



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

RENATA LUCHI PIRES

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO:
ANÁLISE DOCUMENTAL EM DIÁLOGO COM PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS**

**VITÓRIA
2021**

educação
mestrado profissional
ppgmpe/ufes

RENATA LUCHI PIRES

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO:
ANÁLISE DOCUMENTAL EM DIÁLOGO COM PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dania Monteiro
Vieira Costa

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P667p Pires, Renata Luchi, 1978-
Produção de textos no livro didático de alfabetização: análise documental em diálogo com professoras alfabetizadoras / Renata Luchi Pires. - 2021.
356 f. : il.

Orientadora: Dania Monteiro Vieira Costa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Produção de textos. 2. Livro didático. 3. Alfabetização. 4. Discursividade. 5. Enunciado. I. Costa, Dania Monteiro Vieira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU DE MESTRA
PELO PPGMPE/UFES

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada “PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DOCUMENTAL EM DIÁLOGO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS” elaborada por **RENATA LUCHI PIRES**, candidata ao Grau de Mestra em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia 29 de novembro de 2021, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(X) Aprovada

A comissão examinadora aprovou a dissertação com indicação para publicação

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Prof.^a Dra. Dania Monteiro Vieira Costa

Prof.^a Dra. Cláudia Maria Mendes
Gontijo

Prof.^a Dra. Fernanda Zanetti Becalli

Prof.^a Dra. Regina Godinho de
Alcântara

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA - SIAPE 3580514
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 07/12/2021 às 15:50

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/326199?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLAUDIA MARIA MENDES GONTIJO - SIAPE 2204350
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 03/12/2021 às 15:41

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/323580?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINA GODINHO DE ALCANTARA - SIAPE 2230584
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 07/12/2021 às 15:09

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/326091?tipoArquivo=O>

[

A Deus, nosso Pai misericordioso e amoroso, que não nos desampara e tem o controle de
todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, que foram os que mais presenciaram minhas horas e horas de estudos e os que melhor compreenderam o que eu mais precisava pensar e fazer em cada dia.

Aos meus pais e minha irmã, pelas orações e palavras de conforto ao coração.

Ao meu esposo, por não ter negado esforços financeiros para que nossa saúde e nossos estudos estivessem entre as prioridades essenciais; e a sua família numerosa, que deixou de ter minha presença em tantos eventos.

Aos colegas e amigos(as) da Secretaria Municipal de Colatina e do Centro de Educação Multiprofissional - incluindo os secretários de educação com os quais convivi-, pelo companheirismo de sempre comigo, pelos conselhos, pelos conhecimentos e ânimo (com)partilhados.

Aos colegas da turma Paulo Freire e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Alfabetização da Universidade Federal do Espírito Santo, pelas lágrimas e sorrisos nos momentos de diálogo: nas aulas, nos estudos, nos trabalhos, nos corredores, nas caronas, nas ligações telefônicas e nos lanches inesquecíveis.

À minha orientadora, professora Dr. Dania Monteiro Vieira Costa, que me sinalizou, com todo o respeito e carinho, por onde percorrer os caminhos como pesquisadora e primou por me ensinar a ter foco diante das tantas escolhas possíveis.

Aos professores da Universidade, com os quais tive a honra de sentar-me, ler, perguntar, compreender e dizer sobre o mundo. Entre eles, ao professor e coordenador Alex Braga, em nome de todos os demais professores do PPGMPE, e à professora Cláudia Maria Mendes Gontijo do PPGE, que tanto me ensinaram por meio de suas palavras face a face, seus escritos e exemplos.

À Banca Examinadora, pelo tempo, conhecimento e zelo mobilizado na leitura da nossa pesquisa, contribuindo para ampliar e ressignificar compreensões.

Às duas professoras alfabetizadoras que aceitaram o convite para participar da pesquisa e que fizeram total diferença em minha vida.

À revisora, professora Virgínia Coeli Passos de Albuquerque, que, com seu jeito seguro e autêntico, me ensinou a ser ainda mais organizada e contribuiu para que meu trabalho estivesse integralmente configurado e normalizado.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2011, p. 57).

