfabético da língua portuguesa, surge o desafio de manter durante a escrita de unidades comunicativas, o texto, a coesão e a coerência.

4.1.3 A coesão e a coerência na produção escrita dos anos iniciais do ensino fundamental

A questão da coesão e da coerência nas produções escritas dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, também é fator a ser trabalhado em sala, como previsto na BNCC (Brasil, 2017).

Sobre esse aspecto, no terceiro ano do ensino fundamental, devem os alunos elaborar textos, considerando aspectos coesivos, segundo a habilidade (EF15LP05) ³⁵. Quando estão em fase de revisão de suas produções escritas, devem os estudantes organizar seus textos, considerando os aspectos coesivos (EF35LP08)³⁶.

Para Vieira (1988), a referência é uma relação semântica entre dois elementos textuais ou entre um elemento textual e outro extratextual. É necessário identificar no texto o elemento a que se refere. O referente pode ocorrer no interior ou fora do texto. No interior é chamado de anáfora, usado para evitar redundância. Quando fora, trata-se de uma relação dêitica, exófora. Para Halliday e Hasan (1976):

³⁵ (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve - para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

³⁶ (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

a relação anafórica pressupõe um foco comum preexistente, porém a dêitica envolve a introdução de um novo objeto de foco. Segundo os autores, não só a anáfora contribui para a coesão textual, mas a exófora é também um elemento importante para construção de um texto (p.165).

Para Vieira (1988), estudantes de classe média, pesquisados na segunda série (terceiro ano), utilizam mais o recurso coesivo da anáfora do que elementos de coesão exofórica. Eles ainda não dominam por completo a elipse no código escrito. Na narração, o uso da exófora e da anáfora é mais desenvolvido do que em textos argumentativos. Isso se dá, pois os estudantes dominam melhor o esquema do gênero narrativo do que o argumentativo. De outro modo, a elipse anafórica, dentro de um esquema descritivo, é adquirida somente a partir da quarta série (quinto ano), e a partir da 6ª série (7º ano) a argumentação.

Se a criança tem uma visão global do esquema textual ela poderá executar com mais facilidade as referências requeridas e estabelecer elipses dentro de um texto visto como um todo. Logo, o desenvolvimento de uma característica coesiva não está somente ligado à capacidade de estabelecer relações entre frases - coesão local. Ela depende também da aquisição e de domínio de um esquema textual que determinará a capacidade de estabelecer a coesão global. Portanto, se a estrutura do gênero não se constitui ainda num automatismo, se ela não está ainda dentro de sua memória a longo termo, a criança não construirá textos descontextualizados (Vieira, 1988, p.190).

Significa que o conhecimento do gênero é decisivo em relação à capacidade de o estudante conceder ao seu texto mais coesão. Quanto mais familiarizado ao esquema de um gênero, mais facilidade em estabelecer relações dentro dele.

Segundo Vieira, (1988) para o alcance da operação de nível mais baixo, como é a elipse, é preciso alcançar uma mais elevada, que é o conhecimento do esquema textual. Isso ocorrendo, os estudantes abandonam estratégias orais, adaptando-se gradualmente ao código escrito. Eles conseguem dissociar o receptor da pessoa concreta do professor, não o reconhecendo como uma pessoa em particular, tornando seu texto escrito diferenciado do oral. Assim as referências exofóricas dão lugar à anáfora, e o texto passa a ser um meio de comunicação por si só, sem que o receptor tenha de se referir sistematicamente à situação.

É uma operação de abstração, de tirar o foco de receptor do professor para um alguém abstrato para que se encontre a utilização da anáfora. Por isso, reforça-se que o educador não deve ser o destinatário final das produções dos alunos. Além disso, abordagens em espiral, como propõe Dolz e Schneuwly (2004), buscam minimizar efeitos da falta de conhecimento sobre os gêneros e a dificuldade em estabelecer coesão.

Para Kato (1984), a hipótese é que a criança saberia escrever frases, mas não teria a concepção de textos. Quando começa a produzir textos, ela precisa organizar-se para fazê-lo segmentando em unidades menores sem que haja comprometimento coesivo ou de coerência. Para a autora, o último terço do segundo ano caracteriza-se pela busca de recursos coesivos diferentes dos usados até então. Variam as cláusulas adverbiais e pronomes pessoais, passando a incluir a primeira e terceira pessoa do plural, mudando os recursos anafóricos, numa tentativa de tornar o texto menos redundante, mais compacto. Já na segunda série (terceiro ano), há redução das atividades de redação, consolidando as estratégias já adquiridas, havendo emergência do parágrafo. Às vezes, por falta do que dizer ou excesso de consciência de aspectos formais, há crise de coerência das redações.

Atualmente, o terceiro ano do ensino fundamental é marcado por habilidades inicialmente de planejamento de texto em conjunto com a professora. Um segundo bloco de habilidades, que trata de habilidades relacionadas à correção ortográfica, coesão, paragrafação e que se estendem até o quinto ano do ensino fundamental, e um terceiro bloco de produções de texto a serem realizadas de forma independente pelo aluno, contemplando todas as tipologias textuais e alguns gêneros textuais, tendo em vista a apreensão dos gêneros para resolução das crises de coerência.

Na pesquisa realizada, de acordo com Kato (1984) uma aprendizagem bem sucedida ocorre quando:

seu ambiente familiar que a motivou ler e escrever e a escola contribuiu de forma positiva,

1)fazendo da redação uma atividade regular e de alta frequência;

- 2) adotando a estratégia de aliar a habilidade verbal e a não verbal (o desenho) em uma fase em que as crianças parecem preferir expressar-se desenhando;
- 3) sugerindo temas de redação que estimulam a criatividade e a argumentação e deixando a criança livre para escolher seu próprio tema, quando ela mostrava alguma preferência;
- 4) intervindo positivamente no texto da criança de forma a possibilitar-lhe a montagem de uma estratégia;
- 5) oferecendo paralelamente livros e textos de leitura para o simples deleite da criança (Kato, 1984, p.206).

A família, bem como a classe social, mostra-se decisiva nas experiências de leitura e escrita, principalmente na definição de sua função social. A estratégia de utilização dos desenhos como motivadores da escrita em fases em que os estudantes resistem a expressar-se além deles, tem caminhos diversos. As produções, quando nascem dos desenhos, costumam ser bastante enxutas, pois boa parte do tempo é destinada ao desenho. Visitas à biblioteca podem estimular os estudantes a descobrirem suas preferências, consultando detalhes do gênero que lhes agrada. Não se aprende a planejar sozinho, é necessário um primeiro momento de planejamento conjunto com o professor para posteriormente fazê-lo.

Nesse aspecto a oralização do planejamento mostra-se uma importante estratégia para organização dos blocos textuais. Dessa forma, podemos perceber que a organização oral pode interferir em uma posterior organização mental. Mas questiona-se em que aspectos do ponto de vista não só da organização das ideias, mas ortográfico a língua falada interfere na escrita no terceiro ano do ensino fundamental.

4.1.3.1 A Interferência da língua falada na língua escrita no terceiro ano do ensino fundamental

Tasca (2002), em uma obra que tratou do resultado de três análises relativas a aspectos observados de crianças de terceiro a quinto ano do ensino fundamental, constatou que existe falta de clareza por parte dos educadores sobre o que ensinar, a linguística e o sistema de comunicação.

Além disso, segundo Tasca (2002), as línguas estão sujeitas a variação e mudança. Segundo a autora, além das variáveis estruturais, a idade, sexo, escolaridade, contato com a escrita, meios de comunicação em massa, classe social e estilo, são determinantes para a ocorrência da variação, seja na fala, seja na escrita. Entende a autora que, no ensino fundamental e médio, tende-se a auxiliar o aluno a dominar a norma culta para que ele se expresse em diferentes registros, conforme a situação de uso da língua. Usar adequadamente a língua depende do lugar de comunicação, do objeto do qual se fala ou escreve e característica dos interlocutores que participam do ato comunicativo.

Entendemos que, diante de toda variação que pode ocorrer, o que é comum em toda língua, além das variáveis estruturais mencionadas, a existência de um compromisso, conforme a autora menciona, do ensino fundamental e do ensino médio, vencidas as etapas de liberar as ideias no papel, de higienizar os textos do ponto de vista ortográfico e usando corretamente a língua, o que é uma etapa que tem início do ponto de vista da produção textual com maior ênfase e autonomia, no terceiro ano do ensino fundamental. O que não significa que não a revisão de textos não seja objeto de estudo em anos anteriores. Sendo uma das condições para produção de um texto, ela pode ocorrer desde a pré-escola, conforme Calkins(1989) e vai ampliando-se ano a ano.

Consoante Tasca (2002), existe uma forma de variação que se concentra inclusive em as formas como [ey] e [e] que está mais concentrada em instituições de ensino em que a comunidade escolar, do ponto de vista sociocultural, tem menos posses. Assim como determinadas comunidades desenvolvem gêneros próprios para comunicar-se, para expressar a sua arte, as classes socioculturalmente desfavorecidas também terão uma variação linguística própria diferente.

Para Tasca (2002), as escolas de periferia não deveriam ser submetidas a uma pedagogia convencional. Seu entorno, ambiente, recursos teriam de contribuir para recuperação da criança marginalizada, conscientização das famílias, acesso do professor e alunos a meios de comunicação, criatividade de quem ensina e vontade política.

A maneira de tirar as pessoas da marginalização deveria ser pensada. As pessoas querem ser desmarginalizadas, dançando ou brincando. Não se defende,

no entanto, parar de fazer atividade recreacionista. O que é bem diferente de acreditar que toda uma estrutura ligada ao raciocínio a leitura e à escrita, que necessita de investimento, deve perecer em razão desse apelo.

O Brasil já está entre os vinte maiores medalhistas olímpicos do mundo, seria lógico que os esforços fossem direcionados para outras prioridades como melhorar as posições em avaliações como o PIRLS e o PISA. Existe um caminho a trilhar para que se chegue a uma alfabetização bem-sucedida, que envolva o reconhecimento da função social da escrita e da leitura. Muitas famílias não têm possibilidades de oferecer essas primeiras noções às suas crianças. Essa realidade compromete as operações que ocorrerão ao longo da trajetória como estudante do indivíduo de classes desfavorecidas. Investimentos em políticas públicas robustas para essa demanda são bastante raros observada a importância que tem.

Clark (1997) afirma que as crianças, quando aprendem as palavras, seguem determinadas etapas. No início, elas aprendem a identificá-las na cadeia da fala, de forma a reconhecê-las em diferentes situações de uso: “Analisam também que as palavras, do ponto de vista de seus constituintes, ou seja, reconhecem radicais, afixos e flexões. A seguir, as crianças realizam outras operações até conseguir o domínio do léxico” (p.51).

Quando passamos ao trabalho isolado com frases, entendemos que pode se dar, posteriormente, início ao trabalho com textos, pois, em um primeiro momento, é necessário liberar as ideias no papel. Em um segundo momento, essas ideias passam a ser organizadas. As crianças não aprendem a escrever frases para depois aprender a contar histórias. Elas contam histórias muito antes de ingressar na escola em razão da socialização e da função social da leitura. Limitar o ensino à frase é retirar a língua de contexto. Todavia há os que defendem que frase é texto e que as crianças, ao começar a falar, o fazem por pequenas palavras e passam para pequenas frases, devendo o ensino seguir essa lógica. Mas o que veremos aqui é que a fala não é decisiva para o processo de escrita, pelo menos até o terceiro ano do ensino fundamental, e que não estaríamos programados para escrever como falamos.

Para Abaurre (1988), a afirmação de que se escreve como se fala não procede. Ninguém se programa para escrever como fala. As crianças usam a

oralidade para realizar hipóteses sobre a escrita assim como usam a escrita para fazer propostas de representação para, com o tempo, elaborar representações canônicas da língua.

Para Kato e Scavazza (1988), a criança realiza mais orações coordenadas reduzidas na linguagem escrita do que na oral, o que indica a consciência da diferenciação formal entre as duas modalidades.

É possível perceber que à escrita é reservado um papel de maior cuidado do que o utilizado na oralidade, o que resulta em maior reflexão ao escrever. Há um tipo de programação diferenciado para escrita em relação à oralidade. Não podemos partir do pressuposto de que as pessoas agem em suas escritas como falam, pois uma ideia como essa não tem como prosperar.

De acordo com Maria Tasca (2002), “por volta dos 6 anos, as crianças dominam 14 mil vocábulos, acrescentando 3 mil novas palavras ao ano até os 17 anos.” (p. 50).

Sendo assim, entendemos altamente relevante que seja proporcionado ao aluno situações de leitura, considerando seu papel para colaborar na construção de vocabulário, atendendo ao que propõe a BNCC (Brasil, 2017), no que tange à abundância de vocabulários diferenciados oferecidos por diferentes gêneros textuais.

Além disso, o trabalho com o dicionário se faz importante nessa fase a fim de que o aluno possa manusear esse importante instrumento de conhecimento de novas palavras e que possa tê-lo como um guia na revisão de suas produções de texto.

Conforme Tasca (2002) as turmas de 1ª série (1º e 2º ano) ainda não compreendem a influência da fala na escrita. Apenas a partir da 2ª série (3º ano) é que tais diferenças são compreendidas pelos estudantes.

Nesse aspecto, a BNCC (Brasil, 2017) contempla habilidades como a realização de um telejornal e a realização de pesquisa, ocasiões em que os estudantes devem utilizar-se de textos escritos para o apoio da linguagem para expor ideias produzir vídeos e áudios.

Como referido anteriormente, não se escreve como se fala. Apenas por volta do terceiro ano do ensino fundamental é que os estudantes começam a relacionar a escrita e fala.

A proposta de Lucy Calkins (1989) é a de oficinas de escrita que tenham como ponto de partida minilições orais do professor, conferências entre professor e alunos que, segundo a autora, são capazes de reorientar a organização mental do estudante, fazendo com que ele entenda o processo de revisão de seus escritos. Através da revisão palavra a palavra, com o uso do dicionário, em níveis mais avançados de conhecimento sobre revisão, a ideia de uma ortografia que torna os textos mais inteligíveis vai sendo compreendida pelos estudantes.

4.2. A PRODUÇÃO ESCRITA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ORGANIZAÇÃO DE UMA OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Para Calkins (1989), escrever é transformar o caos em algo bonito, o belo na arte vem do senso de prioridade estética, não se trata da quantidade de materiais, mas como usá-los. A motivação para escrita está além de uma busca por materiais de consumo, parte de um envolvimento do indivíduo com sua escrita. Para a autora, em pesquisas dos últimos quarenta anos, o processo de escrita passou a ter mais relevância sobre o produto final.

Para Calkins (1989) esse processo de escrita é lento e gradual tendo de ser retomado por várias vezes, em dias distintos, em intervalos cada vez menores, o que não combina com a dinâmica da organização das salas de aula. Sugere a auto-ra realização de minilições e uma distribuição específica de materiais dentro de uma oficina de escrita de textos. De acordo com a autora, devem os ambientes ser ricos em alfabetização, devendo o professor fornecer tempo, materiais e estrutura para ampliação da escrita. Afirmar ainda que podem as crianças expressar-se através de desenhos que, quando se estendem além do previsto podem limitar sua escrita. Entre 7 e 8 anos existe uma fase em que as crianças desejam fazer as coisas corretamente. Calkins (1989) observou que em 7 horas de aula, 80 % do tempo é com escuta passiva e 7 minutos com leitura verdadeira.

Sugere ainda a realização de conferências para exercitar a habilidade de revisão do estudante

Calkins (1989) ao sugerir a sequência de uma minilição traça critérios de organização de uma oficina de escrita. A boa escrita deve ser enfatizada, devendo um esboço ser usado como exemplo apenas quando o indivíduo melhorou. A autora retrata pesquisas que afirmam, em termos de revisão, que a correção ortográfica não afeta a composição. Relata, ainda, que as crianças leitoras possuem maior facilidade em pontuação do que crianças não leitoras que receberam conhecimento teórico. Além disso, o trabalho de revisão deve ser incentivado aos educandos desde os níveis mais elementares.

Sugere a autora o estabelecimento de contato dos alunos com diferentes gêneros. Ela deseja que eles externem seus pensamentos pela escrita, sugerindo a utilização de diários de aprendizagem para organização da informação. A escrita em diários evolui para escrita de relatórios que objetivam o ensino.

O trabalho de uma oficina de produção escrita não é sobre a quantidade do que se produz, mas grande parte deste trabalho é gerenciar diferentes etapas de um processo individual de produção de vários estudantes. Orientar para que evoluam para a etapa seguinte, assimilando os aspectos de cada etapa aos seus esquemas cognitivos de modo que tornem-se mais autônomos na tarefa de produzir textos.

Consoante Calkins (1989) escrever é uma necessidade humana, embora os estudantes tenham uma tendência a não querer fazê-lo. Motivar é diferente de fazer com que os jovens se envolvam com sua escrita. Isso, para a autora, deve ser feito sem a apresentação de troféus por parte do professor, o que torna o processo paternalista. Para ela, todo professor tem de ser um pouco artista. A beleza da arte não vem da quantidade dos materiais, mas da organização na utilização deles. Há necessidade de espaço para manuseio criativo sendo os ambientes mais consistentes e previsíveis como bibliotecas e laboratórios os mais criativos.

Assim, para que a criatividade aconteça, é necessária a existência de estabilidade. Se a arte é o uso de uma forma organizada, sua centralidade é a da gestão dos elementos. A arte em si necessita de certa estabilidade, portanto, a

criatividade necessita, disso, pois determinados pressupostos de que a desorganização e o caos levam à criatividade, nem sempre podem estar corretos.

De acordo com Calkins (1989), quando se ensina o processo de escrita, se busca compreender o processo. O ensaio são as sementes, o mapeamento das linhas de desenvolvimento. O esboço é a escrita, a revisão é rever. Nesse sentido, perguntas como as a seguir, podem mapear o processo de escrita: O que foi feito até agora e o que se está tentando fazer? Você gosta do que escreve? O que pode ser feito com o que você escreveu? O que não está bom e pode ser melhorado? Como o seu texto está soando? Como está parecendo? O que o leitor pensará quando ler? Que perguntas fará? O que observará? O que sentiu? O que você fará depois? Calkins (1989) sugere ainda a realização de conferências entre colegas e professores para auxiliar na interação dos alunos com seus escritos.

Esse processo de interação com os escritos, inicialmente verbal, entre professores e alunos, deveria ser feito incansavelmente a fim de que o aluno aprenda a interagir com seus escritos, tornando um hábito revisar sua escrita. Inicialmente, isso pode ser feito com o professor e o grupo, depois o estudante vai internalizando a prática até que vá aprendendo a fazer sozinho. Todavia algumas dificuldades na rotina escolar surgem, necessitando de um cuidado por parte de quem nela desenvolve seus afazeres. A fala com o professor e o grupo proporciona uma possibilidade de organização psíquica do indivíduo que aos poucos passa a realizar o processo de forma autônoma.

Contudo, desenvolver práticas que organizem o pensamento dos estudantes não tem sido uma tarefa fácil, considerando o que Graves (1983) acredita. Para o autor, salas de aula estão cheias de interrupções o que ele chama do currículo do chá, chá, chá. Nas aulas, 40% do tempo é destinado a um tipo de coreografia. Existem atividades especiais e cerimoniais que estão ficando abusivos: “As crianças são lançadas para dentro e para fora das salas de aula para instrução musical, educação física, aulas de computação, leituras de editoria.” (Calkins, 1989, p. 37).

Inicialmente, era necessário atrair o aluno para escola. Hoje, foi necessário pagar para que eles venham à escola. Os índices em leitura e escrita nas avaliações demonstram que nem mesmo pagando obtém-se melhores resultados.

Que outras alternativas podem ter maior apelo que o pagamento de bolsas. Não é uma crítica às bolsas, mas uma observação à falta de contrapartida de quem as recebe. Além disso, não se propõe o fim de componentes curriculares, apenas que ocorram trocas de secretarias responsáveis, para esporte e lazer por exemplo, e espaço a ser utilizado. Se apenas parte do espaço desproporcional fosse transformado em espaço para laboratórios, salas de oficinas, já seria um avanço em termos de espaço criativo.

Possibilitar que a criança tenha aulas de leitura e escrita mais de uma vez por semana fica sendo muito difícil e as suas produções devem ditar o ritmo disso. É bastante complicado competir com atividades que são oferecidas com bastante facilidade pelo mercado e outras que dificilmente são oferecidas, como a leitura e a escrita, que raramente são oferecidas a não ser pela escola. É a escola a quem cabe oferecer a leitura e escrita. Todavia, determinadas situações que lançam as crianças para fora da sala de aula são situações que podem ser buscadas pelas famílias. Mas isso torna-se irrelevante diante da justificativa deque são oportunidades culturais, que a escola tem de oportunizar cultura e arte. Em nome da arte, até mesmo os princípios em educação, muitas vezes, ficam de lado. Para não sobrecarregar a escola, ela precisa sair desse ciclo de cobertura da completude dos temas. Calkins (1989) defende que a cobertura da completude dos temas é um mito.

Para Calkins (1989), geralmente, uma oficina de escrita, inicia com uma mini lição de 4 a 6 minutos e algumas dicas, orientando sobre o esboço, a revisão e a conferência. A oficina encerra com o compartilhamento de ideias. Segundo a autora, podem ser distribuídos papéis de diferentes tamanhos aos alunos para a realização de seus escritos, não se recomendando cadernos brochura. Recomenda ela, ainda, a utilização de pastas cumulativas, nas quais os esboços estejam juntos dos trabalhos, com a cópia final, e outra pasta para os trabalhos em andamento.

O espaço deve ser organizado de uma forma que os alunos possam ter gestão da sua produção em andamento e que eles possam ter também autonomia no manuseio do que estão produzindo, do que já produziram e que eles mesmos possam verificar a sua evolução.

Para Calkins (1989) os ambientes teriam de ser ricos em alfabetização para que as crianças aprendam rapidamente. Transformar um ambiente rico em alfabetização não é o mesmo que decorá-la com objetos suntuosos. Além disso, a autora defende que o professor teria de fornecer tempo, materiais e estrutura para que essa escrita se amplie. Nesse sentido, o professor deveria mediar, no caso específico do Brasil, o fato de que o Estado tem que fornecer os insumos básicos para que o ensino aconteça.

Consoante Calkins (1989) durante o primeiro e segundo anos, o desenho pode ser utilizado como uma forma de expressão, em que as palavras podem acompanhá-lo. Todavia, deve-se observar se esses desenhos se estendem além do desejável ou limitam sua escrita. Dependendo da situação, pode-se ampliar o tempo do desenho. As crianças começam escrevendo só com iniciais, com iniciais e consoantes finais, com vários outros sons estranhos no meio, depois com uma letra por som. Quando escrevem antes de ler, frequentemente, não sabem como as palavras são dispostas em uma página. Quando percebem que as palavras têm de ser separadas, inserem travessões, barras, trocam de linha. O desenho pode ser um caminho para o ensino da pontuação. Quando há um desafio, as vocalizações retornam como apoio à escrita. Quando a confiança na escrita aumenta, ela é capaz de produzir vários textos. Os livros vão ficando mais detalhistas conforme progridem os anos. O foco no conteúdo e na linguagem é mais importante durante o primeiro esboço.