RESUMO

O trabalho integra estudos desenvolvidos no campo da linguagem, numa abordagem enunciativo-discursiva, pela linha de pesquisa *Práticas educativas, diversidade e inclusão*, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata de uma análise documental e um estudo de caso colaborativo que têm por objetivos identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNLD 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD ao planejar propostas de produção de textos. Foi realizado com a participação de duas professoras alfabetizadoras atuantes em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, em Colatina/ES. Adota-se uma abordagem metodológica qualitativa sócio-histórica e fundamentada na abordagem bakhtiniana de linguagem, particularmente na noção de enunciado discutida por Bakhtin, no conceito de produção e condições de produção de textos elucidados por Geraldí, em estratégias do dizer organizadas por Smolka e no conceito de alfabetização de Gontijo. Compreende que o texto é movimento do diálogo que é discursividade e trabalho de linguagem como ação e interação humana, também na alfabetização. Por meio de instrumentos e registros de produção de dados, tais como observação participante em momentos virtuais de planejamento, entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, rodas de conversa com roteiros semiestruturados, gravações em audiovisual e registros em diários de campo, analisa o que o LD de Língua Portuguesa da Alfabetização anuncia como foco do trabalho de ensino da dimensão da produção de textos e o que materializa a partir das propostas práticas que apresenta. Conclui que a aposta do LD analisado concentra-se na produção de texto como tarefa escolar, evidenciando a concepção adotada pelo material didático. Ainda considera que as relações estabelecidas pelas professoras alfabetizadoras e o LD de Língua Portuguesa manifestam-se como oportunidade de diálogo formativo e colaborativo, pela busca de sentidos e de ressignificações quanto ao ensino da dimensão da produção de textos na alfabetização, por meio de uma abordagem enunciativo-discursiva na prática, em que as crianças sejam mobilizadas e tenham chance de se enunciar no mundo. Nesse sentido, desejamos contribuir para a autonomia pedagógica de professores alfabetizadores, ao usarem criticamente o LD na alfabetização, percebendo suas ausências e cuidando do texto nas dimensões

linguísticas e discursivas na modalidade escrita. Como produto educacional de nossa pesquisa apresentamos a produção de um material de apoio para futuras análises e escolhas do LD de Língua Portuguesa no âmbito do PNLD. A pandemia atravessa a vida da nossa pesquisa e amplia as lentes das compreensões, porém o trabalho não se restringe a esse período.

Palavras-chave: Produção de textos. Livro didático. Alfabetização. Discursividade. Enunciado.

ABSTRACT

The work integrates studies developed in the field of language, in an enunciative-discursive approach, in the Educational practices, diversity and inclusion research line, of the Post-Graduation Program of Professional Masters in Education at the Federal University of Espírito Santo. It is a document analysis and a collaborative case study that aims to identify and analyze the concept of text production in the Portuguese Language textbooks series Learning Together, for the 1st grade of elementary school — adopted by schools in the municipal educational system of Colatina/ES, in the PNLD 2019 (National Textbook Program) — and understand how literacy teachers relate to the aforementioned textbooks when planning text production proposals. It was carried out with the participation of two literacy teachers working in 1st grade classes of elementary school, in Colatina/ES. A qualitative socio-historical methodological approach is adopted, based on the Bakhtinian approach to language, particularly on the notion of enunciation discussed by Bakhtin, on the concept of text production and conditions of production elucidated by Geraldi, on speech strategies organized by Smolka and in the literacy concept by Gontijo. It is understood that the text is a movement of dialogue that is discursive and language work as human action and interaction, also in literacy. Throughout instruments and data production records, such as participant observation in virtual planning moments, interviews with the subjects involved in the research, group conversation with semi-structured scripts, audiovisual recordings and records in field diaries, it analyzes what the Literacy Portuguese Language textbook announces as the focus of the teaching work, the dimension of text production and what it materializes from the practical proposals it presents. It concludes that the focus of the analyzed textbook is focused on text production as a school task, evidencing the concept adopted by the teaching material. It also considers that the relationships established by the literacy teachers and the Portuguese Language Textbook are manifested as an opportunity for formative and collaborative dialogue, in the search for meanings and resignifications regarding the teaching of the dimension of text production in literacy, through an approach enunciative-discursive in practice, in which children are mobilized and have the chance to express themselves in the world. In this sense, we want to contribute to the pedagogical autonomy of literacy teachers, for them to use critically the textbooks in literacy, noticing its absences and taking care of the text in linguistic and discursive dimensions in the

written modality. As an educational product of our research, we present the production of support material for future analyzes and choices of the Portuguese Language textbooks within the scope of the PNLD. The pandemic crosses the life of our research and broadens the lenses of understanding, but the work is not restricted to this period. Keywords: Text production. Textbook. Literacy. Discursiveness. Enunciation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Relação interlocutiva em Geraldi.....	97
Figura 2	– Capa do livro didático analisado.....	155
Figura 3	– Selo do PNLD 2019 com período de uso – quadriênio 2019/2022	157
Figura 4	– Autoras do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i>	157
Figura 5	– Identificação da equipe editorial do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i>	158
Figura 6	– Recorte com destaque da ilustração da capa do LD de Língua Portuguesa do 1º ano.....	162
Figura 7	– Descrição (pelas autoras) da imagem ilustrativa da capa do LD analisado	163
Figura 8	– Compilação dos títulos dos capítulos do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> e respectivas páginas numeradas	164
Figura 9	– Apresentação do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> aos professores	166
Figura 10	– Apresentação do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> aos alunos	169
Figura 11	– Sumário do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> , do 1º ano	174
Figura 12	– Sumário do aluno do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> do 1º ano	176
Figura 13	– Continuação do Sumário do aluno do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> do 1º ano.....	177
Figura 14	– Proposta 1: <i>Regras de convivência</i> (p. 19)	185
Figura 15	– Proposta 1: continuação <i>Regras de convivência</i> (p. 20)	186
Figura 16	– Proposta 5: <i>Quadrinhas</i> (p.61)	189
Figura 17	– Proposta 5: continuação <i>Quadrinhas</i> (p. 62).....	190
Figura 18	– Proposta 5: mais continuação <i>Quadrinhas</i> (p. 63)	191
Figura 19	– Encarte da Proposta 5: <i>Quadrinhas</i>	193
Figura 20	– Bibliografia presente no sumário do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i>	197
Figura 21	– O que o LD <i>Aprender Juntos</i> entende por escrita	201
Figura 22	– Objetivo do LD <i>Aprender Juntos</i> para a produção de textos.....	202