Para Calkins (1989) a criança de 7 e 8 anos, vai parando de usar a linguagem figurativa, pois deseja usar as palavras corretamente. As figuras expressivas são substituídas por sóis com raios, buquês de rosas etc. Ela quer o modo certo de fazer as coisas. Segundo a autora, nessa fase, a escrita ultrapassa o desenho. Se o primeiro objetivo era que a escrita alcançasse o desenho, agora é que a escrita alcance a fala. Além de narrativas, os alunos nessa fase produzem livros detalhistas. O interesse das crianças na forma, padrões, convenções e, “livros reais” tornaria a fase um momento ideal para o trabalho com poesia e diferentes tipos de prosa. Poderiam tentar escrever fábulas, ensaios e ficção científica. Eles, nessa fase, já são capazes de revisar seus textos, conforme a autora.

Podemos verificar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao prever no terceiro ano a capacidade de revisão de textos, por ter dentre seus

fundamento o proposto por Lucy Calkins (1989). O trabalho com o gênero narrativa ficcional também está previsto no terceiro ano do ensino fundamental. De acordo com o documento, as crianças das séries finais devem entender que a escrita é uma oportunidade de criar e compartilhar suas criações. As revisões feitas com o professor, no quarto ano, tornam-se parte de um repertório do quinto e do sexto ano. Quanto mais escreverem, mais complexos ficam os processos de composição. Por volta do sexto ano, as crianças consideram fácil começar do meio da narrativa.

Em relação à leitura, é interessante observar que Calkins (1989) analisou que em 7 horas de turno de aula, os alunos gastam 7 minutos em uma leitura verdadeira. Nas aulas, geralmente 80% do tempo é gasto com escuta passiva. Há escassez de “demonstrações, apresentações, modelagens, construções de coisas, atuação, e elaboração de projetos pelos estudantes” (Calkins, 1989, p.126). A leitura torna-se um artigo de luxo no espaço escolar, tornando-se um quadro desesperador, considerando que a produção de texto depende amplamente do repertório de leitura.

Não cabe a nós condenar a interpretação deturpada que se faz das teorias que tratam o professor como um mediador superficial e que concede o poder do conhecimento ao aluno. Ocorre que, atualmente, isso tornou-se uma questão de vaidade, e os alunos tomaram conta do espaço de forma que o professor tem seu papel cada vez mais reduzido e, para ele, fica difícil obter espaço de fala. Não cabe criticar a existência de aulas expositivas, porque até isso está sendo difícil acontecer, já que os alunos dificilmente permitem que isso aconteça. Eles não são uma geração que senta e ouve. Não se trata de uma crítica a essa condição, mas reconhecer que isso tomou uma proporção extremamente exagerada e que o espaço do professor está sendo reduzido ao mínimo. E se aulas expositivas não estão sendo possíveis de acontecer, menos ainda a escuta do outro. Dentro desse contexto, apesar de ser o principal veiculador da ideia de sua função de mediador e muitas vezes de seu pouco esclarecimento sobre o assunto não é possível culpar o professor.

Nesse perspectiva, Calkins (1989) sugere o uso de conferências, as quais existem, para exercitar a habilidade de revisão do aluno. Os jovens têm de nos mostrar como nós podemos ajudá-los. O segredo de uma conferência é ouvir. O educador deve ter atenção com a sua linguagem corporal. As conferências podem

ocorrer entre professor e aluno ou entre colegas. Para a autora, dever-se-ia realizar a oralização de questões sobre o conteúdo para a posterior internalização por parte do aluno. As conferências de conteúdo devem equilibrar-se pela avaliação e apresentação. O foco das conferências vai do tema para o texto. Seu foco pode ser o que o aluno ainda precisa saber. O escritor precisa descobrir o que tem a dizer, mas também precisa de ajuda para dizer bem.

Na obra *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021), os autores apresentam um momento chamado avaliação e reescrita na sua proposta de sequência didática, nela o aluno discute com o professor ou com um colega detalhes da revisão do seu texto. Nessa previsão da obra, o aluno faz uma conferência com o professor, quando lhe são apontados os detalhes que devem ser revistos.

Para Calkins (1989), um bom tema tem um tópico, que seria a ideia mais importante. Nossa tarefa como professores é colocar as nossas fórmulas de boa escrita em ação, é formularmos questões que convidem as crianças a reclamar seu poder de tomar decisão e ajudá-los a se tornarem criadores conscientes de significado.

Portanto, especialmente, à medida em que as crianças ficam um pouco mais velhas e mais experientes como escritores, deveriam se formuladas questões sobre apresentação. São perguntas que levam o aluno a refletir sobre a escolha do ritmo que o trabalho está tomando e seu funcionamento, os aspectos mais significativos do tópico, coisas que o autor pode ter deixado de fora ou onde pode ter se aprofundado mais, que detalhes podem ter sido expandidos, que maneiras poderiam ter dado um melhor funcionamento ao seu texto, se o seu texto tem equilíbrio entre as partes e fazê-lo refletir se existe outra forma de poder ter feito o seu texto.

Existem uma série de questões a se fazerem a respeito do processo. De que maneira se começou a escrever o texto? O tipo de problema enfrentado? Como se chegou à escolha do tópico? De que modo seu processo de escrita se modificou? Se algumas frases foram riscadas, o que será feito a seguir? Em relação à avaliação, se o texto se assemelha a outros que você fez durante o ano, qual seria seu melhor trabalho? O que torna esse trabalho melhor? Se ele pode ser

melhorado? Se existem partes boas, que partes são? O que seria um texto bom? Se de todos os colegas de classe, existiria algum que escreva de um modo agradável? O que faz com que o estudante tenha gosto pela escrita? O que pode ser feito para tornar a escrita melhor? E os pontos fortes sobre sua escrita?

Leitura direcionada à boa escrita faz do educador mais que uma chave no processo de desenvolvimento das potencialidades de escrita do aluno. Além disso facilita o processo de elaboração de questões sobre como o processo de escrita, como descrito acima, se desenvolve. Transforma a capacidade do educador em conceder grandes possibilidades de desenvolvimento de habilidades aos estudantes.

4.3 PRODUÇÃO TEXTUAL EM DIFERENTES GÊNEROS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CANTEIROS

A proposta de formação de crianças produtoras de textos de Josette Jolibert e colaboradores (1994) busca, através da pesquisa-ação, uma proposta interdisciplinar, podendo ser uma alternativa contra o fracasso escolar, pois acredita que todas as crianças possam aprender.

Para a autora, o aprendizado da produção de textos tem de ser realizado em situações reais. e o trabalho com canteiros pode ser um bom instrumento de desenvolvimento de competências.

Para Jolibert(1994) a escrita tem de ter uma finalidade comunicativa na qual estejam situadas competências (saber fazer), comportamentos (saber ser) e conhecimentos (saberes). Em vista disso, ao produzir um texto a criança deve: identificar de forma precisa os parâmetros comunicativos para sua escrita e ter uma ideia preliminar do produto final e da escolha do material. Durante a produção, os níveis linguísticos a serem apresentados são: a superestrutura, linguística de texto e linguística de frase. A superestrutura corresponde à silhueta e dinâmica interna de abertura e fechamento. A linguística de texto corresponde à coesão e coerência, bem como organização da linguagem. A linguística da frase organiza palavras, seus grupos, relações em nível de sintaxe e ortografia.

Significa dizer que o estudante comprometido com a escrita de um texto está envolvido com uma unidade comunicativa. As habilidades de escrita textual envolvem sobretudo memória episódica o que é bem diferente das habilidades correspondentes à coesão, por exemplo. Por isso, composição e aspectos gramaticais e coesivos estão em esferas diferenciadas a fim de que a preocupação com a gramática não faça o texto perder sua coerência.

Segundo Jolibert (1994), o projeto da escrita de texto deve ser gestado com objetivos, tarefas e cronograma com uma estratégia em que exista hierarquia e que os instrumentos sejam utilizados autonomamente a fim de que o projeto vá até o final. Além disso, é necessário que os diferentes gêneros sejam conhecidos assim como os diferentes suportes de papel e formas gráficas nos quais os textos podem apresentar-se.

Consoante Jolibert (1994), são tipos de texto os principais tipos de escritas social e que são acessíveis às crianças. Para a autora, a superestrutura ou esquema tipológico diz respeito às transferências possíveis entre um gênero e outro. A superestrutura é o princípio da organização do discurso. É a síntese global do texto. Nela, existem dois aspectos convergentes: a silhueta, a dinâmica interna determinada pela abertura, fechamento e lógica de organização.

Um gênero possui características iguais às de outro gêneros. Isso acontece, pois pode acontecer de uma tipologia estar presente em mais de um gênero. Para organizar a produção do texto nos diferentes gêneros é necessário observar as transferências de um gênero a outro.

De acordo com Jolibert (1994), uma pedagogia de projetos permite não depender de escolhas do adulto, mas o aprendiz projetar-se no tempo, assumir responsabilidades e ser agente de suas responsabilidades. Os projetos podem ser referentes à vida, a empreendimentos de atividades complexas sobre um objeto preciso ou um projeto de aprendizado. Para que o projeto seja eficaz, tem de absorver os saberes metalinguísticos como vocabulário, gramática e ortografia, devendo a tarefa ser definida em seus componentes objetivos, etapas, aspectos interativos, avaliação e critérios de sucesso.

Segundo Jolibert (1994), canteiro é um módulo de aprendizagem. Cada canteiro está focado em um tipo de texto. É um trabalho no tempo. Pode ocorrer

em dois dias, uma semana, um mês, um trimestre ou ano inteiro. O canteiro envolve um projeto de aprendizagem e não deve confundir-se com oficina de escrita nem com manual de escrita. Nem tudo que se escreve dá lugar a um canteiro, mas o que se escreve em um canteiro repercute na escrita cotidiana.

O canteiro é um projeto que envolve saberes da ordem da composição e da gramática. Em muito se parece com a proposta de Lucy Calkins (1989), em suas oficinas de escrita, mas como reforça sua autora não tem a mesma proposta. Trata-se de um trabalho distribuído no tempo em que diferentes instrumentos podem servir como base para avaliação da estrutura dos textos e diferentes destinatários avaliem a escrita produzida pelos estudantes.

4.3.1 Fases da escrita de um texto

Para Jolibert (1994), após o primeiro lance individual que não é um rascunho, sendo um esboço onde o indivíduo deposita tudo o que sabe sendo esse esboço o mais completo possível existindo espaço para que a diagramação do texto apareça e a opção por materiais onde se observa suporte e instrumento tem de ser verificada. Depois da produção final confrontada com o primeiro lance a criança determina progressos e aquisições. O professor ao início do canteiro necessita saber em que situação estão os conhecimentos da criança.

De acordo com Jolibert (1994), a confrontação para resgatar as características globais de um tipo de texto é um período de análise e sistematização das características do tipo de texto em estudo como resultado dos parâmetros da situação de produção e dos hábitos sociais. São dois os parâmetros de análise: a superestrutura e os aspectos de gramática do texto., os quais são confrontados nos primeiros lances da classe.

Em um primeiro momento, é feita uma espécie de avaliação formativa na qual se verifica os conhecimentos preliminares dos estudantes sobre a tipologia ou o gênero. Posteriormente, confronta-se todas as produções da classe entre si para que o professor possa fazer o levantamento de dois ou três erros em repetição para retomar com os alunos nova explicação.

Segundo Jolibert (1994), as reescritas são um aprofundamento da elaboração do texto podendo ser parciais. Além disso, menciona a autora, a necessidade da sistematização linguística que poderá referir-se aos modos de funcionamento global do texto, aos pontos de gramática, aos pontos do léxico, à morfologia verbal e aos pontos de ortografia.

Consoante Jolibert (1994), a avaliação final pode assumir diferentes formas, podendo ser pragmática: por colegas, do destinatário ou sistemática: comparando o primeiro lance com a produção final. É importante a formação dos “dossiês dos canteiros” onde cada criança possui uma pasta na qual deverão existir duas produções (o primeiro lance e a produção final bem como os instrumentos utilizados para avaliação confeccionados pelo professor e os escritos sociais. Esta pasta acompanha o estudante pela sua escolaridade). Um canteiro pode ser retomado no ano seguinte com novos aspectos.

A reescrita tem contornos de parcialidade, pois sempre um texto pode ser melhorado. Chegando ao fim do processo, passando pelos destinatários que irão ler e apontar sugestões com base em instrumentos elaborados pelo professor, torna a produção apta a uma intervenção que higieniza-a ortograficamente e lhe dá aptidão ao imprima-se. Entendemos que muitos instrumentos prontos sobre gênero podem ser substituídos por adaptações feitas pelo professor, considerando a evolução das tipologias e as diferenças em relação a um país e outro.

4.3.2 Canteiros com diferentes gêneros textuais para o terceiro ano do ensino fundamental

Para Jolibert (1994), as cartas têm esquema de requerimento, por isso é necessário fazer sua transposição. A autora entende que existem tipos de texto e não de discursos. A carta existe em razão de seu poder de reflexão, na sua confecção em detrimento das conversas telefônicas, por exemplo. Deve-se observar o que conter nos blocos de remente e destinatário. Com auxílio das notas de observação dos primeiros lances, da grade individual de análise(ficha de itens para releitura do texto elaborada pelo professor, contendo itens referentes aos

diferentes blocos e o corpo da carta na qual o estudante deve verificar se em sua produção estão contidas informações como remetente, se está dito o que solicita etc.), escritos sociais, inventário de formas de polidez, ficha guia de elementos importantes, instrumentos para ortografia em que cada criança reescreve um requerimento. O terceiro ano (segunda série), reescreve, produzindo sua produção final individual depois da correção parcial feita pela professora. A autora propõe grades formuladas pelo professor para avaliação pelos estudantes.

A carta corresponde à tipologia descrição e está prevista na BNCC (Brasil, 2017) na habilidade (EF03LP13)³⁷ para o terceiro ano do ensino fundamental, podendo corresponder também a produção de diários. Neste tipo de produção fica enfatizado a reflexão proporcionada pela escrita em detrimento da comunicação falada.

Segundo Jolibert (1994), o canteiro das receitas inicia com a escrita do primeiro lance pelas crianças. Depois, em grupos de quatro, as crianças leem os escritos uns dos outros. Através da grade proposta pela autora (trama da preparação em que se verifica os parâmetros determinantes da situação de comunicação, a representação prévia do produto final, estrutura de conjunto, o esquema tipológico com sua organização interna, linguística de texto, linguística de frase e atividades de sistematização metalinguísticas), mas que o professor pode atribuir critérios próprios aos estudantes para fazerem suas observações. As crianças tomam nota sobre o que pensam e o que esqueceram. A professora informa o que pode melhorar, fazendo sua intervenção. É feita a confrontação com os escritos sociais onde visualizam-se os diferentes blocos de texto presentes na receita (título, ingredientes, modo e fazer etc.). Com auxílio dos diferentes instrumentos (grades de avaliação e escritos sociais) é redigida a produção final. A avaliação é feita pelas crianças, pela professora e pelo destinatário.

³⁷ (EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema- assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 123).

A receita é de tipologia do tipo injuntivo instrucional, estando prevista na BNCC (Brasil, 2017) na habilidade (EF03LP14)³⁸ para o terceiro ano do ensino fundamental. Destaca-se, nessa tipologia, o trabalho com o modo imperativo do verbo.

Consoante Jolibert (1994) o relatório tem como funções determinantes a referencial e a informativa. Sua função é apresentar a realidade precisa. O relatório de uma experiência científica com conteúdo em uma observação científica tem como consigna do primeiro lance a descrição de uma observação. Posteriormente, os relatórios são confrontados entre si. As crianças passam com auxílio de instrumentos fornecidos pelo professor a analisar os relatórios dos colegas. A escrita intermediária foi seguida da limpeza ortográfica. A última escrita foi seguida de autoavaliação a partir de grade feita pelo professor. O canteiro dura, em geral, uma semana.

O relatório, pertence a tipologia descrição, estando previsto na BNCC (Brasil, 2017), na habilidade (EF03LP25)³⁹ para o terceiro ano do ensino fundamental em que o resultado de pesquisas deve ser apresentados. Através do relatório, a pesquisa é inserida no cotidiano escolar no modo iniciante para que mesmo jovens os estudantes conheçam a estrutura dos seus textos e forma de comunicar-se nesta realidade.

Para Jolibert (1994) o diário de classe é um meio de difusão e considerado pela narrativa quando for sociável. Inicialmente, são realizadas trocas orais. A consigna é sobre escrever o que se viveu muito sinceramente com o pronome eu, sem ordem cronológica ou preferencial ou quantitativa. Depois, realizam-se trocas orais sobre as produções. Os textos são trocados entre os colegas. A reescrita

³⁸ (EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 123).

³⁹ (EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

ocorre. Confrontam-se com escritas da mesma essência. A intervenção da professora ocorre para limpeza ortográfica e pontuação.

O diário de classe, é de tipologia descrição, previsto na BNCC (Brasil, 2017) na habilidade (EF03LP17)⁴⁰ para o terceiro ano do ensino fundamental. A descrição é uma das habilidades decisivas para quem no futuro deseja discernir. Por isso, em grande parte as habilidades destinadas ao terceiro ano do ensino fundamental em relação à tipologia são relacionadas a descrever.

Segundo Jolibert (1994), a novela (ficção científica) está no ramo das narrativas ficcionais. Os primeiros canteiros seriam escritos funcionais que emanam de uma vida cooperativa. O imaginário coloca em jogo o funcionamento poético da língua, necessitando de tempo para o trabalho. Para a autora, não é possível o trabalho com a ficção sem o trabalho com a realidade. Inicialmente, é realizado um inventário sobre o que é ficção científica. Depois há confrontação com escritos sociais em ficção científica. A leitura dos textos é realizada com preenchimento de fichas feitas pelo professor. O esquema quinário é utilizado para realizar a trama de acontecimentos que garantirá a coesão da narrativa sendo também uma grade de releitura e instrumento de avaliação final. O esquema quinário é composto de estado inicial, evento perturbador, dinâmica, força inversa e estado final. Outras grades podem ser criadas para operação de escolha dentro do esquema quinário.

De acordo com Jolibert (1994), ao se colocar em texto a narrativa ficcional deve se observar o quê? Onde? Quando? Como? Quem? Por quê? Verificar o esquema quinário, caracterizar o esquema físico e moral das personagens. Desse modo o primeiro lance é escrito. O texto é lido por terceiros com auxílio de instrumentos assim como a professora procede a leitura. São feitas as reescritas parciais. Realiza-se a produção final.

Para Jolibert (1994), é importante que o estudante formule seu contar da história, tendo em vista um sistema verbal adequado. Para isso, um trabalho contendo o começo de histórias onde os estudantes tenham de conjugar verbos

⁴⁰ (EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura) (BNCC, Brasil, 2017, p. 125).

pode ser interessante. Depois disso, pode-se fazer um levantamento dos verbos utilizados e dos seus tempos elaborando conclusões. A autora também menciona uma preocupação com os substitutos anafóricos e com o uso de conectivos, dado a pouca utilização realizada pelos estudantes. Sugere atividades de análise da utilização desses substitutos, de manipulação e domínio dos conectivos em textos variados.

Embora na narrativa ficcional a autora não siga esta sequência, entendemos que a partir daqui seja a sequência do canteiro como se dá na narrativa de uma forma geral ocorrendo, como prevê Jolibert (1994), trocas entre os estudantes em grupos de quatro que farão observações sobre as produções dos colegas fazendo observações na margem. Posteriormente, são devolvidas as produções para reescrita onde contam com a intervenção do professor.

A novela ficcional assim chamada por Jolibert (1994) é da tipologia narrativa. Tal tipologia está prevista para o terceiro ano do ensino fundamental na BNCC (Brasil, 2017) na habilidade (EF35LP25)⁴¹. Nessa habilidade, o estudante, após um longo trabalho em que tem considerado os aspectos funcionais e cooperativos na produção textual, tem os aspectos poéticos de seu imaginário contemplados. Por isso, entendemos relevante a narrativa ficcional ser a última habilidade a ser trabalhada embora em sua disposição não se apresente assim na BNCC (Brasil, 2017). Isso também por ser um canteiro que depende de maior leitura e sistematização do que os demais para que gere resultados.

Até aqui, trilhamos um caminho que muitas vezes tem de ser traçado em uma ano. Acontece, com grande frequência a incidência de alunos não alfabetizados no terceiro ano do ensino fundamental. O professor tem de alfabetizá-lo. Ensinar a liberar suas ideias no papel, a contar suas histórias por escrito. Ensinar a planejar tais ideias, dando uma diagramação e organização linguística de um texto apto para o imprima-se. Iniciá-lo no fornecimento de inteligibilidade aos seus textos através da correção ortográfica, das concordâncias, coesão mantendo a coerência. Fornecer-lhe uma imersão no mundo dos gêneros enquanto lhe reforça

⁴¹ (EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagem apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens (BNCC, Brasil, 2017, p. 135).

as habilidades anteriores para o que muitas vezes não haverá tempo hábil. Além disso, o que está implícito na BNCC (Brasil, 2017), é que esse estudante tem de ser inserido no diálogo da literatura brasileira e ter uma escrita apta a desempenhar diferentes papéis nas mais diversas áreas do conhecimento.

4. 4 A LEITURA E A ESCRITA NAS DIFERENTES ÁREAS

A escola é um espaço de encontro entre a criança, a escrita e a leitura. Para Guedes e Souza (2011), cada professor tem a função de realizar a leitura correspondente a sua disciplina. Ao professor de português cabe ler a literatura brasileira.

No ambiente escolar existe a possibilidade de se desligar a TV e abrir livros, pois em casa geralmente não existe dinheiro suficiente para compra de livros e quando sobra algum não se investe neles. Para Guedes e Souza (2011), a leitura deve ser ensinada em sala de aula, pois é onde o professor ensina existindo um vínculo. Na biblioteca, existe a descoberta do acervo historicamente construído pela humanidade é uma outra “magia”.

O desenvolvimento da habilidade leitora tem sido algo tão delicado que devemos questionarmos se pegar um caminho só seria viável. A escola tem inúmeras responsabilidades a dar conta. Como se descobrirá o acervo historicamente construído pela humanidade se não através da leitura?

Dentre as responsabilidades atribuídas à escola estão a exploração do patrimônio da humanidade referente ao ensino da leitura vinculado a arte que nos seus primórdios, segundo Kehrwald (2011), era ensinado sem a visualização de obras de arte, pois acreditava-se que a espontaneidade era preservada. Com Ana Mae Barbosa (1991), passou-se a observar três eixos: “o fazer artístico do aluno, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica” (Kehrwald, 2011, p. 27). Dessa forma, a leitura passou a fazer parte do vocabulário dos professores de arte.

Desde os PCN, esta abordagem triangular vem sendo sugerida nos currículos. É uma maneira de abordar por muitas vezes de um modo prático a intertextualidade que pode ocorrer entre o fazer artístico do aluno e a obra de arte.

A intertextualidade em produções textuais é defendida por Bronckart (2006) e Bazerman (2007).

A intertextualidade é o entendimento de que tudo que é produzido não é original, mas está vinculado a saberes anteriormente existentes. Dessa forma, as ciências naturais necessitam de saberes existentes na linguagem para terem sua existência e produzirem sentido construindo realidades, pois de acordo com Dulac e Lopes (2011), a prática de leitura vem se reduzindo aos espaços escolares e à língua materna. Para os autores, o desenvolvimento de tecnologias como a TV de origem capitalista introduz formas de domínio que se opõe à emancipação. A linguagem não é uma simples habilidade, ela constrói realidades.

Segundo Dulac e Lopes (2011), as ciências naturais escolares são diferentes das ensinadas na academia, mas estão mais próximas da escrita. Para os autores, a ciência auxilia na crítica das informações que chegam até nós.

A função das ciências naturais escolares é diferente da função das ciências naturais ensinadas na academia. Em resumo, na escola, um indivíduo tem de compreender através do desenvolvimento de habilidades relacionadas às ciências naturais o ambiente em que está e desenvolver melhores maneiras de com ele interagir bem como os seres que o integram. Considerando a capacidade da criança em absorver 3 mil vocábulos a cada ano até os 17 anos (Tasca, 2002), a leitura em ciências naturais, dentre muitos outros aspectos, amplia o vocabulário, mostrando-se um importante instrumento de aprendizagem.

Assim como através das ciências naturais escolares aprende o indivíduo a interagir com o ambiente, através das ciências ligadas ao movimento, como a educação física, o indivíduo realiza interação com espaços, assim como faz experimentação através de movimentos explorando seu corpo e diversos materiais. A escrita é um movimento e do refino da coordenação motora. É a expressão do pensamento. E tal expressão se dá em forma de movimento. Através dos anos um esforço da humanidade externou em signos no papel seu pensamento.

Em nível macro, é analisada a exploração espacial, iniciada pelo indivíduo de modo pessoal nos estudos de educação física, passando a explorar espaços cada vez maiores, informando Reichwald (2011), que a geografia é uma ciência nova que vincula discursos para tornar válidas posses e organizações territoriais

dos estados nacionais imperialistas. Para o autor a leitura de mundo tem três eixos explicativos o político, o econômico e o cultural. Durante os anos 80, surgiram os primeiros livros didáticos onde o estudante aprendia analisar o espaço. Nos anos 90, difundem-se os paradidáticos onde os estudantes são provocados a escrever.

Consoante Kaercher (2011), o estudo da paisagem possibilita o desenvolvimento de inúmeras habilidades. O lugar em que vive o indivíduo traduz sua identidade. A escrita decorrente desses estudos pode ocorrer através de relatórios para organizar suas ideias. Além disso, afirma o autor que a leitura cartográfica é um instrumento para compreender o espaço e seus fenômenos bem como representá-los.

Existe a previsão para utilização do gênero relatório na BNCC (Brasil, 2017) no terceiro ano do ensino fundamental sendo possível uma interdisciplinariedade com geografia.

Sendo o lugar que o indivíduo vive, a paisagem objeto de estudo da geografia, um tradutor de sua identidade, nesse local estão inscritas, possivelmente, suas memórias e portanto deve existir a história e a escrita.

Para Seffner (2011), memória pressupõe história. E para o bom funcionamento, a memória necessita de leitura e escrita. Para alguns, só existe história quando há escrita. O autor sugere a escrita das trajetórias de leitura e escrita de pais e avós, bem como a leitura de diferentes livros didáticos, consultando sobre o episódio em diferentes enciclopédias e dicionários. Pode ser realizada leitura em voz alta e silenciosa e realizada a prática de contação de histórias.

A escrita, quando auxiliar memória, exerce uma de suas funções precípuas. A própria escrita teve seu surgimento por questões funcionais, a manutenção da memória foi uma delas.

Certamente, o maior desafio de nossa língua materna, o português do Brasil, ao tornar-se objeto de ensino, é a desvinculação da escrita da fala. Em um país de dimensões continentais, de inúmeras variações linguísticas, parece-nos que uma escrita desvinculada da fala parece salutar.

Para Guedes e Souza (2011), é um direito da cidadania ter acesso aos meios letrados que possibilitam a compreensão da leitura e compreensão de textos na língua. Para os autores, o ensino da leitura consiste em contextualizar o texto, explorando seus sentidos, promovendo um diálogo entre que é lido pelo estudante e o que a tradição faz, sendo tais tarefas compromisso de todas as áreas.

Segundo Guedes e Souza (2011), a ortografia deve ser ensinada numa perspectiva que fala e escrita são opostas. A ortografia existe para dar inteligibilidade aos textos. Ela não é um guia para a correta pronúncia, sendo esta resultado de inúmeras variações decorrentes de múltiplos fatores. Além disso, para os autores, os vários tipos de texto necessitam ser apresentados observando:

- a) enredo, conflito, sequência de episódios, narrador e personagens em romances e contos novelas;
- b) problema, secessão de fatos, o papel dos envolvidos, o ponto de vista do repórter em notícias e reportagens;
- c) pontos de vista e argumentos em entrevistas e artigos;
- d) a finalidade, a estrutura (capítulos, artigos, parágrafos, incisos), os sentidos específicos de seus termos em documentos legais;
- e) o tema, as comparações, as metáforas, as metonímias, as antíteses, a métrica, as rimas ou versos livres em poemas (Guedes e Souza, 2011, p.147).

Faz-se necessário observar que tais aspectos não são construídos em um único processo. Construir o esquema de gênero faz parte de um tipo de habilidade a ser elaborada, em separado da construção da ortografia e do planejamento de texto. Por isso, ao atribuir as habilidades ao terceiro ano do ensino fundamental, a BNCC (Brasil, 2017) as categorizou incluindo em um primeiro bloco as referentes ao planejamento de texto, em um segundo bloco, as referentes a ortografia, concordância, coerência e coesão e, em bloco separado, a escrita em diferentes gêneros. Cada processo tem de ser aprendido separadamente por questões didáticas. Todavia à medida que as habilidades vão se ampliando, os três blocos de habilidades vão aparecendo de modo concomitante nas produções dos estudantes, revelando o que Bronckart (2006) chama de modelo do folhado textual. Cabe ressaltar que, desde as primeiras produções, todos os elementos necessários para a produção de texto, referentes às habilidades de planejamento, revisão e gênero aparecem, o que muda são os níveis de autonomia à medida que as

habilidades são ampliadas. Faz-se com auxílio do professor, dos colegas ou individualmente.

Para Geraldi (1991), se houvesse uma especificidade para a língua portuguesa seria o trabalho com textos. Este por sua vez necessita ter tratamento de diálogo e não apenas de seus aspectos estruturais. Deve-se, então observar “criatividade, coerência, coesão, sequência de episódios, introdução, desenvolvimento, conclusão, estrutura de parágrafos, correção e verificar o papel desempenhado no diálogo que participa” (Geraldi, 1991, p.154).

Para Guedes e Souza (2011), um texto, primeiramente, tem de ter veracidade, verossimilhança e eficácia para que, posteriormente, seja analisado sob o cânone do gênero. Depois, é necessário conhecer de modo mais abrangente possível os recursos expressivos para inserção do texto no diálogo. O contexto de diálogo a ocupar-se o professor de língua portuguesa é o da literatura brasileira.

Para além dos recursos relacionados à estruturação textual, deve estar voltada a visão do professor de língua portuguesa. Primeiramente, o estudante deve ser capaz de planejar e produzir um texto de modo autônomo e que esse texto seja capaz de produzir sentido. Feito isso, ele está apto a ser analisado sob o cânone do gênero. Por fim, verifica-se a existência de recursos que colocam o texto no diálogo da literatura brasileira.

Literatura brasileira é todo texto que produz conhecimento a respeito de nossa realidade social mais próxima e de nossa realidade interior, ao revés do que sempre nos disse o discurso colonizador que deveríamos ver em nossa realidade interior e em nossa realidade exterior mais próxima. E todo texto que discute a língua em que vamos produzir esse conhecimento a revelia do obscurantismo veiculado a nosso respeito pelo discurso oficial das classes dominantes (Guedes e Souza, 2011, p.157).

Consoante Guedes e Souza (2011), a leitura da literatura brasileira, em seus diferentes gêneros, precisa ser orientada a fim de que os estudantes conheçam os recursos expressivos nela presentes e explorem a visão histórica da língua escrita. Para os autores, as habilidades de narração e descrição são pré-requisitos indispensáveis para uma futura dissertação.

A leitura da literatura brasileira é pouco incentivada em nosso país. Poucos são os autores voltados ao público infantil. Menor ou quase zero ainda mulheres autoras indígenas ou negras. O PNLD literário é uma importante iniciativa que distribui livros literários às escolas. Basicamente, o acervo das bibliotecas é formado por esses livros. Os livros didáticos têm uma tendência em escolher os mesmos autores na sua seleção de textos. Durante o ensino médio, onde o cânone literário é mais explorado, exames como o ENEM foram realizados por anos, na prova de literatura, em mais da sua metade, sem necessidade de conhecimento de literatura. Além disso, o referido exame repete questões sobre autores modernistas a cada ano. Diante disso, do ensino fundamental ao médio, forma-se um quadro geral de descaso com a leitura dos variados autores da literatura brasileira.

De acordo com Isser (1996), ler apenas será possível se experiências forem refeitas e ressignificadas, sendo os vazios preenchidos pelo leitor e o professor que orienta a leitura. Para Rolla (2011), a leitura da literatura é o estabelecimento de uma comunicação artística que pressupõe: autor, obra e público, ligados por papéis sociais, tendo a escola um papel qualificador da leitura. Para a autora uma obra não está finalizada ao sair das mãos do autor. Muitos são os intermediários para que ela seja finalizada. Quanto menor o entendimento do leitor, maior a necessidade de mediação a ser realizada.

A figura do professor é indispensável. É um professor leitor. É necessário realizar as contextualizações que as obras exigem e auxiliar os estudantes na compreensão do texto em estudo. Entendemos que em razão dos motivos previamente expostos, um público iniciante em literatura brasileira, como em regra são os atendidos na escola, necessita de textos curtos em espaços pequenos de tempo que contenham informações-chave. Ler textos literários de mais de trinta páginas, em aula, mesmo que em dias diferentes, são aventuras leitoras bastante ousadas.

Assim como o aprendizado, o não aprendizado da ortografia do português do Brasil pode ser excludente em razão de que através dele as diferenças das variações linguísticas são atenuadas e os textos tornam-se inteligíveis não aprender matemática pode ser um fator tão excludente quanto. Da mesma forma, como após situar o texto em um gênero específico é necessário situá-lo no diálogo

com a literatura brasileira é necessário conhecer a simbologia específica da matemática e com ela operar.

Segundo D'Ambrósio (1993), a matemática ensinada na escola não é a encontrada no cotidiano. Para o autor, as pesquisas demonstram que a matemática tem aparecido em atividades de diferentes povos, mas não aparecem da mesma forma nos currículos. Aprender matemática, em regra, é aprender suas diferentes linguagens. Eis a maior dificuldade em ler e escrever matemática. Quando a escrita ocorre em matemática existem símbolos diferenciados. O estudante constrói conceitos, procedimentos e vocabulário.

Para Kosik (1985), quem não compreende matemática fica excluído da compreensão científica da natureza. Carrasco (2011), entende que o homem tem de se assumir como ser social, pois suas ações estão atreladas ao meio. Todavia, através do método dedutivo a matemática, chegou a um nível simbólico e abstrato que parece prescindir da realidade humana. Muito pouco tem sido feito pela exploração de introduções mais simples nos assuntos matemáticos como a possibilidade para que se fale e escreva o conceito em linguagem usual para depois fazê-lo simbolicamente, assim como fazer com que o conhecimento matemático contribua para uma melhor compreensão da realidade, interagindo com as demais áreas.

De acordo com Neves (2011), não há educação sem transferência de informação. A leitura na biblioteca significa conhecer suas finalidades, organização, dinâmica, recursos e serviços, dizendo respeito a processos de pensamento a serem efetuados. A biblioteca é um laboratório da *práxis* educativa. Em primeiro lugar, o professor deve, no seu comportamento, manifestar sua sensibilidade na busca pelo conhecimento. Os serviços de biblioteca devem buscar seus leitores, cabendo ao profissional da biblioteca ter conhecimentos de biblioteconomia e pedagogia. Dessa forma, deve buscar a biblioteca deixar de ser um setor acessório da escola.

A biblioteca é um centro de informação onde está acervo herdado pela humanidade. Aos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental é importante conhecer a biblioteca e seus procedimentos a fim de que conheçam o acervo correspondente às gerações que os antecederam para que tenham os elementos

necessários para formação de suas identidades como pessoas. Através da orientação do professor, em razão da previsão na BNCC (Brasil, 2017) do trabalho com o gênero relatório no terceiro ano (EF03LP26)⁴², o estudante pode realizar visitas orientadas à biblioteca, para que conheça onde buscar a informação, e em razão de as turmas serem numerosas os materiais para pesquisa podem ser levados para sala de aula. Além disso, a pesquisa em textos dos diferentes gêneros, contemplando todas as habilidades referentes à produção de texto relativa a gênero textual, pode ter na biblioteca fonte de pesquisa em escritos sociais que embasaram a escrita em diferentes gêneros.

⁴² (EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais (BNCC, Brasil, 2017, p. 133).

5 O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA OBRA DIDÁTICA *APRENDER JUNTOS 3*

Referencial para o trabalho do professor em sala de aula, o livro didático passou por muitas reformulações ao longo dos anos, representando um importante instrumento de trabalho em sala de aula, bem como referencial para a elaboração de sequências didáticas próprias por parte do educador. A partir da homologação da BNCC (Brasil, 2017), esses instrumentos passaram por reformulações bastante relevantes com o compromisso de contemplar o que prevê o documento.

É importante mencionar que os livros didáticos de língua portuguesa, destinados ao terceiro ano do ensino fundamental, reformulados de acordo com a BNCC (Brasil, 2017) e aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foram distribuídos às escolas para análise dos professores em 2022. Na oportunidade, os professores procederam à avaliação das obras que, a partir de 2023, foram distribuídos aos alunos das escolas públicas brasileiras.

Sobre a escolha, acreditamos ser relevante para o educador a realização de uma escolha que privilegie o previsto nos documentos oficiais. Além disso, é importante que o educador tenha clareza teórico-metodológica não só de sua prática, mas do que embasa a BNCC (Brasil, 2017), pois isso será o indicativo dos caminhos a trilhar em termos de didática. Por isso, a escolha de um livro didático não é apenas a escolha de um instrumento, mas uma escolha teórico-metodológica. Assim, o procedimento de escolha merece atenção e cautela por parte dos educadores.

A obra objeto de análise neste estudo foi enviada para as escolas para análise juntamente com outras. A referida obra chama-se *Aprender Juntos 3*, de autoria de Cícero de Oliveira Silva e Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, sendo publicada pela editora SM no ano de 2021, estando, atualmente em sua nona edição. Contém 296 páginas mais trinta páginas de parte introdutória no livro do professor, possuindo oito capítulos, uma seção de boas-vindas com atividades preparatórias e de aquecimento, relacionadas aos eixos leitura-escuta e análise

linguística-semiótica, além de uma trilha de retomada com atividades de revisão referentes aos volumes 1 e 2 da coleção.

Destaca-se, em relação às demais, o fato de a obra estar em sua nona edição enquanto as demais estão em sua primeira edição. Nossa intenção é verificar se essa obra possui atividades que privilegiam o desenvolvimento de habilidades de produção textual, baseadas na BNCC (Brasil, 2017) com enfoque nos gêneros textuais. Essa também é uma forma de refletir sobre a escolha dos livros didáticos que, em geral, apresentam boa seleção de textos e atividades que se revelam importantes para o desenvolvimento dos trabalhos do professor e do estudante.

No *site* da Abebooks (2024), consta que a primeira edição de *Aprender Juntos 3* língua portuguesa é de 2010, escrita por Adson Vasconcelos. A 4ª edição seria a de 2013, com o mesmo autor, e a sexta edição é de 2017. *Aprender Juntos 3* de língua portuguesa, destinada ao terceiro ano do ensino fundamental consta no *Guia de livros didáticos* de 2010 do PNLD. No *Guia de livros didáticos de 2013*, quando em sua terceira edição de 2011, *Aprender Juntos 3* também esteve no referido guia. Em 2016, a obra destinada ao terceiro ano novamente fez parte do *Guia* do PNLD, com autoria de Adson Vasconcelos na sua quarta edição. No guia de 2019, a obra se fez presente mais uma vez, quando Silva e Oliveira passaram a ser os autores. Em 2022, a obra voltou a ser sugerida pelo PNLD para uso em 2023, estando no *Guia* PNLD como uma opção de escolha para os professores do terceiro ano do ensino fundamental. A obra sempre foi publicada pela editora SM.

5.1 MÉTODO DE PESQUISA

A seguir serão apresentados os critérios para seleção do livro didático a ser analisado, bem como os critérios de análise de propostas de produção escrita presentes no respectivo livro.

5.1.1 Critérios para seleção do livro didático

A escolha do livro didático se deu a partir de alguns critérios, tais como: (a) ser uma obra aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); (b) aceitação da comunidade escolar no Brasil; (c) ter sido elaborado de forma a contemplar as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular; e (d) ser baseado em teorias voltadas ao estudo de gêneros textuais.

Nesse sentido, para a escolha dessa obra, para nós, foi importante em seu conteúdo a existência de uma preocupação com o trabalho com recursos argumentativos e desenvolvimento da tomada de decisão, bem como o contato do estudante com a arte literária e valorização do patrimônio material e imaterial da cultura. Além disso, nossa atenção centrou-se na variedade de ofertas das produções de texto propostas pela obra que ora tem o professor como escriba, ora podem ser individuais ou em grupos, podendo ser feita com um decalque de um texto para completar ou um texto para finalizar. Há ainda propostas de atividades com base em modelos. pois em um primeiro momento, os estudantes passam por uma fase não autônoma de escrita de textos.

Com base nos critérios definidos, chegamos ao livro didático *Aprender Juntos 3*, de Cícero de Oliveira Silva e Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, 9ª edição, 2021. A obra foi aprovada pelo PNLD 2023, objeto 1, sendo destinada ao terceiro ano do ensino fundamental e, tendo em vista sua aprovação pelo PNLD, no ano anteriormente informado, atende ao critério (a). Além disso, a referida obra está em sua nona edição, o que comprova sua aceitação junto à comunidade escolar, atendendo ao critério (b) A edição utilizada nesta pesquisa, de acordo com o que é apresentado pela obra didática na parte introdutória, respeita a apresentação de habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2017), atendendo ao nosso critério (c). Na parte introdutória do livro do professor da obra em análise, são expressos os objetivos gerais da coleção que visam atender as competências específicas para língua portuguesa presentes na BNCC (Brasil, 2017).

Para Silva C. e Silva E. (2021), sua obra tem em vista uma educação integral, resultado de um trabalho com valores sociais, culturais e humanos.

Incentivam em seções específicas o respeito à voz do outro, assim como procuram despertar o senso estético e a curiosidade intelectual. As tecnologias digitais e o mundo do trabalho têm espaço na obra com leitura de textos que circulam nesses meios. A saúde física e emocional também é tema de trabalho na obra, favorecendo um olhar para si e para o outro. Em relação às competências específicas de linguagens para o ensino fundamental previstas pela BNCC (Brasil, 2017), a obra em análise objetiva pôr os estudantes em contato com as diversas linguagens além da língua portuguesa, tais como a artística, uma vez que ela é uma representação da realidade em diferentes modalidades e expressões (Silva C. e Silva E., 2021).

A obra apresenta sequências didáticas com atividades que contemplam brincadeiras e projetos que propõem a expressão corporal assim como propostas artísticas, demonstrando sua interdisciplinariedade. *Aprender Juntos 3* (Silva C. e Silva E., 2021) propõe o trabalho com gêneros, relacionando temas, conteúdos e habilidades em atividades que favoreçam a elaboração de sequências didáticas.

Silva C. e Silva E. (2021) sugerem que o trabalho tenha como ponto de partida, o texto, para estudo da língua, fazendo com que as atividades dele decorrentes colaborem para o desenvolvimento da produção escrita. A interação entre pessoas e culturas é apoiada por questões de variedade linguística e literária, tendo o texto várias concepções e estando em vários contextos que são atrelados, tornando o aprendizado mais eficaz.

Silva C. e Silva E. (2021) buscam favorecer a expressão da subjetividade dos educandos, estimulando-os a argumentar e opinar sobre diferentes temas. Para os autores, deve-se refletir durante as atividades propostas sobre a possibilidade de um mundo solidário, inclusivo e cidadão. Por fim, suas unidades contemplam a prática de diferentes gêneros textuais, cujos teóricos que as fundamentam aparecem listados em suas referências, atendendo ao critério (d).

Da Introdução do livro do professor, da obra *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021), destacamos a concepção teórico-metodológica adotada pela coleção ao tratar dos gêneros que é baseada em Schneuwly e Dolz (2004), bem como na BNCC (Brasil, 2017). O trabalho com gêneros na obra aparece principalmente na seção “*Navegar na leitura*”, em atividades de compreensão e leitura, como segundo texto de trabalho do capítulo, outras vezes, como primeiro

texto, sendo que os gêneros estão algumas vezes indicados em espiral no rol de habilidades. Além da seção supramencionada, o trabalho com gêneros segue na seção “*Dando asas à produção*”, na qual os estudantes produzem textos em diferentes gêneros.

Dessa forma, é possível perceber o compromisso da obra com os princípios enunciados pela BNCC (Brasil, 2017) de uma maneira expressa, como é o caso da educação integral. Verificamos o acolhimento da teoria dos gêneros textuais de Schneuwly e Dolz (2004) revelada na abordagem espiral de distribuição do estudo dos gêneros na BNCC (Brasil, 2017). Esta, por sua vez, acolhida na maioria das vezes em *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021). As estratégias de argumentação e retórica são acolhidas igualmente pela obra, atendendo o que de uma forma implícita a BNCC (Brasil, 2017) defende.

5.1.2 Critérios para escolha das produções escritas propostas pelo livro didático.

Para escolha das propostas de produção escrita presentes em *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021) a serem analisadas, observamos as propostas mais usuais na prática pedagógica, tais como: texto instrucional, relatório de observação, anúncio publicitário, conto de assombração e diário.

A obra *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021) apresenta na sua seção introdutória um quadro explicando a relação entre a BNCC (Brasil, 2017) e os conteúdos da coleção. No início dos capítulos, apresenta as competências gerais e específicas da BNCC (Brasil, 2017) contempladas no capítulo. Ao longo dos capítulos, a cada página, apresenta as habilidades desenvolvidas nas seções. Todas as propostas de produção escrita analisadas possuem as habilidades da BNCC (Brasil, 2017) a serem desenvolvidas na página em que são apresentadas.

5.1.3 Critérios de análise das propostas de produções escritas selecionadas no livro didático.

A partir da seleção de habilidades propostas pela BNCC a serem desenvolvidas por alunos do terceiro ano do ensino fundamental para a produção escrita, um dos critérios a se observar é se as atividades de produção escrita atendem ao solicitado pela BNCC (Brasil, 2017). Sendo assim, faremos um levantamento de todas as habilidades referentes à produção de texto previstas na BNCC (Brasil, 2017) para o terceiro ano do ensino fundamental e em que capítulos de *Aprender Juntos 3* de Silva C. e Silva E. (2021) tais habilidades estão localizadas. Para realização desse trabalho, serão utilizados os dados do quadro de relação entre a BNCC (Brasil, 2017) e os conteúdos da coleção, situado na parte introdutória da obra *Aprender Juntos 3* (p. XVIII a XXIII).

O quadro 2 faz um levantamento dos capítulos do livro didático em que são trabalhadas as habilidades específicas de produção textual e demonstra os resultados em que é possível verificar as habilidades⁴³ (EF15LP05), (EF15LP06),

⁴³ (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve - para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (BNCC, Brasil, 2017, p. 95)..

(EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação (BNCC, Brasil, 2017, p. 95)..