Figura 23 – Sobre produzir um texto na ótica do LD <i>Aprender Juntos</i>	203
Figura 24 – Estratégias esperadas do aluno no trabalho com a escrita de um texto na ótica do LD <i>Aprender Juntos</i>	204
Figura 25 – Descrição da seção <i>Dando asas à produção</i> pelo LD analisado	205
Figura 26 – Ponto de partida da seção <i>Dando asas à produção</i>	206
Figura 27 – Eixo <i>Escrita</i> na fundamentação teórico-metodológica do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i>	207
Figura 28 – Considerações do LD sobre o trabalho com a produção de texto.....	209
Figura 29 – Descrição de código alfanumérico da estrutura da BNCC Ensino Fundamental	214
Figura 30 – Modalidades de produção de texto sugeridas pelo Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i>	219
Figura 31 – Item 7 do sumário do Manual do Professor: relação entre a BNCC e os conteúdos da coleção <i>Aprender Juntos</i>	222
Figura 32 – Quadro do Manual do Professor com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos elaborados pela equipe editorial para o 1º ano: <i>Oralidade</i>	223
Figura 33 – Quadro do Manual do Professor com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos elaborados pela equipe editorial para o 1º ano: <i>Leitura</i>	224
Figura 34 – Quadro do Manual do Professor com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos elaborados pela equipe editorial para o 1º ano: <i>Escrita</i>	225
Figura 35 – Quadro do Manual do Professor com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos elaborados pela equipe editorial para o 1º ano: <i>Conhecimentos linguísticos e gramaticais</i>	226
Figura 36 – Quadro do Manual do Professor com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos elaborados pela equipe editorial para o 1º ano: <i>Educação literária</i>	227
Figura 37 – Conjunto de documentos atrelados ao LD, conforme o PNLD 2019...	235
Figura 38 – Número limite de páginas do LD	237
Figura 39 – Ficha avaliativa <i>Leitura/Produção de texto</i> sugerida no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i>	239

Figura 40 – Ficha avaliativa <i>Análise linguística/Produção de texto</i> sugerida no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i>	239
Figura 41 – Ficha avaliativa <i>Compreensão do texto</i> sugerida no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i>	240
Figura 42 – Ficha avaliativa <i>Oralidade/Produção de texto</i> sugerida no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i>	240
Figura 43 – <i>Ideias e conceitos-chave</i> da seção: Proposta 1 – <i>Regras de Convivência</i> no Manual do Professor do LD <i>Aprender Juntos</i>	270
Figura 44 – <i>Orientações didáticas</i> no Manual do Professor: Proposta 1 – <i>Regras de Convivência</i>	271
Figura 45 – <i>Habilidades da BNCC desenvolvidas na seção</i> : Proposta 5 – <i>Quadrinhas</i> , na perspectiva do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> do 1º ano	280
Figura 46 – <i>Orientações didáticas</i> no Manual do Professor (continuação): Proposta 5 – <i>Quadrinhas</i>	284
Figura 47 – <i>Ideias e conceitos-chave</i> da seção <i>Dando asas à produção</i> (p. 61) no Manual do Professor	289
Figura 48 – Seção <i>Navegar na leitura</i> (p. 54) Capítulo 2: <i>Vamos brincar?</i> no Manual do Professor.....	295
Figura 49 – Descrição da seção <i>Navegar na leitura</i> no Manual do Professor.....	297
Figura 50 – Seção <i>Navegar na leitura</i> (p. 54) do Capítulo 2: <i>Vamos brincar?</i> no Manual do Professor	299
Figura 51 – Descrição da seção <i>Olá, oralidade</i> no Manual do Professor.....	300