(EF15LP07) Editar a versão final do texto em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado manual ou digital (BNCC, Brasil, 2017, p. 95)..

(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis (BNCC, Brasil, 2017, p. 95)..

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil 2017, p.131).

(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabela etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagem apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens (BNCC, Brasil, 2017, p. 135).

(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema- assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 123).

(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 123).

(EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura). (BNCC, Brasil, 2017 , p. 125).

(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos de mídia, impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais e revistas) dentre outros gêneros do campo político - cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil observando os recursos de persuasão utilizados nos textos de propaganda e publicitários (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação) (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

(EF03LP22) Planejar e produzir em colaboração com os colegas, telejornal para o público infantil, com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema- assunto- finalidade dos textos (BNCC, Brasil, 2017, p. 129).

(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais (BNCC, Brasil, 2017, p. 133).

(EF15LP07), (EF15LP08), (EF15LP09), (EF35LP07), (EF35LP08), (EF35LP09), (EF35LP15), (EF35LP20), (EF35LP25), (EF03LP13), (EF03LP14),(EF03LP17), (EF03LP20), (EF03LP21),(EF03LP22), (EF03LP25), (EF03LP26) (que, quando presentes na obra em análise, são marcadas com um “X”).

Quadro 2 - Levantamento dos capítulos do livro didático em que são trabalhadas as habilidades específicas de produção textual

Capítulo	1	2	3	4	5	6	7	8
(EF15LP05)	X	X	X	X	X	X	X	X
(EF15LP06)	X	X	X	X	X	X	X	X
(EF15LP07)			X	X	X		X	X
(EF15LP08)		X						
(EF15LP09)	X							
(EF35LP07)	X			X	X	X	X	X
(EF35LP08)	X						X	
(EF35LP09)		X			X		X	X
(EF35LP15)				X				
(EF35LP20) *						X		
(EF35LP25)					X			
(EF03LP13)							X	
(EF03LP14)	X							
(EF03LP17) *							X	
(EF03LP20)								X
(EF03LP21)				X				
(EF03LP22) *				X				
(EF03LP25)			X	X		X		
(EF03LP26) *			X					

Fonte: da autora.

Considerando as atividades propostas pela obra em análise, algumas vezes, ela dá conta de parte da habilidade, algumas vezes, não contempla a produção textual em si. Dessa forma, em determinadas situações, fez-se necessário atividades de mais de uma seção para dar conta de algumas habilidades, considerando tratar-se de sequências didáticas.

A habilidade (EF15LP09) não se situa no eixo produção de textos, mas no da oralidade, todavia escolhemos incluí-la no rol das habilidades referentes à produção textual, pois a leitura do texto para revisão ou depois de finalizado por quem escreve, é inerente à prática escrita, seja para deleite ou para realização de algum outro trabalho. Além disso, mesmo não estando no quadro das habilidades da parte introdutória, aparece como uma habilidade a ser desenvolvida na seção de produção de texto, em uma das atividades de produção de texto, como veremos adiante. Os autores Silva C. e Silva E. (2021) não consideram a (EF35LP20) integrante do eixo produção de textos, mas nós a consideramos em razão da necessidade de um roteiro escrito para apresentação do trabalho.

Mesmo sendo considerado pela BNCC (Brasil, 2017) como objeto do conhecimento a produção de texto oral, e a ênfase de nossa pesquisa não ser em tais gêneros, entendemos relevante sua inclusão no rol das habilidades a serem trabalhadas nesta pesquisa, pois quase todo texto começa com um planejamento oral. Possivelmente, a atividade proposta explore a oralidade com maior ênfase.

O telejornal descrito na habilidade (EF03LP22) compõe a prática de linguagem oral, mas tem como objeto do conhecimento o planejamento e a produção de texto, isto é, depende da produção antecipada de textos para que posteriormente, sejam lidos, por isso, embora os autores não considerem, entendemos como produção textual.

Em *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021) a produção textual proposta para o telejornal foi a de um anúncio publicitário a ser lido no intervalo, por isso, os autores devem não ter considerado o telejornal como produção de texto, visto que o gênero notícia não consta para ser elaborado como produção de texto. Em (EF03LP17) a habilidade pode ocorrer com a identificação do gênero ou também com a identificação do que Jolibert (1994) chama de diagramação, talvez não contemplando ainda a linguística do texto, da frase e todas aquelas atividades que podem surgir a partir da escrita dos primeiros lances ou produções iniciais, quando em uma sequência didática, como proposta por Dolz e Schneuwly (2004), relacionadas ao emprego de letras maiúsculas, pontuação, argumentação em relação aos verbos etc. Além disso, pode ser solicitada uma reprodução, não sendo pedido que planejem um texto do gênero diário.

Em (EF03LP26) não se solicita que o indivíduo planeje um texto do gênero, mas que identifique e reproduza em relatórios de observação com a formatação e diagramação do gênero contemplando suas versões orais. Talvez o documento queira ressaltar que a diagramação ocupa um espaço mais relevante nesses gêneros ou, dada a sua complexidade, o planejamento seja um passo a ser dado no futuro.

Em (EF35LP20) optamos por mantê-la nas habilidades relacionadas à produção de texto, pois o registro para apresentação oral é uma produção escrita. Nas figuras 4 e 5 (Silva C. e Silva E., 2021, p. 200 e 201) da obra *Aprender Juntos 3*, a referida habilidade é apresentada no eixo oralidade com o reconto de uma lenda através de figuras. Todavia a produção de texto entra em ação quando os estudantes tem de realizar uma pesquisa junto aos familiares de uma lenda que eles conheçam.

Figura 4 – Atividade referente à habilidade (EF35LP20)

(continua)

200 Capítulo 6 Só acredito vendo!

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Nessa seção, os estudantes farão a contação de lendas para a turma. Para isso, participarão de atividades desenvolvidas em duas etapas. Primeiro, eles vão recontar uma lenda contada pelo professor (atividade em grupo) e, na sequência, vão pesquisar/coletar uma lenda para realizar uma contação para os colegas de turma (atividade em dupla). Para isso, deverão preparar suas falas de modo a transmitir, por meio dessas histórias, a riqueza da cultura popular.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

- » (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
- » (EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
- » (EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
- » (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
- » (EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
- » (EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
- » (EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissêmicos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

Olá, oralidade

Contação de lenda

Após ter lido textos sobre personagens do folclore, você vai participar da Semana da Lenda.

1ª etapa: A cada dia, o professor vai ler uma lenda diferente. Depois, serão formados grupos de estudantes que vão contar à turma toda, com o apoio de imagens, uma dessas lendas.

Ilustrem as cenas da lenda ou pesquisem imagens a serem mostradas durante a narração.

Para a contação, a turma pode se sentar em roda. Parte do grupo fará o relato do primeiro trecho parte da lenda, enquanto os outros integrantes vão mostrando as imagens. Depois, invertam as funções até que a história termine. Preparem o ambiente conforme as orientações do professor. Ensaie para que haja sintonia entre a fala e a apresentação das imagens que acompanharão a narração.

2ª etapa: Depois de contar uma história com apoio de imagens, forme dupla com um colega para contar uma lenda não conhecida pela turma.

Orientações para a produção

1. Desta vez, a dupla contará a lenda sem o apoio de imagens, mas usará outros recursos: gestos, objetos (sonoros ou não) e interação com a turma.
2. Pesquisem a história. Vocês podem perguntar a um familiar se ele conhece alguma lenda ou fazer uma pesquisa em livro, revista, sites, etc.

Preparação da fala

1. Leiam juntos ou recontem a lenda que pesquisaram ou ouviram dos familiares. Façam isso mais de uma vez, até memorizar a história.

Orientações didáticas

- Nessa primeira etapa, é importante valorizar nos estudantes, especialmente, a habilidade de ouvir e apreender o conteúdo da narração. Sugere-se que façam uma contação focada na audição, retomem a história lida por você e preparem as imagens que apoiarão a contação, ilustrando a lenda ou preparando cartazes com recortes e colagens. Isso contribui para que relacionem texto verbal e visual, texto literário e sentidos da narrativa. Ainda nessa etapa, a contação poderá ser feita em uma roda, com os contadores sentados, manuseando os materiais preparados (EF15LP19 / EF35LP19).
- A atividade sugere desenvolver com a turma a Semana da Lenda, prevendo a leitura de uma lenda por dia, o que resulta em cinco lendas ouvidas pelos estudantes por semana. No entanto, o tempo de duração desse processo pode ser adaptado à realidade da escola, da turma e de seu planejamento. Por se tratar de um primeiro momento, convém escolher lendas com enredos compreensíveis para a apreensão por meio da audição e adequadas para servir de base ao relato.

Roteiro de aula

- No desenvolvimento do tópico *Orientações para a produção*, se for viável, con-

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p. 200).

Figura 5 – Atividade referente à habilidade (EF35LP20)

(conclusão)

2. Organizem a apresentação em duas partes: um dos integrantes começará dizendo qual é a lenda, se foi contada por um familiar, se está em um livro (nesse caso, informem o título e o nome do autor) ou se foi coletada em outra fonte. Esse integrante também contará a primeira parte da história e, na sequência, o colega continuará a contação até o final.

3. Vocês devem narrar a lenda sem ler, contando-a de modo a demonstrar gosto pela história e procurando usar uma linguagem que prenda a atenção do público.

4. Variem o tom de voz conforme os acontecimentos narrados, sem fugir da história original: procurem expressar o jeito de falar das personagens e suas emoções. O contador pode pegar e soltar objetos para produzir sons, movimentar-se na hora de contar, mas será preciso ensaiar antes para não se atrapalhar ou interromper a história.

5. Usem expressões como "Tudo começou...", "Um dia...", "No final..." e informem onde a história se passa, por exemplo: "Na floresta Amazônica", "Em um dia do mês de agosto, na cidade de Cachoeira, na Bahia..."

6. Utilizem a linguagem apropriada para entreter o público. Como estratégia, vocês poderão interromper a narração e perguntar à turma, por exemplo, "O que acham que vai acontecer?"

7. Na apresentação das outras duplas, ouçam as lendas com atenção e respeito e participem com comentários ou perguntas nos momentos adequados.

Avaliação *Respostas pessoais.*

- O modo como contaram a lenda e a linguagem e o tom de voz usados por vocês envolveram os colegas na história? A turma gostou?
- Vocês se lembraram da sequência de acontecimentos da lenda?
- Foram usados recursos para complementar a fala, como tom de voz adequado, linguagem apropriada e interação com o público?
- Vocês prestaram atenção nas lendas contadas pelos colegas?

duzentos e um 201

considerando o número de estudantes da turma, sugira que as duplas escolham lendas diferentes, para diversificar o repertório.

• Para desenvolver o tópico *Preparação da fala*, acompanhe a turma na organização da contação e das falas memorizadas. Comente que há diversos modos de contar histórias. Por exemplo, pode-se adotar um tom teatral, em que o contador se movimenta, inclui objetos e adereços na apresentação. Auxilie as duplas a contar as lendas em progressão, com expressões de ligação e com ênfase aos momentos mais relevantes da história.

• No tópico *Avaliação*, proponha uma roda de conversa para que toda a turma possa se avaliar em conjunto. Aproveite para observar se os estudantes ajustaram o tom de voz conforme o momento narrativo, se interagiram com o público, se empregaram sequência narrativa apropriada, entre outros aspectos. Finalize a discussão chamando a atenção da turma para a importância de momentos como esse para a preservação da cultura oral e da memória do folclore.

APÓIO DIDÁTICO

Só acredito vendo! Capítulo 6

O construto da autorregulação

Para Zimmerman, a autorregulação na aprendizagem refere-se ao grau em que os indivíduos atuam, a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, na realização das tarefas escolares (ZIMMERMAN, 1986).

A investigação teórica e empírica tem aumentado nas últimas duas décadas de forma assinalável: livros e artigos, dedicados a este tema, encontram-se com facilidade nas mais diversas línguas. Os estudos têm demonstrado que os estudantes que fazem apelo aos processos de autorregulação são mentalmente activos durante a aprendizagem, exercem um controlo sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, conducentes à aquisição, organização e transformação da informação e conseguem conferir um significado estratégico ao acto de aprender. Noutras palavras, estudos recentes têm acentuado o papel do estudante na regulação da sua aprendizagem, através do desenvolvimento de atitudes positivas face à aprendizagem, do estabelecimento de objectivos realistas e desafiantes, do uso adequado de estratégias, da monitorização da realização escolar ou da autoavaliação dos processos e dos resultados. Todas estas ações envolvem uma participação activa, construtiva e autónoma dos estudantes na aprendizagem, que se substancia numa gestão adequada de recursos internos e externos com vista à obtenção de um objectivo pedagógico ambicionado.

Silva, Adelina Lopes da; Silva, Ana Margarida Veiga; Sá, Isabel. A autorregulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *InterMeio: revista do Mestrado em Educação da UFMG*, Campo Grande, v. 10, n. 19, p. 58-74, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/inter/article/view/2592>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.201)..

A partir da pesquisa realizada com os familiares, os aprendizes devem memorizar o texto produzido para realizar uma apresentação da história. Embora pouco explorado nos seus critérios de planejamento, a produção textual se faz presente.

A habilidade (EF03LP26) também prevê a identificação e produção de um texto do tipo relatório de observação, pertencendo, portanto, em nossa opinião, ao gênero produção de textos, uma vez que diz respeito às condições para elaboração de um texto conforme o folhado textual proposto por Bronckart (2006). Por isso mesmo, a prática de linguagem, que não é algo vinculante, mas um indicativo, é uma análise linguístico-semiótica (ortografização). Para nós, é importante manter essa habilidade relacionada à produção escrita, já que diz respeito à forma de composição dos textos (adequação às normas de escrita).

Na proposta de relatório de observação, mesmo propondo que se complete lacunas, há a produção de texto propriamente dita. Para nós, diferentemente do que entendem os autores, há a proposta de produção de texto. Geralmente, tudo que se encontra no eixo produção de textos na obra está na seção “*Dando asas à produção*”. Já as habilidades marcadas por nós com asterisco, como é o caso da habilidade (EF03LP17), necessitam do trabalho em diferentes eixos, como neste exemplo de análise linguística-semiótica e não de produção de textos em que, na seção “*Navegando na leitura*” nas figuras 6 à 9, Silva C. e Silva E. (2021, p. 230 - 233) situa-se a referida habilidade que contempla o trabalho de identificação do gênero, sua diagramação e particularidades linguísticas. Essas habilidades com asterisco estão distribuídas em outras diferentes seções, fazendo parte de uma sequência didática que objetiva o aprendizado da escrita do texto em diferentes gêneros.

Figura 6 – Atividade referente à habilidade (EF03LP17)

(continua)

Capítulo 7 Cada um é como é

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

O objetivo dessa seção é que os estudantes leiam o diário de uma personagem literária e, por meio dessa leitura, conheçam as características desse gênero textual e compreendam que escrever diários é uma prática cotidiana.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

» (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

» (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, chegando a adequação das hipóteses realizadas.

» (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

» (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Navegar na leitura

A personagem reproduzida nesta página é Mika. Os pais dela tiveram de sair do Japão para morar em outro país, onde ela conheceu o Clube de Meninas da Rua Lótus, chamado de CMRL.

- Você participa de algum clube de amigos? Em caso afirmativo, conte aos colegas e ao professor como se conheceram e o que gostam de fazer. *Resposta pessoal.*

Mika gosta de escrever no diário dela. Leia o texto abaixo.

Texto 1

Quinta-feira

Quasei Diário.

Isso é muito emocionante! Eu tenho meu próprio diário! E gostei muito dos meus amigos novos, a Kiki, a Nana e a Lulu.

Kyria May, Mika: minha vida nova. Curitiba: Fundamento Educacional, 2017. p. 16.

- Há pessoas que costumam registrar os acontecimentos do dia a dia em diários. Você tem ou já teve um diário? *Resposta pessoal.*

O clube de amigas de Mika costuma se reunir toda sexta-feira na casa de uma delas para a festa do pijama. Leia o que Mika escreveu em seu diário um dia depois da festa.

Texto 2

Sábado

A noite passada foi muito divertida! E, MUITO surpreendente. De uma boa olhada, Diário, ao meu amigo do CMRL! É isso mesmo, ontem eu me tornei a quarta menina da Rua Lótus!!!!!!



Orientações didáticas

- Primeira questão de predição:** Incentive os estudantes a comentar se participam de algum clube de amigos (EF15LP09). Se considerar oportuno e caso já tenha participado de algum clube, compartilhe sua experiência.
- Segunda questão de predição:** Verifique o que os estudantes já conhecem sobre o gênero diário. Pergunte se eles já viram um diário (suporte) e se conhecem esse tipo de caderno de anotações, que pode ter diversos formatos, inclusive com cadeado. Caso seja possível, mostre a eles algumas fotografias de diários, pois é possível que alguns estudantes desconheçam a finalidade da produção dos textos registrados no suporte que os acomodam. O termo **diário** serve para designar o suporte e também os textos nele registrados, ou seja, o gênero propriamente dito (EF15LP01 / EF15LP02). Nesse momento, aproveite para chamar a atenção para as características da página diagramada no Livro do Estudante (em linhas) e para a imagem da personagem Mika e pergunte como esses elementos nos ajudam a identificar que se trata de um diário.

Roteiro de aula

- O primeiro parágrafo da seção traz informações importantes sobre o contex-

to da obra para que os estudantes possam compreender os trechos do diário reproduzidos nos textos 1 e 2. Chame a atenção deles para o nome Clube de Meninas da Rua Lótus, referido no diário pela sigla CMRL.

- Peça aos estudantes que leiam o texto 1 em voz alta (EF35LP01). Depois, pergunte a eles quem são Kiki, Nana e Lulu. Certifique-se de que todos tenham compreendido que são as integrantes do clube de meninas.
- Leia para os estudantes a informação de que as meninas se reúnem para uma festa do pijama. Pergunte se alguém já participou de uma festa como essa. Comente que a festa do pijama é um

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p. 230).

Figura 7 – Atividade referente à habilidade (EF03LP17)

(conclusão)

Fiquei tão nervosa... e empolgada! Ai fiz o juramento do CMRL.

As meninas da Rua Lótus honestas e sinceras devem
ser e bem pertinho na Rua Lótus devem viver.
Nós prometemos sempre juntas ficar
E ser melhores amigas até a vida acabar!

Ai todas nós começamos a pular tanto que o tio Nick da Nana gritou para a gente parar. Então, eu era um membro de verdade do CMRL. Oh... veja a hora, Diário! São quase onze da manhã, ou, na nossa hora do CMRL, Hora da Reunião de Cupcakes! A Reunião de Cupcakes é outra atividade semanal do CMRL! FcVD!

FCVD =
falo com
você depois

Cada um é como é **Capítulo 7** **231**

» (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

» (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

» (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

» (EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.

» (EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

» (EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).

COMPONENTES ESSENCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO MOBILIZADOS NA SEÇÃO

» Fluência em leitura oral.

» Desenvolvimento de vocabulário.

» Compreensão de textos.

» Produção de escrita.

Kyla Miy. Mika: minha vida nova. Curitiba: Fundamento Educacional, 2017. p. 17-18.

duzentos e trinta e um **231**

costume estadunidense. Como a personagem migrou do Japão para os Estados Unidos, foi convidada a participar de um evento assim, que consiste em ir à festa trajando pijama. As crianças costumam achar divertido participar desse tipo de festa e é possível que essa seja uma das razões que explique a adesão ao costume em outros países.

Ofereça tempo suficiente para que os estudantes realizem a leitura silenciosa do texto 2. Após a leitura silenciosa, leia o texto em voz alta para a turma. Quando for realizar a leitura do juramento, verifique a compreensão da turma e explique aos estudantes que a ordem sintática invertida foi provavelmente usada

por razões estilísticas, assim, a palavra **ser** rima com **viver** e a palavra **ficar** rima com **acabar**. Reescreva na lousa o juramento em ordem direta: As meninas da Rua Lótus devem ser honestas e sinceras e devem viver bem pertinho na Rua Lótus. Nós prometemos ficar sempre juntas e ser melhores amigas até acabar a vida.

• Se julgar pertinente, peça aos estudantes que descrevam como imaginam que Mika se comportou no momento de realizar o juramento: qual foi sua postura, se ela memorizou o texto, se estava com o braço e a mão direita estendidos, como é comum ocorrer em juramentos, etc.

APOIO DIDÁTICO

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.231).

Figura 8 – Atividade referente à habilidade (EF03LP17)

(continua)

12

Capítulo 7 Cada um é como é

Ler para compreender

- 1 Você sabe que assuntos costumam ser escritos em diários?
Resposta pessoal.
- 2 Mika escreve no diário para contar um acontecimento pessoal que ocorreu no dia anterior, na festa do pijama.
 - a. O que aconteceu com Mika nessa festa?
Ela se tornou um novo membro do Clube de Meninas da Rua Lótus (CMRL).



- b. No primeiro parágrafo, Mika disse que a noite anterior foi muito divertida. Na frase seguinte, ela usou letras maiúsculas na palavra que indica quanto a noite foi surpreendente. Pinte essa palavra no texto. *Os estudantes devem pintar a palavra muito que antecede a palavra surpreendente.*
- c. Qual sinal de pontuação foi usado repetidamente nesse parágrafo? Por que será que Mika empregou a pontuação desse modo?
O ponto de exclamação, que aparece 12 vezes seguidas. Ele foi usado desse modo para demonstrar o entusiasmo, a alegria e a empolgação da menina diante do que aconteceu.
- d. Na frase a seguir, circule as palavras que demonstram como Mika estava se sentindo antes de fazer o juramento. Depois, responda: Para você, por que ela se sentiu assim?
Veja resposta nas Orientações didáticas.

Fiquei tão nervosa... e empolgada!

232

duzentos e trinta e dois

Orientações didáticas

- **Atividade 1:** Essa questão dá continuidade ao trabalho de leitura antecipatória e serve de base para as questões que virão a seguir. Provavelmente, os estudantes que tiveram contato com diários responderão que estes são usados para registros pessoais; os que estão sendo apresentados agora a esse gênero textual, poderão registrar suas hipóteses e, no decorrer das atividades, verificar o teor confessional dos diários íntimos. Se houver estudantes com dificuldade para apontar quais são os assuntos frequentes de um diário, enfatize que o vocábulo se origina do termo “dia” e oriente as associações entre essa informação e o fato de que são relatados fatos do dia a dia. Posteriormente, no volume 5 desta coleção, o estudo do gênero diário será retomado com maior complexidade.
- **Atividade 2:** Verifique se os estudantes percebem que a construção do sentido do texto também se dá pelo destaque visual de uma palavra e pelo emprego de pontuação expressiva (EF15LP04 / EF03LP07).
- **Resposta da atividade 2d:** Certifique-se de que os estudantes compreendam que a menina estava nervosa porque iria falar em público formalmente e, ao mesmo tempo, comprometer-se com o clube, fazendo um juramento solene, e empolgada porque estava feliz com o fato de ter recebido um convite tão surpreendente.
- É oportuno observar que os diários são textos que acomodam marcas de subjetividade do autor. Nas questões subsequentes, as sensações e os sentimentos de Mika continuarão sendo abordados, já que o texto é rico com relação a essas marcas (EF03LP12).
- **Atividade 3:** Após responderem à questão, sugira aos estudantes que voltem aos textos e localizem informações que exemplifiquem e justifiquem a resposta deles. O último item, em especial, não tem um trecho específico nos textos que explicita seu conteúdo. A leitura global

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.232).

Figura 9 – Atividade referente à habilidade (EF03LP17)

(conclusão)

4 Antes de começar a contar os acontecimentos, Mika anota o dia da semana no diário. Copie os dias nos quadros a seguir.

Texto 1 Quinta-feira **Texto 2** Sábado

5 **Confidente** é alguém com quem se costuma falar em particular, contar segredos, desabafar. Releia como Mika inicia o texto 1.

 Querido Diário,

Isto é muito emocionante! Eu tenho meu próprio diário! E ganhei você das minhas amigas novas, a Kiki, a Nana e a Lulu.

a. A menina se dirige diretamente ao diário, ou seja, ela fala com o objeto como se ele fosse um confidente? Marque com um X a resposta correta.

☐ Não, ela não fala com o diário porque ele é um objeto, não uma pessoa.

☒ Sim, ela se dirige ao diário tratando-o de querido, como se estivesse falando com alguém que pudesse ouvi-la.

☐ Sim, ela fala com o diário como se ele fosse as três amigas dela: Kiki, Nana e Lulu.

b. Mika termina o texto 2 com a sigla **FCVD**. Circule no texto o que essas letras significam.

Os estudantes devem circular "falo com você depois".

c. Mika acha emocionante ter o próprio diário. E você, também acha empolgante escrever em um diário? Por quê?

Respostas pessoais.

É comum as pessoas escreverem **diários** para relatar acontecimentos vividos no dia a dia, expressar sentimentos, ideias, opiniões e fazer confidências, isto é, contar o que é particular. Esses textos costumam conter, logo no início, a data em que foram escritos (dia/mês/ano ou dia da semana) e, na sequência, uma saudação dirigida ao próprio diário, como: "Querido diário", "Olá, diário".

duzentos e trinta e três **233**

dos textos é que permite chegar a essa conclusão, visto que o relato inteiro gira em torno do fato de o que aconteceu com Mika ser um fato surpreendente para ela (EF15LP03 / EF35LP03).

• **Atividade 4:** A questão localiza no tempo a escrita do autor do diário e os acontecimentos no decorrer do tempo. Esse registro indica dia, mês e ano ou dia da semana e até mesmo uma combinação de elementos (EF03LP17).

• **Atividade 5:** A sigla FCVD é outra marca da interlocução de Mika com o diário dela, assim como o fato de se referir diretamente a ele na saudação e mencionar o pronome pessoal **você** no texto 1. (EF15LP03 / EF15LP04 / EF35LP03 / EF03LP12 / EF03LP17). Acolha ainda a resposta dada pelos estudantes no item c, verificando o que compreendem acerca do gênero diário.

• **Boxe de sistematização:** Faça a leitura do boxe para os estudantes sanando possíveis dúvidas e proponha a seguinte questão a eles: "Mika escreve no diário usando o registro de linguagem informal, mais espontâneo ou se comunica de um jeito sério, formal?". (Resposta: A linguagem empregada por Mika é espontânea.) Para que possam concluir a resposta, explique que esse tipo de linguagem indica que Mika ficou mais à vontade para se expressar em sua escrita. Verifique se eles sabem o que é registro de linguagem formal. Explique em quais situações ela é empregada e comente sobre suas características menos espontâneas. Essa questão visa conscientizar os estudantes sobre o uso coloquial na produção de texto que farão posteriormente.

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.233).

Nas figuras 6 à 9, Silva C. e Silva E. (2021, p. 230 - 233) na seção “*Navegar na leitura*” que antecede a seção “*Dando asas à produção*”, destinada à produção de textos em *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021). É uma seção que visa a oportunizar o contato dos estudantes com o que Jolibert (1994) chama de escritos sociais, ou observação de textos de referência, conforme Dolz e Schneuwly (2004), textos do mesmo gênero em que ocorrerá a produção de texto. Na seção “*Navegar na leitura*” ocorre a leitura de um texto, acompanhada de atividades de compreensão que auxiliarão na identificação do gênero.

As demais habilidades foram todas, conforme Silva C. e Silva E. (2021), contempladas no eixo produção de textos e situadas nas atividades da seção “*Dando asas à produção*”.

Percebemos que a prática de identificação do gênero, e um planejamento incipiente com auxílio do professor nas primeiras produções de texto, ocorrem com o preenchimento de lacunas (decalques) nas quais os estudantes vão conhecendo as características do texto a ser escrito com seu esquema tipológico conforme menciona Jolibert (1994), onde existe uma estrutura de conjunto.

É possível que o grupo possa realizar uma revisão rudimentar através da análise das grades e do repertório que traz dos anos anteriores, uma vez que a BNCC (Brasil, 2017) não abandona no segundo ano todas as condições para produção de texto mesmo que a escrita autônoma em diferentes gêneros se dê a partir do terceiro ano do ensino fundamental. Já elementos mais sofisticados como a linguística do texto, linguística da frase e atividades de sistematização metalinguísticas, pelo que percebemos no quadro de habilidades a serem desenvolvidas nessa fase, devem ser realizadas em conjunto com o professor, não cabendo, no momento, ao estudante, tal análise no âmbito do trabalho em grupo. Tais propostas evoluem para momentos, ao longo da obra, em que o estudante deve, por sua própria conta, elaborar um texto prevendo suas características, observando seu esquema tipológico, características linguísticas e sendo capazes de elaborações mais sofisticadas em relação às sistematizações metalinguísticas, embora seja em um processo inicial. Percebe-se, nesse aspecto, o interesse em despertar a autonomia esperada no terceiro ano do ensino fundamental pelo educando.

A revisão também ocorre em todos os capítulos, com auxílio dos colegas e da professora, por meio de fichas de observação, algo sugerido por Jolibert (1994), embora não sejam grades com os mesmos conteúdos, podendo ocorrer inclusive conferências, como propõe Calkins (1989), havendo ainda a possibilidade de uma segunda revisão prática, que se desenvolverá até o quinto ano, acompanhada de aspectos de ortografia, concordância etc. Dolz e Schneuwly (2004) também sugerem a utilização de grades com a finalidade de autoavaliação pelo estudante, podendo ser propostas pelo professor ou pelo próprio estudante, chamada de lista de constatações ou glossário, que tem função semelhante às grades de Jolibert (1994).

As habilidades relacionadas à edição em diferentes suportes ocorrem, considerando os oito capítulos da obra, nos capítulos três, quatro, cinco, sete e oito. Não existe preocupação, no início da obra, com edição em diferentes suportes. Essa preocupação ocorre do meio para o fim do livro, quando à medida que as habilidades de escrita vão ampliando-se, espera-se um indivíduo capaz de editar em diferentes suportes.

A circulação da produção final do gênero texto instrucional e dos relatórios de observação realizados com decalques em *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021) resultado de uma sequência didática, dá-se pela exposição de trabalhos realizados a partir de textos ilustrados nos relatórios de observação e exposição dos barcos de papel, confeccionados através das instruções escritas pelos estudantes no decalque. Embora seja um bloco de habilidades que tenha início no terceiro ano e se estenda até o quinto ano, a habilidade referente à correção ortográfica e demais itens aparece em quase todos os capítulos, não se fazendo presente em apenas em dois deles.

O trabalho “com a organização do texto em unidades de sentido, dividindo em parágrafos conforme normas gráficas e características do gênero textual”, conforme prevê a habilidade (EF35LP09) (BNCC, Brasil, 2017, p.115), também pertencente ao bloco que se estenderá até o quinto ano, aparecendo no início da obra uma vez, outra, no meio, reaparecendo no final por mais duas vezes, demonstrando preocupação com o desenvolvimento dessa habilidade.

A prática da defesa de um ponto de vista também é contemplada em um capítulo, enfatizando o que os autores chamam de preocupação com a tomada de decisão. A abordagem da obra *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021) contempla todas as tipologias de gêneros, conforme enunciadas por Dolz e Schneuwly (2004), sendo objeto de identificação e produção de texto todos os gêneros previstos pela BNCC (Brasil, 2017) para o terceiro ano do ensino fundamental.

Abaixo, apresentamos um quadro descritivo, o quadro 3, onde são apresentados gêneros textuais e as habilidades específicas de produção textual para o terceiro ano do ensino fundamental e como as habilidades foram trabalhadas dentro de cada gênero, nos diferentes capítulos, conforme a vocação de cada um deles.

Quadro 3- Gêneros textuais e as habilidades específicas de produção textual para o terceiro ano do ensino fundamental

Capítulos- Gêneros	Cp. 1 Texto Instrucional	Cp.2 Letra de Canção	Cp. 3 Relatório de observação	Cp. 4 Anúncio Publicitário	Cp. 5 Conto	Cp.6 Ficha retrato	Cp.7 Diário	Cp.8 Carta do leitor
Habilidades								
(EF15LP05)	X	X	X	X	X	X	X	X
(EF15LP06)	X	X	X	X	X	X	X	X
(EF15LP07)			X	X	X		X	X
(EF15LP08)		X						
(EF15LP09)								X
(EF35LP07)	X			X	X	X	X	X
(EF35LP08)	X						X	
(EF35LP09)		X			X		X	X
(EF35LP15)				X				
(EF35LP20)						X		
(EF35LP25)					X			
(EF03LP13)							X	
(EF03LP14)	X							
(EF03LP17)							X	
(EF03LP20)								X
(EF03LP21)				X				
(EF03LP22)				X				
(EF03LP25)			X	X		X		
(EF03LP26)			X					

Fonte: da autora.

Além das habilidades específicas, voltadas à aprendizagem do gênero a ser trabalhado e das que se repetem a cada capítulo, a seguir, destacamos algumas habilidades a serem desenvolvidas em cada capítulo que, de acordo com a singularidade de cada gênero, são consideradas adequadas para a ampliação do repertório e das condições de elaboração de um texto por parte dos estudantes.

No capítulo um, é proposta uma produção de texto com o gênero textual instrucional, nela, destacamos o trabalho com a utilização de recursos de referência (substituição lexical, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, assim como recursos de coesão pronominal, articuladores de relação de sentido e, como requer o gênero, o uso de vocabulário apropriado. Seguramente, um tipo de trabalho a ser apropriado para textos instrucionais.

No capítulo dois, destacamos o trabalho com a paragrafação e a edição de texto em *software*, pois a diagramação do gênero destaca a característica da

estrofe, que ganha maior destaque quando lançada em *software*, sendo uma boa opção para o trabalho inicial com paragrafação. Nessa atividade, é orientado que a revisão ortográfica seja realizada em conjunto com professor e em colaboração com colegas.

No capítulo três, enfatizamos a forma de apresentação da produção final, dos relatórios de observação, conforme a figura 10, Silva C. e Silva E. (2021, p. 289), podendo ser feita em suporte manual ou digital, mas nesse caso, contendo ilustrações para que a circulação ocorra, onde os estudantes encontram o destinatário para o qual o gênero destina-se, retirando do professor o papel de destinatário final das produções. A circulação ocorrerá por meio de uma exposição dos relatórios de observação. Nesse gênero, a proposta de correção ortográfica, feita pelos autores, deve se dar, novamente, em conjunto com o professor e com os colegas. Conforme observamos na figura, o que deve ser redigido pelos estudantes é a conclusão, observando o que a antecede em uma pesquisa.

Figura 10- Decalque do Relatório de Observação

Recortar

Página 106 • Relatório de observação

Relatório de observação

Introdução

O objetivo deste trabalho é realizar a observação de aves de determinada localidade para conhecer quais são e como são essas aves, e também descobrir os fatores importantes para a sobrevivência delas nesse ambiente.

O local da observação foi _____

Desenvolvimento

Material

- Lápis, borracha, caderno para anotação das observações, aparelho para fotografar ou gravar, binóculo (se possível).

Procedimentos

- Observar aves no local indicado.
- Registrar os dados coletados informando a data, a hora, as condições do tempo (luminosidade e temperatura, por exemplo) e os pássaros encontrados: como eram, o que faziam e onde estavam.
- Registrar as conclusões sobre a atividade de observação realizada.

Conclusões

duzentos e oitenta e nove **289**

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.289).

No capítulo quatro, a proposta de produção de texto é a realização de um anúncio publicitário. Esse anúncio será veiculado durante a atividade da seção de oralidade, em que existe a elaboração de um telejornal. Os estudantes são convidados a opinar e defender um ponto de vista sobre um tema polêmico relacionado ao cartaz. Por isso, argumentarão na forma oral em relação a temas variados. Em nível modular, os estudantes realizarão pesquisas de conteúdo sobre o tema do cartaz e possíveis ilustrações. Feito isso, elaborarão uma produção inicial havendo, após, revisão e avaliação formativa do professor, transformando-se em uma produção final que será exposta em um evento.

No trabalho com o conto, além das habilidades usuais de correção ortográfica, planejamento conjunto, com diagramação feita pelo estudante, merece destaque a preocupação com a paragrafação, dessa vez em um texto com diagramação diferenciada do primeiro, a ser trabalhado como foi a letra de canção, buscando aumentar o repertório do estudante. Também há incentivo para elaboração de uma produção final, após avaliação e reescrita, bem como avaliação formativa do professor, parte integrante de uma sequência didática. A produção final deverá ser ilustrada e fará parte de um livro da turma que poderá ser publicado em um *blog*, aproximando novamente os estudantes dos destinatários finais relacionados ao gênero das suas produções, deslocando o foco do professor como destinatário final.

No capítulo seis, o tema de trabalho na produção de texto é a ficha retrato, onde há a apresentação do trabalho de pesquisa com consulta a anotações realizadas, considerando uma pesquisa.

O capítulo sete traz a proposta de uma produção do gênero diário, onde também há o incentivo para a elaboração de uma produção final e, à medida que o estudante vai chegando ao final da obra, vão aumentando as habilidades a serem contempladas no trabalho de cada gênero.

Como a diagramação do diário é um pouco diferente, é proposto um trabalho de paragrafação. Destaca-se que o estudante é levado a expressar sentimentos e opiniões, mesclando habilidades relacionadas ao gênero texto instrucional.

Seguindo a tendência dos capítulos finais, no capítulo oito, aumentam as habilidades contempladas. Também são incentivados a produzir o gênero carta ao leitor, elaborando uma produção final, em que se espera que se expressem com clareza em situações de intercâmbio oral, usando a voz em tom audível com ritmo adequado. Como a carta tem uma diagramação diferenciada, novamente há o trabalho com paragrafação. Nesse gênero, há o trabalho com a argumentação onde mais uma vez o estudante é levado a expressar suas opiniões.

De modo geral, converge o trabalho para argumentação e descrição, conduzindo o estudante à realização, com eficácia de procedimentos de pesquisa.

5.2 ANÁLISE DO OBJETO: A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO *APRENDER JUNTOS 3*

Os gêneros escolhidos por Silva C. e Silva E. (2021), predominantemente, tratam das tipologias descrição e narração, embora, possamos perceber que na abordagem escolhida pelos autores estão contidos todos os gêneros previstos na BNCC (Brasil, 2017) para o terceiro ano do ensino fundamental e, portanto, estão contidas todas as tipologias.

Como referem Silva C. e Silva E. (2021), a abordagem espiral, de Dolz e Schneuwly (2004), foi utilizada no trabalho com gêneros nas habilidades da BNCC (Brasil, 2017) em quase todos os momentos, entendemos que sua obra reflete uma abordagem espiral mitigada, da mesma forma como o documento revela, mas com algumas peculiaridades.

As imagens a seguir foram extraídas da obra *Aprender Juntos 3* de língua portuguesa, de Silva C. e Silva E. (2021), observando os gêneros mais usuais na prática pedagógica, não estando presentes todos as produções textuais de todos os capítulos. Além disso, a cada capítulo, em algumas seções específicas, que não detalharemos por não serem representativas para esta pesquisa, em alguns casos, conforme o gênero a ser trabalhado, aspectos morfológicos e gramaticais foram explorados, contemplando a peculiaridade do gênero como, por exemplo, o conto,

em que no mesmo capítulo apresentou a obra *Aprender Juntos 3* um trabalho com verbos, como sugere Jolibert (1994), bem como a pontuação.

Figura 11 -Texto instrucional

(continua)

46 Capítulo 1 Cultura de paz

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Essa seção propõe uma atividade de decalque, modalidade de produção de texto. Os estudantes farão o decalque de palavras em um texto instrucional e terão oportunidade de verificar se o vocabulário escolhido foi eficaz para que o seu primeiro leitor, um colega de classe, possa chegar ao objetivo de, por meio dessas instruções, montar uma dobradura de barco de papel. Após realizar essa experiência, o destinatário do produto final será um estudante de outra turma. Por fim, os textos instrucionais poderão ser expostos em um mural e, dessa forma, ter como leitores as pessoas de toda a escola.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

» (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

» (EF15LP06) Ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

» (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

» (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

Dando asas à produção

Texto instrucional

Você leu um texto instrucional com orientações para a elaboração de um *tsuru*. Agora, é sua vez de organizar um texto para ensinar as pessoas a fazer uma dobradura. Forme dupla com um colega para fazer essa atividade.

O que vou produzir

Você e um colega vão escrever as etapas que faltam em um texto instrucional para orientar a confecção de uma dobradura de barco. Depois, vão trocar o texto com outra dupla, e cada dupla vai montar barcos para presentear os colegas. Essas dobraduras serão os símbolos de paz da turma do 3º ano.

Orientações para a produção

- Recortem as páginas de 291 a 295, onde há imagens que ilustram o passo a passo para a confecção de um barco de papel.
- Observem a sequência das imagens para escrever o que falta em cada uma das etapas.
- Completem o texto a lápis. Utilizem palavras que representem as ações a serem realizadas para a confecção do barco. Por exemplo:

siga	dobre	desdobre
vire	prenda	passe
amasse	pressione	repita

4. Troquem o texto escrito por vocês com o texto de outra dupla e vejam se os colegas conseguem montar o barco seguindo as instruções que vocês escreveram. Tentem também montar o barco com as instruções escritas pelos colegas. Se necessário, deem sugestões de melhoria no texto deles.

46 quarenta e seis

APOIO DIDÁTICO

Atividade complementar

- Como atividade preparatória, sugerimos que assista com os estudantes a um vídeo tutorial sobre como construir um barco de papel. Sugestão disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CPrdggN48-c> (acesso em: 27 abr. 2021).

Roteiro de aula

- Leia o texto introdutório para a turma e solicite a um voluntário que leia em voz alta o tópico *O que vou produzir*.
- Leiam as *Orientações para a produção* alternando vozes e fazendo pausas para se certificar de que estão compreendendo as instruções. Para realizar o decalque do texto, os estudantes devem escolher verbos que possam ser encaixados para cumprir ações específicas. Se necessário, chame a atenção deles para o fato de que alguns verbos, mesmo sendo diferentes, poderão desempenhar no texto sentidos semelhantes. Por exemplo: "dobre" ou "faça uma dobra"; "amassando o papel" ou "achatanando o papel"; "prenda" ou "pregue" (para indicar ação de atar ou de fixar); e assim por diante.
- Uma possível dificuldade na produção de texto injuntivo pode ser a flexão dos verbos (palavras que representam as ações que devem ser executadas). Na orientação do item 3, o enunciado utiliza

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p. 46).

Figura 12 – Texto instrucional

(continuação)

5. Depois, troquem o texto novamente e, na sequência, verifiquem se a outra dupla conseguiu compreender as instruções que vocês escreveram.

6. Se necessário, façam alterações na produção e escrevam a versão final. Não esqueçam de incluir o nome de vocês no texto produzido.

Avaliação e reescrita

Depois de compor o texto instrucional e montar o barco, avaliem o texto e pintem **sim** ou **não**, conforme as perguntas a seguir.

1. O texto orientou corretamente a montagem do barco?	Sim	Não
2. Os verbos usados nas instruções dão orientações relacionadas às ações?	Sim	Não
3. As orientações estão de acordo com as imagens?	Sim	Não
4. Vocês atentaram à escrita correta das palavras?	Sim	Não

Revisem a versão final do texto, fazendo as adaptações necessárias.



Circulação do texto

- Escolha um colega de outra turma para presentear-lo com o barco de papel que você confeccionou. Depois, com os colegas e o professor, monte um mural com os textos instrucionais produzidos por sua turma, de forma que outras pessoas possam construir seus próprios barcos de papel.

* Cultura de paz **Capítulo 1** **47**

» **(EF03LP14)** Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

» **(EF03LP16)** Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – “modo de fazer”).

COMPONENTES ESSENCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO MOBILIZADOS NA SEÇÃO

» Compreensão de textos.

» Produção de escrita.

comandos flexionados no plural “completem”, “utilizem”, mas destaca no boxe os comandos no singular “siga”, “dobre”, etc. Caso considere necessário, frise aos estudantes a importância do destinatário, isto é, se o comando é dirigido a uma única pessoa ou a várias outras pessoas.

- Para a execução dos itens 4 a 6, ajude-os a identificar se os colegas usaram verbos diferentes dos deles, mas com significados semelhantes. Desafie-os a localizar essas palavras nos textos instrucionais, de modo que possam concluir que as escolhas feitas, ainda que diferentes, cumpriram a função comunicativa desejada.
- Faça a **Avaliação e reescrita** com a turma, conforme proposto no Livro do Estudante, e ajude aqueles que apresentarem dificuldades com as correções.
- Se possível, sugerimos que, para a confecção dos barcos, vocês transcrevam e imprimam o poema de Roseana Murray, ou outro trabalhado na seção *Olá, oralidade*, e usem esse papel como suporte. Finalizada a dobradura, eles podem pintar o barco e decorá-lo como quiser.
- Para a **Circulação do texto**, peça a eles que entreguem o barco ao colega e o orientem para que abra a dobradura, leia o que está escrito nela e converse sobre o que o texto diz. Depois, refaçam a dobradura do barco juntos.

Atividade complementar

- Caso queira que os estudantes treinem um pouco mais o texto injuntivo, proponha a elaboração de uma receita criativa e mais subjetiva, por exemplo, uma “receita de paz”, que também poderá aprofundar a reflexão sobre o tema deste capítulo. Para sensibilizar os estudantes, mostre a eles, no vídeo do *Quintal de versos da Cultura*, o poema “Receita de espantar a tristeza”, de Roseana Murray, disponível em: <https://youtu.be/yIO9GgGcrBU> (acesso em: 20 jul. 2021).

quarenta e sete **47**

APOIO DIDÁTICO

Figura 13 – Texto instrucional

— (continuação)

Recortar

Página 46 • Barco de papel

Material

- Folha de sulfite colorida ou papel para *origami* recortado no tamanho A4.

Como fazer

- Dobre a folha ao meio na posição horizontal. Abra a folha e dobre-a ao meio na posição vertical. Desdobre a folha e observe as marcas que ficaram no papel. Utilize-as como base para a dobradura.

Sugestão: leve as pontas superiores até o meio e pressione as laterais para marcar bem as dobras.