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação do trabalho acadêmico selecionado entre os publicados no período de 2013 a 2019, mediante a busca avançada relacionada ao descritor “ <i>produção de textos escritos nos livros didáticos Língua Portuguesa na alfabetização</i> ”	53
Quadro 2 – Apresentação dos trabalhos acadêmicos sobre “ <i>livro didático</i> ” e temas semelhantes, produzidos a partir do ano de 2013 até 2019, consultados e selecionados no banco de dados eletrônicos da Biblioteca Setorial de Educação da Ufes	62
Quadro 3 – Apresentação dos trabalhos acadêmicos sobre “produção de textos” e temas semelhantes, produzidos a partir do ano de 2013 até 2019, consultados e selecionados no banco de dados eletrônicos da Biblioteca Setorial de Educação da Ufes	74
Quadro 4 – Propostas de produção de textos apresentadas no LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> do 1º ano do ensino fundamental	180
Quadro 5 – Gêneros escolhidos pelo LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> para conduzir as propostas de produção de textos.....	182
Quadro 6 – Propostas de produção de textos apresentadas no LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i>	184
Quadro 7 – Alguns dos autores e obras que constam na bibliografia do Manual do Professor do livro didático de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> , diretamente relacionados à produção de textos escritos	199
Quadro 8 – Práticas de linguagem: <i>Escrita, Produção de textos</i> (escrita compartilhada e autônoma) e <i>Oralidade</i> (produção de textos orais) no 1º ano.....	215
Quadro 9 – Os gêneros escolhidos pelo LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> do 1º ano na Seção <i>Dando asas à produção</i> e os gêneros sugeridos pela BNCC no eixo ou dimensão da produção de textos	220
Quadro 10 – Conceito de alfabetização adotado pelo LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> e pela BNCC	230
Quadro 11 – Cronograma das rodas de conversa com as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa	242
Quadro 12 – Avaliação discursiva da Proposta 1 – <i>Regras de convivência</i>	263

Quadro 13 – Perguntas para ampliar a leitura do texto <i>Quadrinhas</i> – Proposta 5 ..	288
Quadro 14 – Estrutura da coleção <i>Aprender Juntos</i> de Língua Portuguesa – PNLD 2019	292
Quadro 15 – Distribuição das seções estruturais do LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> do Capítulo 2: <i>Vamos Brincar?</i>	294
Quadro 16 – Avaliação discursiva da Proposta 5 – <i>Quadrinhas</i>	309

LISTA DE SIGLAS

AI	Anos iniciais do Ensino Fundamental
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BUC	Bloco Único Concludente
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CE	Centro de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
LD	Livro Didático/Livros Didáticos
MPE	Mestrado Profissional em Educação
Nepales	Núcleo de Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Escrita/Ufes
Paes	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 NARRANDO MEUS CAMINHOS, MINHA TRAJETÓRIA	19
2 CONTEXTUALIZANDO NOSSA PROBLEMÁTICA DE ESTUDO	41
3 APRENDENDO A TRILHAR CAMINHOS COMO PESQUISADORA: A BUSCA POR COMPREENDER O QUE DIZEM AS PESQUISAS	51
3.1 O LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO: PESQUISAS REALIZADAS NA UFES – 2013 A 2019	61
3.2 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: PESQUISAS REALIZADAS NA UFES – 2013 A 2019	73
4 DETALHANDO NOSSO PERCURSO DE APROFUNDAMENTO TEÓRICO	84
5 PROMOVENDO DIÁLOGOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES COLABORATIVAS	134
5.1 COSTURANDO VOZES	141
5.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL: COMO A PRODUÇÃO DE TEXTOS É CONCEBIDA NO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>APRENDER JUNTOS</i> DO 1º ANO?	149
5.3 ESTUDO DE CASO: COMO AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SE RELACIONAM COM O LD DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>APRENDER JUNTOS</i> DO 1º ANO AO PLANEJAR PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS?	241
5.3.1 Caso de ensino nº 1: Proposta 1 – Regras de Convivência	261
5.3.2 Caso de ensino nº 2: Proposta 5 – Quadrinhas	271
5.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O VIVIDO	311
6 PROBLEMATIZANDO A PRÁTICA E GERANDO O PRODUTO DA PESQUISA	316
REFERÊNCIAS	317
APÊNDICE A – CRONOGRAMA COM ETAPAS REALIZADAS E ETAPAS PREVISTAS	322
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I	325
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II	326
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO III	327
APÊNDICE E – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 1	328

APÊNDICE F – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 2	331
APÊNDICE G – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 3	334
APÊNDICE H – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 4	336
APÊNDICE I – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 5	339
APÊNDICE J – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 6	341
APÊNDICE K – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 7	344
APÊNDICE L – FOLHA DO DIÁRIO DE CAMPO/DIÁRIO DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO – RODA DE CONVERSA Nº _____	346
APÊNDICE M – QUESTIONÁRIO-ENTREVISTA AOS PROFESSORES ATUANTES NO 1º ANO DA ALFABETIZAÇÃO NO ANO DE 2021	347
ANEXO A – ATA DE ESCOLHA DO PNL D 2019	349

1 NARRANDO MEUS¹ CAMINHOS, MINHA TRAJETÓRIA

Para iniciar minha apresentação, convido um navegante que tem me ensinado a viajar no universo da pesquisa. Mergulhada nesse universo, tenho me reportado a minha trajetória pessoal, lembrando as relações que vivi com o objeto e fenômeno de pesquisa escolhidos, na constante busca por ler criticamente e compreender o mundo, interagindo com os sujeitos e produzindo a diversidade de caminhos possíveis para ouvir as tantas vozes que nos acompanham nessa jornada da vida. Com Geraldi (2017), fica o convite: “[...] Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagem dirão de nós o que fomos; de qualquer forma estamos sempre definindo rotas — os focos de nossas compreensões” (GERALDI, 2017, p. 4).