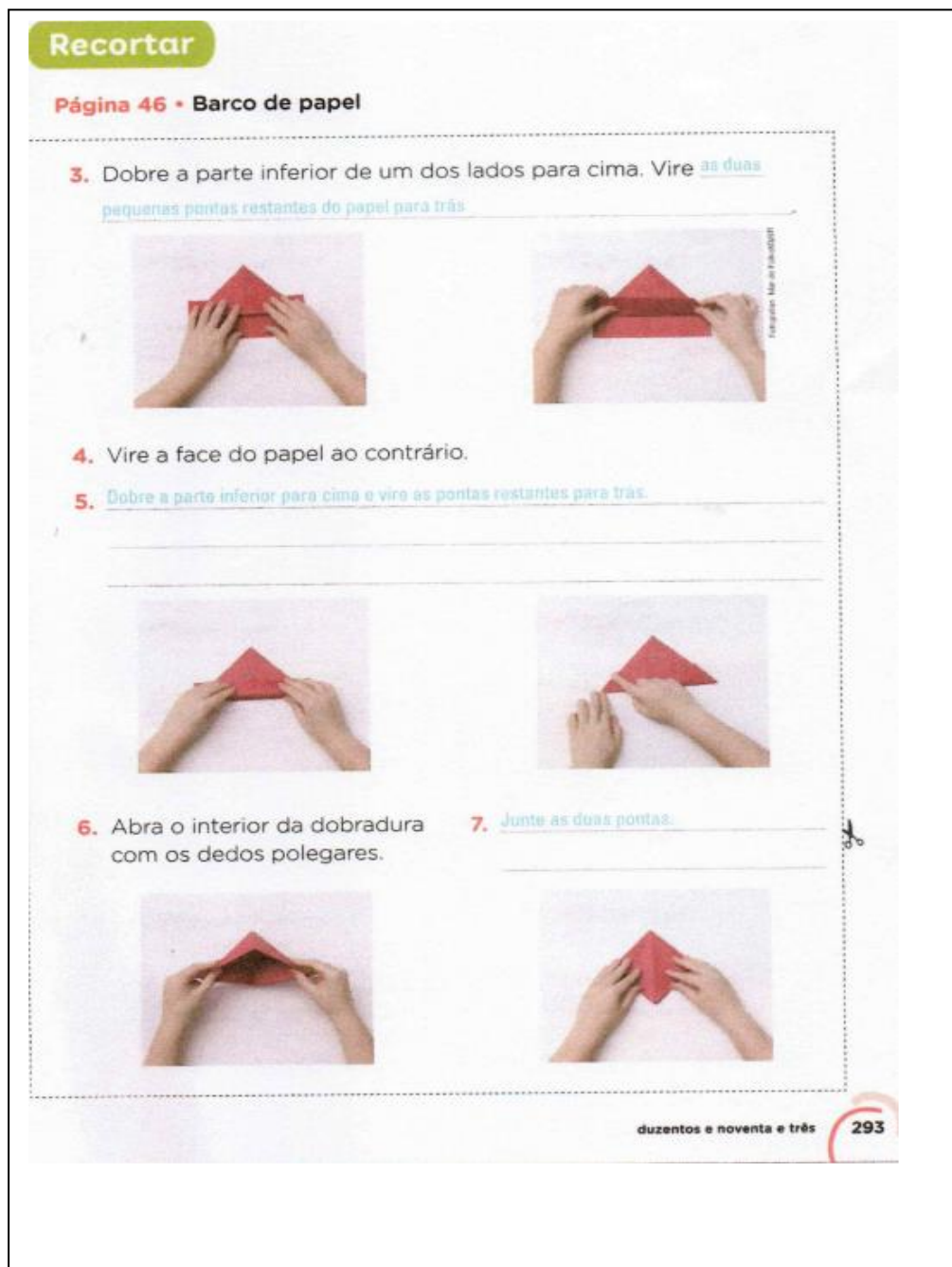
Foto: M. A. F. Silva

duzentos e noventa e um **291**

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p. 291).

Figura 14 - Texto instrucional

(continuação)



Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.293).

Figura 15- Texto Instrucional

(conclusão)

Recortar

Página 46 • Barco de papel

8. Dobre a ponta de um dos bicos para cima.

9. Vire essa face ao contrário e dobre o bico do outro lado para cima.
Você vai ter um triângulo com a ponta virada para cima.

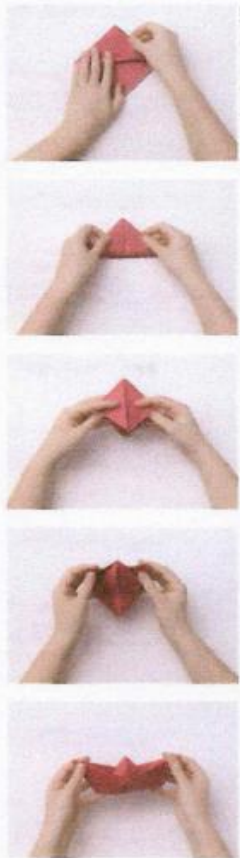
10. Abra o interior do triângulo.
A dobradura, nesta fase, lembrará um balão.

11. Com os polegares e os indicadores, puxe as pontas para fora.

12. Seu barco está pronto!

Estudantes: _____

duzentos e noventa e cinco **295**



Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.295).

A seção “*Dando asas à produção*” da figura 11 à 15 Silva C. e Silva E. (2021, p. 46, 47, 291, 293 e 295) é antecedida por uma seção com o título de “*Navegar na leitura*” onde através da leitura de um texto de mesmo gênero do proposto na seção “*Dando asas à produção*”, os estudantes podem fazer o reconhecimento do gênero. Além disso, são propostas na seção “*Navegar na leitura*” atividades de compreensão de leitura. O texto injuntivo é retomado no capítulo 5 da obra, onde poderão se observar diferentes textos do mesmo gênero em diferentes níveis de complexidade. Durante toda a obra, nos diferentes capítulos, a seção “*Dando asas à produção*” é antecedida pela fase de análise de escritos sociais representada pela seção “*Navegar na leitura*”

A proposta de realização de um texto instrucional é apoiada na técnica do decalque, como sugerem Dolz e Schneuwly (2004), variando as oportunidades de produção textual oferecidas, evidenciando fortemente que o início das produções de texto no terceiro ano se dá no planejamento conjunto com o professor (Silva C. e Silva E., 2021, p. 46), atendendo, dessa forma, a habilidade (EF03LP14)⁴⁴.

A apresentação do passo-a-passo é um reforço dessa ideia. Além disso, a proposta é que o trabalho se dê em grupos. Pode-se compreender que, nessas primeiras produções, pode o educador ser o escriba. Esses passos contemplam a habilidade (EF15LP05)⁴⁵. O projeto de comunicação, como ensinam Dolz e Schneuwly (2004) é apresentado nas instruções e também através do decalque, onde a diagramação do gênero é apresentada pré-construída, evitando perda de objetivo pelo educando como percebemos nas figuras 13, 14 e 15 (Silva C. e Silva E., 2021, p. 291, 293 e 295). Os destinatários são escolhidos entre os colegas de outra turma, onde o “texto” ou a produção decorrente dele, nesse caso o *barco de papel*, vai circular, superando dificuldades iniciais na produção final e circulação do

⁴⁴ (EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 123).

⁴⁵ (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve - para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

texto prevista no exercício proposto pela obra didática nº 4, figura 11, (Silva C. e Silva E., 2021, p. 46). As dificuldades de escrita para completar o decalque podem ser sanadas com a apresentação dos verbos que podem ajudar a completar o exercício proposto na obra didática número 3, na figura 11 (Silva C. e Silva E., 2021, p.46), sendo este um módulo de trabalho que pode ser mais explorado pelo professor. Essas atividades contemplam as habilidades (EF35LP07)⁴⁶ e (EF35LP08)⁴⁷. Enfatizamos que, além disso, as dificuldades de escrita podem ser supridas pela produção de textos orais no início, como ensinam Dolz e Schneuwly (2004). Sendo o primeiro lugar de aprendizagem da sequência didática a primeira produção, depois de concluí-la, o professor poderá realizar sua avaliação formativa.

Sugere-se a realização da troca entre colegas, encontrando embasamento teórico em Jolibert (1994) e Calkins (1989). A constante troca ao concluir a elaboração do texto auxilia no processo de realização de uma imagem do destinatário do texto, facilitando sua posição em relação ao gênero visado. O professor, na condução do livro didático, exerce um papel imprescindível na elaboração de conteúdo e planejamento de texto nessas fases iniciais, uma vez que é ele que coloca o educando em contato com quase todas as informações desse nível. As pequenas conferências, conforme Calkins (1989), realizadas quando os educandos trocam seus textos, verificando se foram compreendidas as instruções escritas pelo colega são meios de capitalizar as aquisições, como enunciam Dolz e Schneuwly (2004), além de que, quando a revisa perante a diversos critérios, auxiliam o estudante a internalizar tais processos Jolibert (1994), Calkins (1989). Essas atividades contemplam as habilidades (EF15LP06)⁴⁸,

⁴⁶ (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

⁴⁷ (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

⁴⁸ (EF15LP06) Re ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

(EF15LP09)⁴⁹ e (EF35LP07)⁵⁰. Na avaliação, isso também pode ser feito, pois o livro oferece critérios para que avaliem sua produção onde podem aprender linguagem técnica e vocabulário, construindo conhecimento sobre o gênero figuras 11 e 12 (Silva C. e Silva E., 2021, p.46-47). A produção final indicada no número 6 da página 47, figura 12, é uma oportunidade para o educador realizar uma avaliação somativa verificando os objetivos atingidos.

⁴⁹ (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁵⁰ (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

Figura 16 – Relatório de observação

(continua)

106 Capítulo 3 Vivam os animais!

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Essa seção tem como objetivo orientar os estudantes para uma atividade de observação de aves e a produção de um relatório de observação. A seção propicia aos estudantes: observar, identificar, comparar, coletar e analisar dados, fazer relações e registros; promover a valorização e o respeito à vida; compreender a relação entre ambiente e vida e conscientizar-se sobre a importância de preservar os animais.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

» (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

» (EF15LP06) Releer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

» (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Dando asas à produção

Relatório de observação

Vocês sabem o que é **passarinhar**? Leiam o trecho da reportagem a seguir e descubram!

[...] Passarinhar é contemplar, observar, registrar e catalogar aves avistadas em trilhas, florestas, parques e até no quintal de casa.

Apesar de ganhar asas no Brasil nos últimos anos, passarinhar é prática antiga e tem origem no século 18, na Inglaterra. Naquela época, somente pesquisadores e naturalistas se arriscavam em expedições pelas florestas para coletar o máximo de informações sobre as aves. Hoje, o universo dos passarinheiros é mais amplo e os observadores, em sua maioria, não são biólogos ou **ornitólogos**.

Passarinhar é uma atividade que pode ser realizada por adultos e crianças. [...]

Observação de aves é uma prática que faz bem à saúde e à natureza. G1, 26 jul. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/especiais/noticia/observacao-de-aves-e-uma-pratica-que-faz-bem-a-saude-e-a-natureza.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2021.

Agora, que tal vocês passarem pela experiência de observar aves?

O que vou produzir

Vocês vão observar aves e, depois, produzir um relatório de observação.

Orientações para a produção

1. Vocês vão fazer a observação de aves em grupos. Combinem com o professor o local e o dia em que vai acontecer a atividade.
2. Recortem a página 289 para escrever o relatório de observação. Com a orientação do professor, completem a frase do item **Introdução** (onde constam o objetivo da pesquisa e o local da observação).

106 cento e seis

Atividade complementar

» Como atividade preparatória, converse com os estudantes sobre as aves que eles já conhecem. Peça a eles que descrevam como elas são e se existem na região em que vivem. Leve para a sala de aula imagens de diferentes aves e analise com eles cada uma delas. Se possível, leve os estudantes à biblioteca e apresente-lhes livros com ilustrações desses animais. Pesquise imagens de aves brasileiras, principalmente as encontradas na região onde vocês vivem. Peça aos estudantes que levem no dia da observação recortes de revistas com fotos de aves brasileiras e, se possível, levem aparelhos que permitam

fotografar ou gravar os sons das aves que observarem. As fotos facilitarão a identificação das aves. Também poderão ser usadas em atividades propostas em outras seções (*Olá, oralidade e Vamos compartilhar*).

Orientações didáticas

» A observação é o primeiro passo do método científico. Convém que essa habilidade seja desenvolvida por todos os componentes curriculares, pois, por meio dela, é possível chegar às hipóteses e, posteriormente, às conclusões. Assim, a atividade proposta pode constituir um trabalho interdisciplinar com o componente curricular Ciências.

» O ambiente onde a atividade será realizada deve oferecer informações necessárias para que eles cheguem às conclusões relacionadas ao objetivo da observação. Se for realizar a atividade em um parque ou outro local público, faça uma visita prévia ao local para verificar o melhor dia, o melhor horário e outros detalhes importantes e necessários à visita em grupo.

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.106).

Figura 17- Relatório de Observação

(continuação)

3. Para realizar a pesquisa, levem os materiais necessários para anotar o que o grupo observou.

4. Após realizar a pesquisa, analisem as informações que vocês anotaram durante a observação. Para essa análise, considerem o horário da observação, como estava o dia, como era o local e o que observaram.

5. Ouçam as orientações e explicações do professor sobre o que vocês observaram. Pensem em conclusões possíveis de serem tiradas dessas informações. Depois, escrevam no caderno um rascunho com as conclusões.



Avaliação e reescrita

Leiam o rascunho com as conclusões. Façam a avaliação e a revisão do texto antes de passá-lo a limpo. Respondam às perguntas do quadro pintando **sim** ou **não** como resposta.

1. A introdução foi preenchida?	Sim	Não
2. O texto contém informações baseadas no que o professor explicou e em dados científicos que permitem chegar às conclusões anotadas?	Sim	Não
3. As frases foram organizadas em parágrafos, com letra inicial maiúscula? As frases estão pontuadas?	Sim	Não

Avaliem se há necessidade de corrigir ou alterar algo no texto antes de fazer a versão final na folha definitiva.

Circulação do texto

- Os relatórios vão ser pendurados em um varal com as fotos das aves observadas e expostos durante o evento proposto na seção *Vamos compartilhar!* (páginas 138 e 139).

Roteiro de aula

- Explique à turma como deve se dar a observação de passarinhos. Para isso, ao planejar a atividade, indique a necessidade de ter paciência, fazer silêncio e utilizar equipamento adequado.
- Decida se a turma observará aves por um dia ou mais. Se a atividade for feita em um único dia, o ideal é verificar a presença e o comportamento das aves em horários diferentes.
- Orientar os estudantes a observar as seguintes características: tamanho (estimativa por comparação com um objeto ou com outra ave que conheçam – por exemplo, menor que uma galinha, maior que um pombo); bico (se o tipo de bico está relacionado ao tipo de alimento – por exemplo, o bico alongado do beija-flor permite retirar alimento de flores, bicos fortes como o do papagaio e das araras permitem comer sementes duras, etc.); asas (curtas, como as de um passarinho, ou longas, como as de uma garça); patas (com garras ou não); cor (dar detalhes, mencionar quando há diferentes tonalidades e indicar em que partes do corpo); canto (se canta ou pia, se os sons produzidos são sempre os mesmos nos diferentes horários); ninhos (se há algum no local e de que aves podem ser).

Vivam os animais! **Capítulo 3** **107**

» (EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

» (EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.

COMPONENTES ESSENCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO MOBILIZADOS NA SEÇÃO

» Desenvolvimento de vocabulário.

» Compreensão de textos.

» Produção de escrita.

canto e sete **107**

» Após a atividade, proponha aos estudantes que se reúnam em grupos na sala de aula, troquem informações e observem as fotos, se houver. Leve livros com fotos de aves e solicite a identificação das aves observadas.

» Oriente a conclusão do relatório, lendo com os estudantes os itens 4 e 5 do tópico *Orientações para a produção* (EF15LP05 / EF03LP25).

» O tópico *Avaliação e reescrita* trabalha, nessa atividade, com as habilidades EF15LP06 e EF15LP07. Por fim, enfatize como se dará a *Circulação do texto*, destacando mais uma vez o evento que ocorrerá na escola.

Figura 18- Relatório de observação

(conclusão)

Recortar

Página 106 • Relatório de observação

Relatório de observação

Introdução

O objetivo deste trabalho é realizar a observação de aves de determinada localidade para conhecer quais são e como são essas aves, e também descobrir os fatores importantes para a sobrevivência delas nesse ambiente.

O local da observação foi _____

Desenvolvimento

Material

- Lápis, borracha, caderno para anotação das observações, aparelho para fotografar ou gravar, binóculo (se possível).

Procedimentos

- Observar aves no local indicado.
- Registrar os dados coletados informando a data, a hora, as condições do tempo (luminosidade e temperatura, por exemplo) e os pássaros encontrados: como eram, o que faziam e onde estavam.
- Registrar as conclusões sobre a atividade de observação realizada.

Conclusões

duzentos e oitenta e nove **289**

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.289).

A representação da figura do educador no auxílio com o planejamento é enxugada. Também existe um decalque, figura 18 (Silva C. e Silva E., 2021, p.289), mas dessa vez confere maior autonomia aos educandos. Novamente, os estudantes trabalharão em grupos. O livro oferece, na introdução da pesquisa, os objetivos, materiais necessários e instruções sobre como proceder a tomada dos dados figuras 16 e 17 (Silva C. e Silva E., 2021, p. 106-107). A partir das anotações, um lance inicial (Jolibert, 1994) deve ser realizado, relatando as conclusões para que o educador realize sua avaliação formativa.

No nível de desenvolvimento do módulo da sequência didática, a elaboração de conteúdos nesse gênero é bastante vasta, pois a atividade “passarinhar” tem de ser caracterizada. Isso é feito através de um texto autêntico conforme figura 16, Silva C. e Silva E. (2021, p. 106), como sugerem Dolz e Schneuwly (2004). Os estudantes tem de ter contato com uma forma rudimentar de introdução de uma pesquisa, formas de tratamento da informação e observação empírica. Estão presentes nessas atividades as habilidades (EF15LP05)⁵¹ e (EF03LP25)⁵²

Silva C. e Silva E. (2021) propõem que a correção das atividades por parte do educador seja feita coletivamente em um momento em que, posteriormente, sejam dadas instruções sobre o relatório a ser escrito, destacando os elementos do gênero, permitindo que semelhanças e diferenças entre os textos sejam demonstradas. Além disso, há a sugestão de elaboração de uma edição do texto com correções de ortografia e pontuação, elaborando uma versão final que

⁵¹ (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve - para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁵² (EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto. (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

contemple a diagramação correspondente ao gênero com ilustrações específicas, atendendo às habilidades (EF03LP26)⁵³ e (EF15LP07)⁵⁴.

A proposta de circulação do texto presente na figura 17 (Silva C. e Silva E., 2021, p.107), quando os relatórios ilustrados são pendurados em um varal para exposição durante um evento, possibilita, por parte do educando, uma busca pela imagem do seu destinatário que, desta vez, pode não estar circunscrito apenas aos seus colegas. Os estudantes, após realizarem o lance inicial ou produção inicial, como ensinam Dolz e Schneuwly (2004), são incentivados a trocarem com seus pares, para revisão e avaliação através de uma grade antes da realização da produção final conforme figura 17 (Silva C. e Silva E., 2021, p.107). Nesse momento as habilidades (EF15LP06)⁵⁵ e (EF15LP09)⁵⁶ são desenvolvidas.

Nesse momento, as aquisições são capitalizadas onde os estudantes podem falar sobre o gênero e adquirir vocabulário correspondente. Além disso, o processo de revisão tem a oportunidade de ser internalizado.

Após a revisão pelos pares e avaliação com a grade, os estudantes realizam a versão final que será objeto de avaliação somativa do professor. Nesse momento, o educador verificará, conforme Dolz e Schneuwly (2004) o que os estudantes aprenderam, verificando seus progressos.

⁵³ (EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais (BNCC, Brasil, 2017, p. 133).

⁵⁴ (EF15LP07) Editar a versão final do texto em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado manual ou digital (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁵⁵ (EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁵⁶ (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

Figura 19- Anúncio publicitário

(continua)

134 Capítulo 4 Amiga bicicleta

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Ao longo de todo o capítulo, os estudantes foram levados a refletir sobre o uso da bicicleta como uma alternativa ao carro e sua relação com a qualidade de vida e com a segurança no trânsito nas cidades, e, na seção *Navegar na leitura* da página 129, eles exploraram as características do gênero textual cartaz. Agora, eles vão elaborar os próprios cartazes, respeitando as características do gênero e fazendo uso dos conhecimentos construídos sobre o tema. O resultado dessa produção será utilizado em uma das atividades propostas na seção *Vamos compartilhar!*, o que confere significado e relevância ao trabalho realizado.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

» (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

» (EF15LP06) Ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

» (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

» (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

Dando asas à produção

Cartaz

Neste capítulo, você conheceu iniciativas que contribuem para a qualidade de vida das pessoas na cidade. Agora, algumas das ideias presentes nos textos que você leu farão parte de uma exposição de cartazes que acontecerá em um evento da escola.

O que vou produzir

Você e um colega vão escolher um dos temas a seguir. Coletem informações e produzam um cartaz que desperte o leitor para os problemas relacionados ao tema escolhido.

- Dia Mundial sem Carro: quem se compromete?
- Educação no trânsito: o valor da informação e a prática da cidadania.
- Segurança do ciclista e do pedestre: o lugar e o papel de cada um.

Nessa produção, a tarefa será fazer uma pesquisa, formar uma opinião sobre o assunto e produzir um texto com ideias claras e objetivas, expondo os motivos que dão apoio à explicação. Além disso, busquem convencer os leitores a refletir sobre o tema e, quem sabe, a realizar ações positivas com base nas ideias divulgadas nos cartazes.

Orientações para a produção

1. Pesquisem, em revistas, jornais ou sites, textos e imagens que tratem do tema que vocês escolheram.
2. Organizem as informações pesquisadas em forma de lista. É importante também anotar as fontes consultadas. Esses dados vão ajudar vocês a compor o cartaz.
3. Decidam qual é a mensagem que vocês querem transmitir ao leitor. O ideal é que pensem em atitudes que poderiam ser mudadas para tornar a cidade um lugar melhor para se viver.



134 cento e trinta e quatro

APOIO DIDÁTICO

Roteiro de aula

- No item *O que vou produzir*, os temas apresentados se constituem, geralmente, como assuntos polêmicos, pois, devido à sua natureza complexa e à sua aplicação prática desafiadora, trazem em si a possibilidade de discussão e apresentam aspectos que podem suscitar diferentes pontos de vista – em especial os do público infantil. Por isso, faça uma orientação cuidadosa sobre a pesquisa para que os estudantes possam abordar esses temas dentro da compreensão possível para a faixa etária. Guie a turma para uma pesquisa que privilegie elementos com os quais convivem no cotidiano e que sejam significativos para eles, para suas famílias e para a comunidade. Verifique a possibilidade de oferecer aos estudantes algumas fontes de pesquisa adequadas e confiáveis, com linguagem possível de ser compreendida por todos.
- Durante o desenvolvimento do tópico *Orientações para a produção*, caso os estudantes apresentem dificuldades para organizar as informações coletadas, acompanhe as operações relacionadas à leitura, seleção e grifo de informações textuais, dispensa de informações secundárias e montagem de tópicos com as ideias escolhidas para servir de apoio ao que será a redação definitiva do cartaz. Se for possível, realize com a

Figura 20- Anúncio publicitário

(conclusão)

4. Seleccionem ou produzam uma ou mais imagens para compor o cartaz. Elas devem ter relação com o texto que vocês vão escrever. A linguagem do cartaz deve ser bem cuidada, de acordo com as regras de escrita que você já aprendeu.

5. No texto, usem palavras e frases chamativas que busquem convencer o leitor das ideias propostas. Criem frases atrativas, apontando os benefícios de ações que tornariam a cidade um lugar melhor para viver. Exemplos: "Experimente..."; "Mude seus hábitos para..."; "Participe dessa iniciativa..."; "Você vai descobrir...", etc.