Como navegante ou caminhante constituída por meio de fatos, cenas, episódios, vivências, interações e escolhas pessoais e profissionais, compartilho com os interlocutores do meu texto um pouco do que fui, do que sou e do que pretendo ser. Ao longo da minha trajetória, recordo-me mais intensamente de momentos que marcaram os passos que me constituíram como sujeito das inquietações, que busca “ser” social, histórico, cultural, crítico, sensivelmente afetivo e concreto, em meio a tantas tempestades e adversidades da vida.

Para visualizar minha trajetória, convido você a olhar “na janela” do quarto, da sala de aula, da escola, do carro, do ônibus, do navio, do trem, enfim, do lugar e do tempo em que você estiver, sob a ótica de quem vê a policromia da vida real e que também percebe um diálogo carregado de emoções que abrem caminhos e apontam o quanto eu não me constituí solitária, e sim na relação com o outro.

Durante a minha infância e adolescência, nunca gostei de viagens, nem de carro, nem de ônibus, nem de navios. Talvez você esteja se perguntando por qual motivo estou contando isso. É que, para configurar algumas partes da minha trajetória, me vi como Edu, Ana, Quixote, Cora e Otelo que, juntos, viveram muitas aventuras no livro imaginado e ilustrado por um autor brasileiro, de Curitiba, talvez pouco conhecido,

¹ Escolhemos produzir o texto inicial na primeira pessoa para narrar a trajetória pessoal e profissional das relações estabelecidas com acontecimentos da vida que retratam a problemática da pesquisa que anunciamos e nossas relações com tal problemática. Ao longo do trecho inicial da dissertação, optamos por marcar nossa escrita com o uso de aspas para destacar algumas palavras e expressões que perpassam nossos sentidos diante do caminho percorrido.

mas que tive a alegria de conhecer, por meio do seu livro *Na janela*, o qual me encantou profundamente. O autor? Não poderia deixar de dizer: Rogério Coelho.

Sob a ótica de olhar pela janela da minha vida, conto a você que cresci vendo minha mãe sentir-se inferiorizada por não dominar a linguagem escrita. Ela narrava, muito envergonhada, a experiência escolar traumática que tivera, à qual associa suas dificuldades para ler e escrever. Sua letra, pouco legível, carrega marcas de uma criança que escrevia com a mão esquerda e apanhava da professora, que a obrigava a aprender a escrever com a mão direita. Assim, descobri, desde muito cedo, a importância de estar na escola e ser vista, ser ouvida, ser reconhecida, ser respeitada quanto às individualidades e subjetividades.

Nessa relação, exercitei o respeito pelo “não saber” da minha mãe, de modo a evitar corrigir ou desprezar sua história, pois acreditava que ela já suportava um grande peso do preconceito por se considerar uma “semianalfabeta”, como ela dizia. Acredito que minha mãe aprendeu a ler e a escrever com compreensão lendo a Bíblia, que é o mais importante dos livros para conduzir nossa família, de fé orante e atuante.

Recordo-me que, não faz muito tempo, depois que “comecei a ser professora”, minha mãe me pedia que eu a ajudasse a aprender a escrever com uma letra “mais bonita”. Ela também se sentia envergonhada pelo nome que tem, pelo seu modo de falar, pelos seus medos, entre outras formas de vergonha que foram fruto de tristes imagens que viu pelas janelas da sua vida. Durante muito tempo, permaneceu no silêncio de suas vivências e essa atitude me tocava profundamente. Então, cresci observando minha mãe, de modo a respeitá-la e tentar compreender sua essência e suas relações com a linguagem escrita.

Somente hoje percebo que, apesar de tê-la respeitado em suas dificuldades quanto à linguagem escrita, não contribuí, como filha e professora, mais ativamente para seu crescimento pessoal da leitura da palavra e da leitura do mundo, mas confesso que ainda vejo luz nessa caminhada que poderá ser retomada com carinho e afinho, diante do mundo da discursividade responsável, ajudando minha mãe a superar o fato de ser mulher que vivencia a privação do direito ao dizer pela via da linguagem escrita. Na realidade, preciso dizer que tal acontecimento não está escrito somente nas páginas dos jornais das grandes cidades. Minha pesquisa tem um viés de homenagem a minha

mãe e a tantas outras mulheres — crianças, jovens e adultos, independentemente do gênero — que não viveram a oportunidade de apropriação da linguagem escrita para enunciar-se no mundo, tendo a língua como um fator de desigualdade.

Arraigada dessa história de vida da minha mãe, convido você a voltar comigo ao tempo da minha infância, na década de 1980, com seis anos de idade, quando ingressei no “pré”, em uma escola a menos de um quilômetro da minha casa. Estudei nessa escolinha até a segunda série, atualmente denominada 3º ano. Até hoje, minha memória me traz boas lembranças: cheiros, cores, imagens, amigos, músicas, letras, peças teatrais etc. Lembro-me que as professoras que encontrei nesse lugar tinham brilho no olhar. Nessa janela da minha existência, aprendi a cultivar minha sensibilidade pelos colegas que aprendiam e, em especial, pelos que não acompanhavam o “ritmo da turma”. Confesso que hoje percebo como essa experiência que vivi é tão rara na história de pessoas da minha idade.

Minhas memórias de alfabetização trazem à tona, de modo muito intenso, os movimentos da boca da minha professora da então primeira série — hoje correspondente ao 1º e 2º ano —, ao alfabetizar pelo método da abelhinha. As janelas da leitura da palavra foram se abrindo para mim em meio a sons, letras, cartazes e imagens dos personagens que constituem o enredo de preparação para chegar o grande dia da festa da abelhinha. Das marcas de minhas viagens, cada instante que escolhi narrar me faz retornar às lembranças, entre as quais o fato de que, até “esse tempo da abelhinha”, eu ainda não fora apresentada ao objeto “livro didático”. Assim, o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita para mim não teve relação direta com os livros.

Ainda como “criança estudante”, distante dos livros, retomo algumas das lembranças e amplio minhas buscas para localizar como e quando o objeto livro didático adentrou minha vida. E assim anuncio que as relações com tal objeto foram percebidas num tom tímido, ao longo da minha trajetória de estudante, porém exerceram marcas na minha trajetória de profissional da educação, as quais me direcionaram a escolher o “livro didático da alfabetização” como foco de pesquisa de mestrado: “etapa-janela” que se abriu na minha trajetória de vida, no final do ano de 2018, ao passar pelo processo seletivo e ser aprovada na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com a qual tenho muitas histórias para contar do tempo do Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): tempo em que as janelas da “leitura-escrita” das palavras e a “leitura-escrita” do mundo se abriram ainda mais significativamente para mim. Foi nesse tempo e espaço do PNAIC que aprendi a “olhar com lupa” para as escolhas pedagógicas na alfabetização e, além disso, “olhar por detrás” dessas escolhas, na tentativa de encontrar o aparentemente escondido que exerce influência e deixa marcas no interior do ato educativo.

Assumo o relato pessoal e profissional, carregado de emoções e perguntas sobre o livro didático e um pouco do que fui aprendendo a partir dele, ao longo do meu caminho, ora como estudante, ora como professora, ora como assessora pedagógica e formadora de professores da Educação Básica e, em especial, como coordenadora dos programas do livro na rede municipal de educação da qual faço parte.

Minha estreita relação com os livros didáticos, nos dias atuais, me fez eleger o livro didático (LD)² de Língua Portuguesa na alfabetização como objeto de estudo e de investigação, na perspectiva de enxergar, de forma mais ampliada, os modos de ver, pensar e agir dos sujeitos que produziram o material, bem como dos sujeitos que o utilizam nos contextos escolares, gerando sentimentos, atitudes, aprendizagens, dúvidas, rotinas, impactos, influências, marcas e escolhas. Vendo metaforicamente pelas janelas das salas de planejamento de professoras alfabetizadoras em escolas da rede municipal de Colatina/ES, indago: *quais marcas o instrumento LD de Língua Portuguesa imprime no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita na alfabetização?* Portanto, permeada de histórias, surge uma das primeiras perguntas-problema que movimentou a vida da pesquisa.

Elegendo nos aproximar do objeto social LD, exercitamos nossa atenção para a alfabetização, singularmente para a dimensão da produção de textos escritos, uma das dimensões do ensino do componente curricular Língua Portuguesa. Assim, mediante as problemáticas geradas pelos acontecimentos da vida de minha mãe e pelo envolvimento com a prática educativa nas escolas e nas formações com professoras alfabetizadoras, fomos tocadas a planejar o objetivo central da pesquisa

² A partir desta página do texto, fazemos a opção de usar LD para substituir a expressão “livro didático” ou “livros didáticos”, na intenção de localizar melhor o acesso visual ao que se refere ao nosso objeto de estudo. Em alguns momentos, pelo contexto, trataremos do objeto “livro didático” no âmbito geral e, em maioria, iremos nos referir ao objeto livro didático de Língua Portuguesa na alfabetização, porém optamos por usar LD para ambos.

que realizamos, qual seja: ***identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNLD 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD ao planejar propostas de produção de textos.***

Ao percorrer meu caminho de estudante-criança e estudante-adulta, proponho alguns saltos no tempo, marcando que todos — familiares, professores, colegas, amigos e escolas — pelos quais passei, sem dúvida, influenciaram meu modo de ser, de pensar e de agir e contribuíram no constante movimento de busca por conhecimentos. Assim, dialogando com Freire e Faundez (1985) em *Por uma pedagogia da pergunta*, destaco um trecho que sintetiza o valor que atribuo a cada experiência vivenciada: “[...] No fundo, você sabe disso, como todos o sabemos, para nos descobrir precisamos nos mirar no Outro, compreender o Outro para nos compreender” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 13).