6. Elaborem um rascunho. Lembrem-se de criar a frase com a ideia principal, que deverá aparecer em tamanho maior no cartaz. Escrevam o texto completo, lembrando que ele deve ser curto e composto de letras que possam ser lidas a certa distância.

Avaliação e reescrita

Antes de compor o cartaz definitivo, leiam as perguntas a seguir e verifiquem se todos os itens foram realizados, pintando **sim** ou **não** como resposta.

Após a revisão, façam a versão definitiva do cartaz no papel escolhido. Colem as imagens ou a ilustração feita por vocês, escrevam a frase em destaque e o texto.

1. Planejamos o modo de distribuir no papel as imagens, a frase em destaque e o texto escrito?	Sim	Não
2. As frases foram iniciadas com letra maiúscula?	Sim	Não
3. Colocamos a pontuação no final das frases?	Sim	Não
4. O texto é breve, como deve ser o texto de um cartaz?	Sim	Não
5. O tamanho das letras é adequado para a leitura?	Sim	Não
6. A imagem utilizada tem relação com o tema escolhido?	Sim	Não

Circulação do texto

- Os cartazes serão expostos no dia do evento proposto na seção *Vamos compartilhar!*

Amiga bicicleta **Capítulo 4** **1:**

» **(EF03LP21)** Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).

» **(EF35LP15)** Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

» **(EF03LP25)** Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

COMPONENTES ESSENCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO MOBILIZADOS NA SEÇÃO

» Compreensão de textos.

» Produção de escrita.

cento e trinta e cinco

135

turma, antes dessa atividade, procedimentos de síntese de textos curtos em que se demonstre visualmente como escolher informações essenciais ao objetivo da tarefa proposta (produção de cartaz). Nesta etapa da escolaridade, será necessário acompanhar e mediar os ajustes necessários à transposição das informações textuais pesquisadas para a composição do novo texto, o que exige adaptar trechos, mudar um pouco o modo de dizer, incluir palavras, mobilizar a autoria para criar efeitos de convencimento do leitor em foco, etc.

- Caso haja dificuldade para compreender a organização textual do cartaz, retome a análise dos outros cartazes (impressos ou digitais), de modo a ressaltar a importância da correlação entre linguagem verbal e não verbal.
- Finalizada a primeira versão dos cartazes, peça às duplas que leiam o tópico *Avaliação e reescrita* e dialoguem sobre as questões do quadro, respondendo **sim** ou **não** às perguntas e solucionando os possíveis problemas do cartaz. Destaque a importância de realizar uma avaliação e correções no rascunho para que o texto final seja o melhor possível (**EF15LP06 / EF15LP07**).
- Reserve tempo para que cada dupla produza sua versão final do cartaz e colabore para que elas percebam como podem melhorar sua produção com base nas respostas dadas na avaliação.

- Guarde os cartazes produzidos pelos estudantes para que sejam afixados no dia do evento com a comunidade proposta na seção *Vamos compartilhar!*, conforme foi destacado no tópico *Circulação do texto*.

ABOIO DIDÁTICO

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p. 135).

Silva C. e Silva E. (2021), ao propor um cartaz para o trabalho com o anúncio publicitário, ainda exploram o trabalho em duplas. Não são fornecidos decalques, mas sugerem que os estudantes realizem pesquisas em jornais e *sites* com imagens sobre o tema conforme os exercícios propostos pela obra didática nº 1 e 2, figura 19 (Silva C. e Silva E., 2021, p.134). O planejamento ainda ocorre com auxílio do professor e dos pares, contemplando a habilidade (EF15LP05)⁵⁷. No nível modular, a elaboração de conteúdos depende de um extenso trabalho a ser realizado, envolvendo pesquisa, organização de informações em texto do gênero lista. Quanto a tomadas de decisões, seleção de imagens e letras a serem utilizadas, devem ocorrer de modo que atraia o leitor, conforme os exercícios propostos pela obra didática nº 2, 3, 4 e 5, figuras 19 e 20 (Silva C. e Silva E., 2021, p.134-135). Nesse aspecto, a representação da situação de comunicação, como ensinam Dolz e Schneuwly (2004), para obtenção de uma imagem do destinatário do texto devem ter acontecido alguns progressos devido aos trabalhos anteriores e tratando-se de um trabalho de publicidade que é algo relevante.

Silva C. e Silva E. (2021) recomendam que na fase das atividades de organização do cartaz (módulo) pode o professor retomar características do cartaz, exemplificar, anotar tópicos no quadro tornando mais claro o esquema de desenvolvimento da atividade.

A produção inicial, assim chamada por Dolz e Schneuwly (2004), ocorre após todos esses passos se desenvolverem, com a criação da frase com a ideia principal em tamanho maior no cartaz. Nesse momento, o educador realiza sua avaliação formativa. Dessa forma desenvolvida é a habilidade (EF03LP25)⁵⁸.

⁵⁷ (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve - para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁵⁸ (EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

A produção inicial passa por revisão e avaliação de reescrita com ajuda de uma grade conforme a figura 20 (Silva C. e Silva E., 2021, p.135) como sugerem Dolz e Schneuwly (2004). Nesse momento, desenvolvem-se as habilidades (EF15LP06)⁵⁹, (EF15LP09)⁶⁰ e (EF35LP07)⁶¹. Para os autores de *Aprender Juntos 3*, os estudantes podem se tornar avaliadores de seu próprio trabalho a partir da grade avaliativa, identificando pontos positivos e negativos, nesse momento é possível promover uma roda de conversa para que os estudantes revelem como se sentiram com as observações dos colegas, com propõe Calkins (1989).

Com a finalidade de capitalizar aquisições, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), adquirir vocabulário e sistematizar conhecimento sobre o gênero, deve-se realizar sucessivas atividades de revisão e reescrita, avaliando conforme o gênero de trabalho, se o texto está de acordo.

Após as revisões e feita a produção final, é o momento de o educador realizar sua avaliação somativa, considerando o progresso dos estudantes. Editar sua produção final, procedendo ajustes de pontuação e ortografia ilustrando quando necessário e aplicando a diagramação, correspondente ao gênero diz respeito à habilidade (EF15LP07)⁶²

A circulação do texto conforme figura 20 (Silva C. e Silva E., 2021, p.135) sugerida para ocorrer em um evento na escola, é suporte para elaboração da representação da situação de comunicação onde o estudante visualiza o destinatário do seu texto e a finalidade do gênero. Nesse caso, o alcance dos

⁵⁹ (EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁶⁰ (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁶¹ (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

⁶² (EF15LP07) Editar a versão final do texto em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado manual ou digital (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

anúncios publicitários correspondem à habilidade (EF03LP21)⁶³. Além disso, o cartaz manifestando a opinião do estudante, contempla o desenvolvimento das habilidades (EF35LP15)⁶⁴ e (EF35LP20)⁶⁵, em que defendem um ponto de vista em uma exposição com recursos diferenciados.

⁶³ (EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil observando os recursos de persuasão utilizados nos textos de propaganda e publicitários (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação) (BNCC, Brasil, 2017, p. 127).

⁶⁴ (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema-assunto do texto (BNCC, Brasil 2017, p.131).

⁶⁵ (EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabela etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa (BNCC, Brasil, 2017, p. 131).

Figura 21- Conto

(continua)

Dando asas à produção

Conto

Neste capítulo, você leu um conto em que as personagens lidam com situações desafiadoras para enfrentar o medo. Você já imaginou uma personagem que se aborrece por não ter medo de nada? Leia o trecho de uma história com uma personagem assim.

João sem medo

Havia uma vez um pai que tinha dois filhos, o maior era calmo e prudente, e podia fazer qualquer coisa. Mas o mais jovem era estúpido e não conseguia aprender nem entender nada, e, quando o povo o via passar, dizia:

— Este rapaz dará problemas a seu pai.

Quando se tinha que fazer algo, era sempre o maior que tinha que fazer, mas se o pai o mandava trazer algo quando era tarde ou no meio da noite, e o caminho o conduzia através do cemitério ou algum outro lugar sombrio, reclamava:

— Ah, não, pai! Não irei, me dá pavor — pois tinha medo.

Quando se contavam histórias ao redor do fogo [em] que colocava[m] a carne de galinha pra assar, os ouvintes algumas vezes diziam:

— Me dá medo!

O rapaz se sentava num canto e escutava os demais, mas não podia imaginar o que era ter medo:

— Sempre dizem: “Me dá medo”, “Me causa pavor” — pensava. — Essa deve ser uma habilidade que não compreendo.

Ocorreu que o pai lhe disse um dia:

— Escuta com atenção, estás ficando grande e forte, e deves aprender algo que te permita ganhar o pão.

— Bem, pai — respondeu o jovem —, a verdade é que há algo que quero aprender, se [é que] se pode ensinar. Gostaria de aprender a ter medo, não entendo de todo o que é isso.

Irmãos Grimm. Contos infantis. Seleção e tradução de Jo Andrada. Disponível em: https://www.portallibretextos.com.br/files/online_books/contos_infantis_andersen_irmaos_grimm_1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

cento e sessenta e nove 169

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Nessa seção, o trecho de um texto-base, “João sem medo”, é o ponto de partida para que os estudantes construam suas produções. Eles são convidados a desenvolver o enredo com base no que estudaram a respeito de cenas que contêm situações assombrosas ou de medo. A personagem do conto “João sem medo” é interessante porque ela não sente medo e vai em busca de situações nas quais possa descobri-lo.

Após a produção, os estudantes são orientados quanto à avaliação e à reescrita do texto, processos apresentados em todas as seções de produção, com vistas a favorecer a autonomia deles enquanto sujeito autor.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

» (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

» (EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

» (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

» (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

» (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

Roteiro de aula

- Primeiro, solicite aos estudantes que acompanhem no livro a leitura que você vai fazer do conto. Na sequência, convide voluntários a realizar uma nova leitura, compartilhada. Logo após, leia com eles as informações do tópico O que vou produzir e verifique a expectativa deles em relação à produção.

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.169).

Figura 22- Conto

(continuação)

170 Capítulo 5 Medo de quê?

» (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

» (EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

COMPONENTES ESSENCIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO MOBILIZADOS NA SEÇÃO

» Fluência em leitura oral.

» Compreensão de textos.

» Produção de escrita.

Depois dessa conversa, João saiu de casa em busca de situações que pudessem lhe causar medo. Será que ele conseguirá encontrar? E como essa história vai terminar?

O que vou produzir

Você vai escrever a continuação do conto, narrando o que, para você, aconteceu com João. Depois, você vai comparar a continuação da história que produziu com a de um colega. Por fim, a turma deve montar um livro com os vários finais criados para o conto.

Orientações para a produção

1. Em uma folha à parte, faça um esquema para dar continuidade à história. Primeiramente, pense em duas situações que poderiam acontecer com João em sua busca pelo medo. Que seres poderiam aparecer a ele? Esses seres podem ou não ser sobrenaturais. Anote o que João fará para enfrentá-los (ou não). Aonde João vai chegar? Ou vai voltar para casa? Com base nesse esquema, pense em como a história vai terminar. João vai conseguir sentir medo?
2. Depois de desenvolver o esquema, comece a escrever a história, organizando-a em parágrafos.
3. Narre o que acontece no ambiente onde João está: Quais barulhos e sons ele pode ouvir? O que ele vê? Como ele poderá enfrentar as situações?
4. Procure dar emoção ao texto: conte como João se sentiu ou agiu e que sensações teve ao longo do caminho.
5. Utilize palavras e expressões que indiquem tempo e lugar para deixar claro ao leitor quando e onde os fatos narrados ocorreram.
6. Crie um final criativo para a história, mas não deixe de levar em conta o que aconteceu antes no texto original.



170 cento e setenta

Roteiro de aula

APOIO DIDÁTICO

- No item 1 do tópico *Orientações para a produção*, para ajudar os estudantes a realizar o esquema, é possível pedir que ilustrem as partes da história já contadas e o final como o imaginam. Para alguns estudantes, a imagem favorece a organização do pensamento e, por isso, pode ser usada como suporte.
- No tópico *Avaliação e reescrita*, oriente os estudantes a passar a limpo as produções, usando tamanho e formato de papel uniformes para facilitar o trabalho da montagem final do livro (EF15LP06 / EF15LP07).
- Reserve um momento para sentar em roda com os estudantes e ler para eles a versão original do restante do conto "João sem medo". Para isso, acesse o site citado na fonte do trecho apresentado no início da seção.
- No tópico *Circulação do texto*, auxilie no processo de montagem do volume, valorizando a participação de todos.
- Escreva o sumário com os estudantes. Se julgar oportuno, oriente-os a produzir também uma página de apresentação e uma dedicatória. Auxilie-os a organizar as páginas dos textos produzidos na ordem em que vão entrar no livro. Em seguida, solicite que numerem as páginas do livro e completem o sumário com o respectivo número da página em que está cada texto.

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p. 170).

Figura 23- Conto

(conclusão)

7. Se, no texto que você produzir, houver diálogo entre as personagens, empregue os sinais de pontuação indicados para marcar as falas, como dois-pontos e travessão.

Avaliação e reescrita

Antes de escrever ou digitar a versão definitiva, troque sua produção com a de um colega, para que ele leia o que você escreveu.

No quadro abaixo, pinte **sim** ou **não** de acordo com o que você observou no texto do colega.



1. O texto apresenta os desafios que João teve de enfrentar?	Sim	Não
2. O final da história revela se João continuou ou não sem medo de nada?	Sim	Não
3. O texto foi organizado em parágrafos?	Sim	Não
4. Os sinais de pontuação foram usados adequadamente?	Sim	Não
5. Se houve diálogos, foram usados dois-pontos e travessão?	Sim	Não
6. A narrativa está fácil de entender e ficou de acordo com o que vinha acontecendo na história original?	Sim	Não

Depois da avaliação e reescrita, passe seu texto a limpo na folha que vai compor o livro da turma e ilustre seu texto. Combine com o professor se você escreverá o texto final com letra manuscrita ou se vai digitar o texto no computador.

Circulação do texto

1. Formem um livro com a seguinte organização: o início do conto "João sem medo" e, depois, as produções dos estudantes.
2. Decidam que título o livro vai ter. Dê sua sugestão. Vocês podem fazer uma votação para escolher o melhor título.
3. Publiquem o livro, se considerarem interessante, em um *blog* ou outra rede social da escola, havendo essa possibilidade.

Silva C. e Silva E. (2021) fundamentam seu enfoque em gêneros e, na parte introdutória da obra, enfatizam que a teoria é utilizada fundamentada “algumas vezes” nas habilidades da BNCC (Brasil, 2017). Chamamos tal abordagem de espiral mitigada. Não utilizam como fundamento Jolibert (1994), mas os autores de *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021) fazem uma clara opção por apresentar textos funcionais antes do trabalho com textos ficcionais, como a autora recomenda, e as narrativas antes dos textos com maior volume de argumentação, neste último caso, a própria Base serve de fundamento, aparecendo no final da obra, demonstrando uma certa linearidade, se observamos que a argumentação apresenta inserções em vários gêneros ao longo da obra. Todavia fazem opções como apresentar letra de canção no início da obra, talvez contemplando a visão de Calkins (1989) em razão do apego que crianças de segundo ano ainda tem com a escrita correta de palavras, no que poemas são aconselháveis. Além disso, Jolibert (1994) trata poemas como um canteiro complexo, mas que sendo letra de canção, facilita a compreensão, tornando o capítulo mais fluido. Acreditamos que a centralidade em relação à produção de texto estaria em questões de paragrafação. Assim como sugerem Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho tem início com um texto autêntico na figura 21, Silva C. e Silva E. (2021, p. 169) que exemplifica um conto de horror. Percebemos que, embora não esteja descrita no quadro da parte introdutória, que exista uma relação entre a BNCC (Brasil, 2017) e os conteúdos da coleção, a habilidade (EF15LP09)⁶⁶ aparece dentro de uma produção de texto. Além disso, dessa vez, solicitado é que o estudante “promova o clímax e desfecho de um conto, dando continuidade à linha temática e à estrutura narrativa da introdução, do desenvolvimento e do conflito” (Silva C. e Silva E., 2021, p. 177A) contemplando a habilidade (EF35LP25)⁶⁷. Essa é uma prática sugerida por Dolz e Schneuwly (2004) que, desta vez, deverá ser realizada pelo estudante individualmente. Para tanto, consideram os autores que a produção textual tem de ser acompanhada de uma explicação de sua finalidade, leitura do que foi produzido e adequação, contemplando elementos do início original. São descritas as atividades em nível de módulo na figura 22 (Silva C. e Silva E., 2021, p.170). Em relação à elaboração de conteúdo, é solicitado que o estudante realize um esquema, organizando o enredo da história. Sobre esse aspecto, Jolibert (1994) recomenda que os estudantes entrem em contato com muitos “escritos sociais” do mesmo gênero para que sejam capazes de desenvolver

um enredo, o que requer uma habilidade leitora mais desenvolvida em relação à utilizada nas produções iniciais, importante para o sucesso da referida produção. No caso de *Aprender Juntos 3*, a etapa de apresentação aos escritos sociais ocorre na seção “*Navegar na leitura*”. Além disso, a representação da situação de comunicação trabalhada de modo incansável nas unidades anteriores contribui para a construção de um repertório bastante significativo e a leitura de textos do gênero a ser produzido facilitam esse esclarecimento. Orientam os autores na figura 22 (Silva C. e Silva E., 2021, p.170) sobre a importância do desenvolvimento do texto após o esquema, observando a paragrafação, correspondendo ao desenvolvimento da habilidade (EF35LP09)⁶⁸, ambientação, sentimentos dos personagens, palavras que indiquem tempo e lugar e um final criativo. Existem orientações no sentido da utilização da tipologia dialogal na narrativa na figura 23 (Silva C. e Silva E., 2021, p.171). Essa produção inicial será objeto de avaliação formativa por parte do professor. A atenção, representação da situação de comunicação continua na figura 23 (Silva C. e Silva E., 2021, p.171), quando os estudantes realizam trocas de seus textos para revisão e avaliação e reescrita de seus textos, visualizando uma grade que contempla as habilidades (EF15LP06)⁶⁹, (EF15LP09)⁷⁰ e (EF35LP07)⁷¹. Nesse momento, o professor poderá realizar sua avaliação somativa para verificar o progresso do estudante. Depois dessa etapa, os textos são passados a limpo e vão compor um livro ilustrado que poderá ser digitado, contemplando as habilidades (EF15LP07)⁷² e (EF15LP08)⁷³. O livro poderá ser publicado em redes sociais, por exemplo. A etapa final de circulação do texto possibilita ao estudante contato com os destinatários de seu texto não sendo o professor sempre o destinatário final, além de lhe proporcionar um sentimento satisfatório de visualizar sua produção sendo exposta e admirada.

⁶⁸ (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual (BNCC, 2017, p.115).

⁶⁹ (EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁷⁰ (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

Figura 24 – Diário Pessoal

(continua)

IDÉIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Essa seção tem como objetivo orientar os estudantes na produção de uma página de diário, com base nos elementos que constituem o gênero, conforme estudaram na seção *Navegar na leitura*, comentando um fato vivido, expressando sentimentos, ideias e opiniões.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

» (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

» (EF15LP06) Releer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

» (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Dando asas à produção

Diário pessoal

Na seção *Navegar na leitura*, você conheceu o diário de uma personagem de livro, a Mika.

Nele, ela contou um acontecimento que a fez sentir-se acolhida no grupo e revelou a alegria que sentiu ao ter participado de uma festa com suas novas amigas.

Agora, você vai contar um acontecimento do seu dia!

O que você produz

Você vai produzir uma página de diário pessoal, contando um acontecimento vivido por você no dia a dia, mas que modificou de algum modo sua rotina, tornando esse dia tão interessante a ponto de ser compartilhado com os colegas da escola em um painel.

Orientações para a produção

1. Escolha um acontecimento ocorrido em um dia que mereça ser destacado. Você pode relatar e comentar um fato alegre, engraçado, desafiante, etc.
2. Escolha um assunto que, mesmo pessoal, possa ser compartilhado com os outros. Procure se recordar em detalhes do que você viveu.
3. Lembre-se de que o diário é um texto que, geralmente, contém:
 - A **data** e o **local** em que o relato foi escrito.
 - Uma expressão que retrate uma **saudação**, como "Querido diário" ou outra semelhante.
 Observe um exemplo na imagem abaixo.

Minha casa, 20 de outubro de 2019
 Meu amigo diário, hoje é meu aniversário!
 Ficaremos uma grande festa aqui em casa.

236 *duzentos e trinta e seis*

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p. 236).

⁷¹ (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

⁷² (EF15LP07) Editar a versão final do texto em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado manual ou digital (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁷³ (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

Figura 25- Diário pessoal

(conclusão)

• **Corpo do texto.** Nessa parte, quem escreve relata acontecimentos e expõe ideias, sentimentos, sensações, opiniões, etc.

4. Use uma linguagem mais informal, espontânea, e organize o texto em parágrafos.
5. Preocupe-se em indicar quando e onde os acontecimentos se desenrolaram, com quem você estava e o que sentiu ou pensou, comentando os fatos apresentados.
6. Em algum trecho do texto, você pode usar pontuação que dê mais expressividade ao relato. Também pode empregar letra diferente para marcar o sentido do que conta ou algum sentimento, como Mika fez em seu diário.
7. Faça um rascunho e combine com o professor em que folha de pape você passará o texto a limpo.

Avaliação e reescrita

Releia o rascunho da página de diário e responda às perguntas do quadro pintando **sim** ou **não** como resposta.

1. O texto contém a data em que o relato foi escrito, seguida de uma expressão dirigida ao diário?	Sim	Não
2. O texto indica onde, quando e com quem você estava no dia em que ocorreram os acontecimentos relatados?	Sim	Não
3. Há trechos que revelam seus sentimentos e ideias?	Sim	Não
4. Você usou uma linguagem mais espontânea?	Sim	Não

Peça o auxílio do professor para avaliar se há necessidade de corrigir ou alterar algo no texto antes de fazer a versão final. Ilustre a página como preferir.

Circulação dos textos

- Os textos poderão ser expostos em um painel, que pode ser montado na biblioteca da escola ou em outro local que o professor considerar apropriado.

* Cada um é como é **Capítulo 7** **2**

» (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

» (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

» (EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.

» (EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

» (EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).

COMPONENTE ESSENCIAL PARA A ALFABETIZAÇÃO MOBILIZADO NA SEÇÃO

» Produção de escrita.



duzentos e trinta e sete **237**

Fonte: Silva C. e Silva E. (2021, p.237).

O planejamento do texto é realizado conjuntamente com o professor que deve avaliar a situação, devendo mensurar se pode oportunizar maior autonomia ou intervir como escriba, contemplando a habilidade (EF15LP05)⁷⁴.

O livro didático dá uma consigna de produção de uma página de diário pessoal de modo individual com condições de ser compartilhada com os pares de acordo com a figura 24, Silva C. e Silva E. (2021, p.236), conforme as habilidades (EF03LP17)⁷⁵ e (EF03LP13)⁷⁶.

Em nível modular, são retomados os itens quem constam em uma página de diário como data, local, saudação, no exercício proposto pela obra didática número 3, na figura 24, Silva C. e Silva E. (2021, p.236). Além disso, detalhes como o relato dos acontecimentos e como sentiu-se, bem como pontuação e tipo de linguagem são explicados nos exercícios propostos pela obra didática números 4,5 e 6 na figura 25, Silva C. e Silva E. (2021, p. 237). Além disso, por referir-se a um gênero diferenciando e visando maior repertório para o estudante a habilidade (EF35LP09) relacionada à paragrafação volta a ser objeto de trabalho.