Ao longo dos anos, interagi com muitos outros e, em meio às rotinas escolares, fui apresentada ao objeto chamado LD. Fazendo um exercício maior para lembrar, penso que foi exatamente entre os anos de 1989 e 1992, quando cursava os anos finais do Ensino Fundamental, marcadamente o momento em que vivi uma maior e estreita relação com os LD. O que vivenciei, na maioria dos casos, pode ser sintetizado nos objetivos de: memorizar, ler conceitos prontos, ler em voz alta para o professor avaliar a leitura, copiar, responder aos questionários e quase nada mais para além disso.

Ao rememorar as experiências e produzir este texto, fizemos contato com alguns colegas e professores na intenção de contribuírem com mais detalhes dessa história que não foi somente minha e que dela participaram ativamente. Muitos risos e lágrimas vieram à tona! Lembramos que, nessa época, sem celular, combinávamos os grupos para realizar trabalhos escolares na biblioteca da escola ou na casa de algum colega ou ainda na única biblioteca pública existente no município. E os livros? Não eram tantos como hoje. Em casa, eram poucos; talvez os únicos livros que lia na época eram os LD.

Lembro-me que, nas décadas de 1980 e 1990, a maioria das pesquisas escolares eram realizadas na então famosa e frequentadíssima Biblioteca Pública Municipal

“João Chrisóstomo Belesa” — com o atual nome “Professor Telmo Motta Costa” —, local de silêncio, encontro, visitação, cópias e mais cópias   mão livre, pois, na época, não havia nem máquina de xerox no local. A biblioteca contava com um grande acervo de exemplares de livros de literatura e das mais famosas enciclopédias, materiais inacessíveis para quem vem das classes populares, filha de pai assalariado e mãe “semianalfabeta”, doméstica.

Era meu pai quem me ajudava nas tarefas escolares quando eu apresentava alguma dúvida. Ele tinha “mais estudo”, como minha mãe sempre dizia. As marcas que o meu pai carregava eram da luta para tentar estudar, pois vinha de uma família de muitos irmãos e de poucas condi es financeiras. Apesar disso, ele conta que, em meio a muitos desafios impostos pela entrada precoce no mercado de trabalho, conseguiu concluir o Ensino Médio. A frustra o que carrega consigo é que, por ter tentado algumas vezes ingressar na faculdade, sem sucesso, viu-se desistindo do seu sonho. São realidades duras, muitas vezes cruéis, com as quais deparamos, ainda hoje, pelas imagens refletidas nas janelas de tantos e tantos brasileiros, a quem tem sido negado o direito   educa o pública.

Apesar de não conviver (em casa) com o uso de uma linguagem falada ou escrita mais formal e de não ter muito acesso a livros, fui apropriando-me de saberes populares do senso comum, ao mesmo tempo em que a escola ia, aos poucos, apresentando a mim os conceitos, que pareciam distantes, muitas vezes, dos saberes que eu trazia. Como estudante-jovem, lembro-me, com tristeza, das tantas páginas lidas e decoradas, tanto no caderno, como no LD, as quais não produziam sentidos e não me levavam, de fato, ao conhecimento do mundo. Não me levavam a encontrar e produzir sentidos no que ouvia, lia e escrevia, pois não encontrava ali o vivido; tão logo esquecia o somente memorizado, apesar das boas notas.

Só depois de um tempo, quando me vi professora, ao planejar as aulas, t bem me vi aprendiz, relacionando e contextualizando conceitos, estabelecendo análises e sínteses para produzir compreensões. Assim, nos planejamentos e em sala de aula, primava pela atitude constante de promover o diálogo entre os sujeitos que traziam o conhecimento vivido, procurando não negar ou negligenciar o saber científico, mediando o processo de ensino. Ao acreditar no poder do trabalho colaborativo de

produção de saberes e fazeres, tal crença foi me constituindo um sujeito em permanente busca.

No aprofundar dos meus estudos, fui abrindo janelas e passando a enxergar que o caminho do conhecimento se constitui em superar as dicotomias e justamente promover a união entre a prática e a teoria, pois não são processos antagônicos, como apontam Freire e Faundez (1985): “[...] A minha posição é a de comunhão entre o senso comum e a rigorosidade [...] procurar uni-los através da prática e da teoria” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 31-32). Acredito ser esse um dos princípios que têm me acompanhado e contribuído para reconhecer-me professora e vivenciar as relações com os colegas da profissão, focando no valor do trabalho colaborativo.

No desenho dos contornos de nossa pesquisa, atenta à problemática que ela nos apresenta, fizemos o movimento de reconhecer a realidade e a partir dela buscar construir uma leitura crítica dessa realidade. Em Freire, encontramos apoio numa direção que nos conduziu pela perspectiva dialética, não nos eximindo das dúvidas e dos conflitos, mas nos inserindo no mundo das perguntas, possibilitando o diálogo comprometido, num “[...] movimento dinâmico entre a palavra e o mundo e vice-versa” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 86). Então, concordamos que a “[...] consciência crítica do leitor, do professor e do aluno é o verdadeiro motor da continuidade da busca do saber” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 87).