Para Silva C. e Silva E. (2021), em cada etapa da produção, deve ser esclarecido o critério a ser avaliado, bem como a estrutura básica. Mostra-se relevante para os autores também obter uma listagem de palavras que expressem sentimentos.

⁷⁴ (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve - para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁷⁵ (EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura) (BNCC, Brasil, 2017, p. 125).

⁷⁶ (EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema- assunto do texto (BNCC, Brasil, 2017, p. 123).

O rascunho solicitado no exercício proposto pela obra didática número 7 na figura 25 (Silva C. e Silva E. (2021, p. 237) poderá ser objeto de avaliação formativa por parte do professor.

Feita a avaliação formativa, o estudante individualmente, deve reler seu texto e verificar de acordo com a grade se os elementos solicitados foram contemplados conforme previsto na figura 25, Silva C. e Silva E. (2021, p.237). Procedendo à revisão do seu texto como um todo, contemplando as habilidades (EF15LP06)⁷⁷, (EF15LP09)⁷⁸ e (EF35LP07)⁷⁹. Neste momento espera-se que o estudante tenha capitalizado aquisições referentes à revisão, uma vez que não a faz mais em duplas, considerando a situação de comunicação, pois a imagem do destinatário do texto, devido ao exercício anterior, fica cada vez mais exata e lhe dá maior clareza para efetuar as escolhas referentes ao gênero.

Existe uma indicação para que o estudante peça auxílio para o professor para correção ou alteração no texto antes da produção final de acordo com a figura 25, Silva C. e Silva E. (2021, p.237). Ao proceder essa correção, antes da produção final, pode o educador verificar quais foram os progressos obtidos pelo educando através de uma avaliação somativa. O estudante procede a edição de sua produção final com auxílio do professor e colegas, ilustrando, quando necessário, observando ortografia e pontuação fazendo acréscimos ou supressões de acordo com o que indica a habilidade (EF15LP07)⁸⁰.

Realizadas as análises propostas inicialmente, é possível verificar que a obra *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021) propõe o desenvolvimento das

⁷⁷ (EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁷⁸ (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra em tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

⁷⁹ (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (BNCC, Brasil, 2017, p.115).

⁸⁰ (EF15LP07) Editar a versão final do texto em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado manual ou digital (BNCC, Brasil, 2017, p. 95).

habilidades previstas para produção de texto no terceiro ano do ensino fundamental, conforme previstas na BNCC (Brasil, 2017). Todavia, as propostas de atividades, na sua maioria, dizem respeito ao planejamento da produção de texto, ficando várias habilidades concentradas em determinadas ações como o momento da revisão e realização da produção final. A característica da análise do eixo produção textual depende bastante da teoria. As atividades envolvendo módulos de facilitação para escrita dos textos necessitam ser aprimoradas no âmbito da prática pedagógica pelo professor, uma vez que entendem os autores de *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021) ser o livro didático apenas um suporte. Assim, ao realizar seu planejamento considerando a produção de texto, *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021) pode ser um importante aliado, mas não deve ser o único material a ser utilizado no desenvolvimento das atividades, cabendo ao professor avaliar a realidade de seus alunos, verificando em que momento devem ser inseridas as atividades previstas na obra. Essa análise depende de um amplo conhecimento da BNCC (Brasil, 2017), bem como de conhecimento teórico, o que resultará em um planejamento que atenda às necessidades do público a ser atendido.

Mesmo depois de oito anos de sua homologação, a BNCC (Brasil, 2017) tem sido um desafio para professores e autores de obras didáticas, sendo sua implantação certamente o ponto de maior polêmica quando o assunto é produção de material didático.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC (Brasil, 2017) foi elaborada considerando diferentes setores da sociedade. É resultado de ampla discussão e de um caminho trilhado em termos de legislação nacional e de documentos internacionais que delinearam os entendimentos dos órgãos internacionais especializados em educação. Dessa forma, surgiram os princípios da educação integral, amplamente expressos no estudo de gêneros textuais. Sendo os gêneros uma expressão da vida em comunidade, das trocas sociais, aprende a ser e a conviver o indivíduo que com eles maneja. Além disso, o trabalho com textos oportuniza aprender a fazer e aprender a conhecer.

A BNCC (Brasil, 2017) busca uma redistribuição criativa em que as habilidades incipientes do segundo ano sejam ampliadas no terceiro ano do ensino fundamental.

A língua portuguesa apresenta um conjunto de regularidades que pode ser aprendido através de regras gramaticais, mas algumas irregularidades, admite a BNCC (Brasil, 2017), podem ocorrer por meio da memorização, que poderá, em alguns casos, gerar segurança na utilização de determinadas irregularidades, não estando, no entanto, a memorização afastada do aprendizado, como defende o Relatório DELORS (2010).

A BNCC (Brasil, 2017) propõe uma linearidade mitigada no estudo dos gêneros textuais, devendo estar adequados ao nível de escrita e de leitura, e seu estudo deve aprofundar-se à medida que as habilidades de leitura e escrita evoluem, indo do gênero mais simples ao mais complexo.

A BNCC (Brasil, 2017) espera que os indivíduos desenvolvam habilidades, não havendo abandono dos conteúdos. O que propõe é uma ampliação dessa perspectiva. As avaliações externas esperam dos estudantes expressão de resultados através de habilidades, o que, para Perrenoud (1999), tem entendimento diverso de competência.

As habilidades de produção de texto no terceiro ano do ensino fundamental segundo a BNCC (Brasil, 2017), dividem-se em blocos que

contemplam os campos da atividade discursiva, tema, estilo da linguagem e construção composicional, conforme enuncia Bakhtin (2011). Embora sejam divididas em blocos por questões didáticas, não se pode perder de vista seu caráter indissociável, tendo em vista as condições de produção de um novo texto, conforme Bronckart (2006). O folhado textual é o que propõe a BNCC (2017), considerando as camadas propostas nos blocos de habilidades.

Para revisão da BNCC (Brasil, 2017) necessitaríamos de mais pesquisas na dimensão espiral da distribuição dos gêneros textuais e, principalmente, na dimensão da linearidade, considerando que a Base também observa essa dimensão.

A partir do momento que constrói o esquema alfabético da língua portuguesa, o estudante tem pela frente o desafio da ortografização, que pode estender-se até os anos finais do ensino fundamental e não pressupõe alinhamento com as habilidades de produção textual. Quando aprende a escrever, é preciso desenvolver habilidades relacionadas a planejar, revisar e editar seus próprios textos, o que pode se dar com o professor e com os pares até que seja capaz de fazer sozinho. Essa é a caminhada a ser realizada no terceiro ano do ensino fundamental. O que muda é o aprofundamento da revisão que tem um nível inicial de dificuldade. Além disso, é necessário desenvolver habilidades relacionadas a realizar suas primeiras produções de forma autônoma em diferentes gêneros como os textos instrucional, relatório de observação, anúncio publicitário, narrativa ficcional, diário pessoal, carta ao leitor e telejornal. Feito esse trabalho, deve o professor preocupar-se com o diálogo a ser estabelecido com a literatura brasileira.

A dificuldade em estabelecer coesão e argumentar nas produções textuais reside na pouca ênfase destinada à retórica na BNCC (Brasil, 2017). O trabalho é essencialmente destinado a questões organizacionais. Caberia ao educador complementar, devendo nesse caso, ter conhecimento teórico para suprir as lacunas.

O enfoque na retórica representa maior facilidade argumentativa que incidirá em ganhos futuros na escrita de textos argumentativos onde a dificuldade de estabelecer coesão e coerência é maior. Embora a abordagem em espiral busque eliminar tais dificuldades com o trabalho com as várias tipologias,

anualmente, e a existência de transferências no trabalho dentro de cada gênero além da oralização ao longo do terceiro ano das práticas opinativas a BNCC (Brasil, 2017) apresenta os textos argumentativos por último no quadro de habilidades dada a dificuldade demonstrada nas pesquisas.

A obra *Aprender Juntos 3* Silva C. e Silva E. (2021) viabiliza o trabalho com a argumentação, ainda que de forma oral ao longo do trabalho com os diversos gêneros antes que se chegue ao trabalho com o gênero argumentativo propriamente dito, indicando um caminho a seguir nas sequências didáticas para atenuar as dificuldades relacionadas ao estabelecimento de coesão e coerência. Quanto maior o conhecimento relacionado ao gênero, maior será a capacidade do estudante de escrever com coesão e coerência.

A narrativa ficcional antecede os textos instrucionais na BNCC (Brasil, 2017). Isso talvez pelo entendimento de o ensino das narrativas ser propedêutico ao dos demais gêneros. Essa organização é indicativa de como deseja o legislador que o trabalho se desenvolva, todavia, sabemos que o professor tem autonomia e pode encontrar embasamento teórico para seguir uma ordem de apresentação dos gêneros diferenciada do que a BNCC (Brasil, 2017) apresenta.

Assim fez *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021), fundamentando sua escolha numa abordagem espiral mitigada da BNCC (Brasil, 2017), apresentando alguns textos funcionais antes dos ficcionais, trabalhando juntamente com os outros gêneros a argumentação, mesmo que oralizada e finalizando a obra como recomenda a BNCC (Brasil, 2017) com o gênero escrito carta do leitor,.

Somos favoráveis à retenção dos alunos não alfabetizados, pelo menos no segundo ano do ensino fundamental, pois o terceiro ano caracteriza-se pela ampliação de habilidades e desenvolvimento de autonomia na produção de textos, assim como iniciação em blocos de habilidades que se estenderão até o quinto ano.

Conceber que é possível um estudante chegar ao terceiro ano do ensino fundamental sem ler e escrever é admitir a possibilidade de uma reprovação em massa no referido ano, dado o pouco tempo para o desenvolvimento das habilidades referentes ao terceiro ano ou, pelo menos, admitir que o educando tenha defasagens que podem significar maiores dificuldades nos anos seguintes se não ganharem reforço. ,

O enfoque espiral mostra-se no estudo dos gêneros, uma alternativa didática funcional. Ficou demonstrado que muitas obras e autores realizam o trabalho com tal enfoque e dentro dele procedem. A BNCC (Brasil, 2017) acolhe em alguns momentos o enfoque espiral, reservando-se a abordagem propedêutica da narrativa em relação aos demais gêneros no terceiro ano do ensino fundamental, ao contrário do que Dolz e Schneuwly (2004) sugerem, indicando que o trabalho com gêneros seja encerrado com textos argumentativos.

O professor que ensina produção de texto deve preocupar-se com as condições para realização de um texto, de acordo com Bronckart (2006), estando nelas compreendidas o gênero, mas também o diálogo do texto produzido com a literatura brasileira.

As bibliotecas escolares são fontes muito ricas para pesquisa de escritos sociais (Jolibert, 1994), sendo elemento indispensável da prática educativa no ensino dos gêneros.

Não se escreve da mesma forma que se fala. Não é a mesma programação realizada. Tal relação começa a fazer sentido para o ser humano por volta do terceiro ano do ensino fundamental.

A ortografia é um processo inverso ao da fala, devendo ser reservado a momentos posteriores a liberação das ideias no papel. A função da correção ortográfica é dar inteligibilidade a textos escritos, mas não se deve esperar que a fala sofra influência dela.

A obra didática *Aprender Juntos 3*, Silva C. e Silva E. (2021) contempla as habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2017) para produção de texto no terceiro ano do ensino fundamental. Não só o documento é contemplado, como a teoria que o embasa foi absorvida pela obra que tem em sua fundamentação os princípios da educação integral, a abordagem em espiral de Dolz e Schneuwly (2004) que, assim como a BNCC (Brasil, 2017), foi contemplada algumas vezes na obra. A teoria implícita na BNCC (Brasil, 2017) que contempla também a retórica foi recepcionada na obra. Destacamos o diálogo com o patrimônio material e imaterial da humanidade também incluso em *Aprender Juntos 3*, de Silva C. e Silva E. (2021).

Por fim, acreditamos ter atingido o objetivo a que nos propomos nesta pesquisa, que era o de investigar se as atividades de produção textual do livro didático de língua portuguesa selecionado, com enfoque em gêneros textuais, contemplam as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), com a finalidade de verificar se há convergência entre tais atividades e o que esse documento propõe para a Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? Instituto de Estudos da Linguagem UNICAMP. *In*: KATO, Mary. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ABEBOOKS. **Publicação para venda**. Aprender Juntos 3. 2010. editora.<https://www.abebooks.com/9788576755456/Aprender-Juntos-Portugu%C3%AAs-3%C2%BA-Ano-8576755459/plp?msockid=1817f9ff2553699806b4eb062438684>. Acesso em: 29 dez. 2024.

AMBRÓSIO, D'U. Educação matemática: uma visão do estado da arte. **Proposições**, Campinas, SP, v. 4, n.10, p. 7-17. UNICAMP, 1993.

ARAÚJO, Denise Lino *et al.* Concepções de escrita na Base Nacional Comum Curricular de ensino fundamental. *In*: SOUZA, Sweder *et al.* (org.). **Ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular** – propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020. (Coleção estudos críticos em linguagem).

ARBELAEZ, Maria Alejandra Castro. Movimentos sacádicos dos olhos. **A mente é maravilhosa**. Disponível em: <https://amentearavilhosa.com.br/movimentos-sacadic-dos-olhos/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.

BAKHTIN, M. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1978,1979.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Tradução de Judith Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. São Paulo: Cortez editora, 2007.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rethoric**. Londres: Taylor & Francis, 2005.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, v. 20, n.1, Florianópolis SC, p. 23-47, jan/jun. 2002.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Educação do indivíduo para o século XXI: O Relatório Delors como representação da perspectiva da Unesco. **Revista Labor**, n.16, 2016. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume16/2%20EDUCACAO%20DO%20INDIVIDUO%20PARA%20O%20SEculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BORGES NETO, Atilio. **Bakhtin e os gêneros primários e secundários do discurso**. Publicado em 6 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/bakhtin-e-os-generos-primarios-e-secundarios-do-discurso/115061/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Conselho Pleno nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº 04 de 1998, **Diretrizes para o ensino fundamental**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 9 de jan. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização. Secretaria de Alfabetização** - Caderno final. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [CADERNO_PNA_FINAL.indd \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio (BNCCEM), como etapa final da educação básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação Infantil e do ensino fundamental, com base na resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDen4_DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018_BNCC_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico. *In*: **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 7 out. 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. Língua portuguesa terceiro ano. *In*: **Base Nacional Comum Curricular** - material suplementar para redator de currículo. Brasília, 2023. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 nov. 2023c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Brasília, DF. Acesso em: 1 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Guia de livros didáticos: **PNLD 2010: letramento e alfabetização-língua portuguesa**. Secretaria da Educação Básica: Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2010/pnld_2010_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Guia de livros didáticos: **PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 256 p. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2013/guia_pnld_2013_portugues.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Guia de livros didáticos: **PNLD 2016: alfabetização letramento e língua portuguesa: ensino fundamental anos iniciais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2016/pnld_2016_alfabetizacao-e-letramento-e-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **PNLD 2019: Língua portuguesa**. Guia de livros didáticos. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2018. 236 p. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **PNLD 2022: língua portuguesa**. Guia de livros didáticos. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas_Apresentacao.pdf. Acesso em 11 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto 11.556 de 12 de junho de 2023. **Compromisso criança alfabetizada**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm. Acesso em: 9 jan. 2024a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação – PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em :14 jun. 2025.

BRONCKART, Jean - Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano** (orgs.). Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et. al.]. Campinas SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean - Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**: O desenvolvimento do discurso escrito. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1989. 376p.

CARNEIRO, Moacir Alves. educação integral. *In*: **BNCC**: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CARRASCO, Lúcia Helena Marques. Leitura e escrita na matemática. *In*: NEVES, Iara C.B.(org.) [et al.]. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

CLARK, E V. Desenvolvimento lexical tardio e formação de palavras. *In*: FLETCHER, P: WHINNEY, B. M.(orgs.). **Compêndio da Linguagem da criança**.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 = Título original: The handbook of child language (1 ed.:1995).

CLAY, M. **What did I write?** Exeter, N. H., Heinemann Educational Books, 1975.

CONTINI JÚNIOR, José. A concepção do sistema alfabético nas crianças em idade pré escolar. Universidade Federal de Mato Grosso. 1985. *In*: KATO. Mary. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP. Pontes, 1988.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 19 nov. 2023.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. *In*: **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 8 out. 2023.

DOLZ, Joaquim *et.al*. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY B. **Expressar-se em francês, sequências didáticas para o oral e a escrita**. Edições De Boeck, 2001. Coleção de livros didáticos.

DOLZ, Joaquim ; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004.

DOWNING, J. **Reading and Reasoning**, Great Britain, W & R. Chambers, 1979.

DULAC, Ferreira Elaine; LOPES, César V. Machado. Ideias e palavras na-da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? *In*: NEVES, Iara

C.B.(org.) [et al.]. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

ECLONIC. **O que é ortografização?** Disponível em: <https://ecloniq.com/o-que-e-ortografizacao-confira-isto-ortografizacao/>. Acesso em: 28 abr. 2023. [S. l: s. n.]

FERREIRO E. (et al.). **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura**, fase 2. México, OEA - proyecto especial de educación especial. 1982.

FERREIRO, E. (et al.). **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura**. México, OEA - Proyecto especial de educación especial. 1979.

FERNANDES, Francisco das Chagas (org.). Conae 2014. **Fórum Nacional de Educação**. Documento Final. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 8 out. 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FIGUEIREDO, Aline Elvira. **Livros didáticos de alfabetização PNLD-2010: dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9HMGF8/1/disserta__o_aline_figueiredo.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO. **Escolha 2023**. Brasília DF. Disponível em: <https://shre.ink/T1kR>. Acesso em: 22 out. 2023a.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Histórico**. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 22 out. 2023b.

GADAMER, Jans-Georg. **Verdade e método**. Traços fundamentais para uma hermenêutica filosófica, Petrópolis: Vozes, 1997.

GARDNER, Howard. **Artful scribbles**: the significance of children's drawings. New York: Basic Books, 1980.

GERALDI. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

GERALDI. (org.). **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008

GONÇALVES, Bianca Siqueira *et al.* **Base Nacional Comum Curricular**. Tudo sobre habilidades, competências e metodologias ativas na BNCC. São Paulo: Dialética, 2020.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, Iara C.B.(org.) *[et al.]*. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. *In*: NEVES, Iara C.B.(org.) *[et al.]*. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

GRAVES, Donald H. **Writing**: Teachers and children at work. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books. 1983

HABERMAS, Jürgen. **A lógica das ciências sociais**, Petrópolis: Vozes, 2009 [1967].

HALLIDAY, M.A.K. ; HASAN, R. **Cohesion in English**, London, Longman, 1976.

ISSER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, v.1, 1996.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walquíria M.F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. Vol II.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. *In*: NEVES, Iara C.B.(org) [et al.]. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

KATO, Mary A. A Busca da Coesão e da coerência na escrita infantil. PUC São Paulo - Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP -1984. *In*: KATO, Mary. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

KATO, M.A. **O Aprendizado da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP. Pontes, 1988.

KATO, Mary A.; SCAVAZZA, Beatriz. A produção de estruturas coordenadas reduzidas por crianças na linguagem oral e escrita. PUC-UNICAMP. 1982. *In*:

KATO, Mary. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. *In*: NEVES, Iara C.B.(org.) [et al.]. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais**: práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEMLE, M. **Tarefa da alfabetização**: etapas e problemas no português. *Letras de Hoje*, 15 (4): 41-60, 1983.

LESSA NETA, Benigna Soares. **Estudo das propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais de 1960 à 2020**. 175 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará - Centro de humanidades. Programa de pós- graduação em linguística. Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51749> Acesso em: 27 abr. 2024.

LURIA, A. R. The development of writing in the child. *In*: M. Martlew (org). **The Psychology of writen language**, Chichester, John Wiley & Sons, 237-77, 1983.

MARCUSHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mec e Inep divulgam os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil. Gov.br. Brasília DF. Publicado em 31/05/2023 10h28. Atualizado em 27/07/2023 08h25. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/mec-e-inep-divulgam-os-resultados-da-pesquisa-alfabetiza-brasil>. Acesso em: 14 jun. 2025.

NIEDERAUER, Carina Maria Melchiors. Gêneros do discurso. *In*: **Estudos do Discurso**: conceitos fundamentais. (orgs.). Tânia Maris de Azevedo e Valdir do Nascimento Flores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. Ler e escrever na biblioteca. *In*: NEVES, Iara C.B.(org.) *[et al.]*. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. POA: Editora da UFRGS, 2011.

PAIVA, Maria da Graça Gomes. Os desafios(?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. *In*: NEVES, Iara C.B.(org.) *[et al.]*. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20competen%C7cias%20desde%20a%20escola.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

PIRLS. Quinto ciclo sobre o progresso na alfabetização em leitura internacional. Countries average reading achievement. 2021. Disponível em: <https://pirls2021.org/visual-1-3>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PORTO DE LETRAS. Fábula de Esopo. **A águia e a flecha**. Disponível em: <https://www.fabulasdeesopo.com.br/p/a-aguia-e-flecha.html>. Acesso em: 27 fev. 2024.

REICHWALD JR. Guilherme. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. *In*: NEVES, Iara C.B.(org.) [et.al.]. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

REGO, Lúcia Browne. Descobrindo a língua escrita antes de aprender a ler: Algumas implicações pedagógicas. Universidade Federal do Recife.1985. *In*: **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

RIBEIRO. Nadja da Costa. Portadores de texto. Concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. Universidade Federal de Ceará. *In*: **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. *In*: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 55-83.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.7-18.

ROLLA, Ângela da Rocha. Ler e escrever literatura: a mediação do professor. *In*: NEVES, Iara C.B.(org.) [et al.]. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S.B.K.- **Narrative, literacy and face in interethnic communication**. Norwood, New Jersey, Ablew Publishing Corporation, 1981.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. *In*: NEVES, Iara C.B.(org) [et al.]. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. POA: Editora da UFRGS, 2011.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elisabeth Gavioli de Oliveira. **Aprender Juntos**. língua portuguesa – 3º ano. ensino fundamental: anos iniciais. Manual do professor. 9. ed. São Paulo: Edições SM, 2021. (Coleção Aprender Juntos).

SMITH. **Writing and writer**. New York. Holt, Rinehart and Winston. 1982.

SNOW, C. E. Literacy and language: relationships during the preschool years. **Harvard Educational Review**, v. 53, nº 2, Maio, 1983.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre múltiplas formas de ler e escrever música. *In*: NEVES, Iara C.B.(org.) [et al.]. **Ler e escrever**: Compromisso de todas as áreas. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

TASCA, Maria. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**. O papel dos fatores linguísticos e sociais. Porto Alegre. Edipucrs, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual** – discursivo do verbo no português do Brasil. 1991. 191. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Curso de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1991.

VIEIRA, Marco Antônio. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. Universidade Federal de Viçosa. *In*: KATO. Mary. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Gramática da língua portuguesa**: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto-discurso. Coimbra: Almedina, 2001.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris: Minuit, [1929]1977.

WELLS, G. Story reading and development of symbolic skills *In*: G. Wells (org.). **Language, learning and education**. Centre for the study of language and communication. University of Bristol, 1982b.