Como ler criticamente o(s) contexto(s) do mundo concreto na atualidade? Freire complementa nossa indagação em *Pedagogia: diálogo e conflito*: “[...] É preciso ler o mundo, mas, sobretudo, ‘escrever’ ou ‘reescrever’ o mundo, quer dizer, transformá-lo” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 87). Portanto, espera-se que nosso nível de participação se dê de forma corresponsável pelo levantamento das problemáticas que o contexto nos apresenta, na busca coletiva de soluções possíveis, mesmo que provisórias. Não distante de nós, percebemos que o objeto LD tem permeado as práticas alfabetizadoras quando dizemos do ensino da dimensão da produção de textos, foco central de nossa pesquisa.

Com Freire e os diálogos que esse educador estabeleceu sobre a realidade, levantamos perguntas que fomentaram em nós o desejo de busca, o desejo de contemplar tantas vozes, diante dos desafios que o contexto concreto apresenta. Para

nós, formular perguntas sobre a realidade é uma das maneiras de problematizar a leitura e a compreensão. Entendemos que perguntas são janelas que nos permitem olhar um pouco mais adiante, refletir e pensar nas ações a mobilizar. Nossa marca pela opção de uma linguagem indagativa se deve ao fato de pensarmos em nossas limitações, mas também na importância de resgatar e assumir fios condutores de nosso trabalho, em busca da problematização da realidade.

A leitura do mundo, para Freire e Faundez (1998), implica o ato de perguntar. A essência desse ato nos mobiliza, como educadora, a um permanente e contínuo processo “[...] de ser um grande perguntador de si mesmo. Quer dizer, não é possível passar de segunda a terça-feira sem se perguntar constantemente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 25-27). Assim, a própria essência humana da busca nos remete à importância do ato de perguntar para ser possível transformar; por isso, elegemos a atitude do ato de perguntar e do ato de escutar as vozes que ecoam nos contextos dos quais nos aproximamos. O ritual escolar está “acostumado” a percorrer o caminho das respostas e, muitas vezes, a “síndrome da resposta única” ou da “resposta correta” elimina a formulação de perguntas.

Justificado nosso gosto e apreço pelas perguntas, reiteramos que nossa linguagem é atravessada por elas, gerando nossa mobilização para percorrer os caminhos de nossa pesquisa. São perguntas que nascem, nasceram e nascerão do movimento vivo, pela necessidade de atenção ao contexto que nos desafiamos adentrar. Diante delas, reconhecemos que é preciso mirar mais profundo e selecionar o que é essencial, mesmo compreendendo o quanto dialogam entre si, pois são vozes que anunciam análises possíveis que se referem ao fenômeno da produção de textos, presente no LD de Língua Portuguesa, como levantamento e compreensão de uma realidade não fragmentada.

Minha trajetória é marcada pela presença das perguntas. Como estudante do magistério, dizia que não queria exercer a profissão. Estudava para ter um Ensino Médio completo, mas negava minha ação pedagógica por não ter o desejo de repetir vivências que não me encantavam, apesar de lembrar com muito carinho das minhas professoras dos primeiros anos escolares e do brilho no olhar que elas pareciam ter ao ensinar. Em algum momento, também fui perdendo o brilho e o desejo de saber os modos possíveis de produzir saber? Acredito que as relações e as interações que

estabeleci exerceram grande influência em minhas escolhas pedagógicas e em minhas expectativas de vida pessoal e profissional.

Olhando pelas janelas do fazer pedagógico, em alguns momentos do curso do magistério, nos anos de 1993 a 1995, lembro-me do uniforme, das cadeiras em fila, das aulas de estatística — que revisava com os colegas nos intervalos —; de educação física — ou dançava na quadrilha ou fazia trabalho —; das disciplinas de filosofia e sociologia — que geraram algumas rasas reflexões —; de inglês — que por causa da professora demorei anos e anos para acreditar que poderia aprender — e principalmente de didática — uma professora que perdeu importantes oportunidades para ensinar e aprender. Minha turma era uma mistura de moças desatentas e moças interessadas nos estudos. No meu caso, apesar de dizer sempre que não seria professora, me envolvia com as propostas de modo comprometido, estudando as teorias e tentando visualizar as práticas que surgiam, ensaiando assumir a “futura sala de aula”.

Então, sem a oportunidade de fazer um dos cursos que sonhava — nutrição ou psicologia —, pela distância do local em que esses cursos eram ofertados e por causa das poucas condições financeiras dos meus pais, comecei a trabalhar em uma loja de roupas *jeans* e, logo em seguida, numa gráfica, onde avaliaram meu perfil profissional perguntando e observando se eu sabia datilografia e se a minha letra era “bonita”. Sem querer, revivo a história da minha mãe. História que me impulsionou a buscar dizer minha voz na escola, no mercado de trabalho, na igreja, na sociedade, pelos caminhos que eu percorresse. Ainda nesse momento, não enxerguei a perspectiva de ajudar minha mãe a superar suas dificuldades com a linguagem escrita. Eu estava “ocupada demais” para ver além das aparências, compreender os contextos e transformá-los!

Em 1996, ingressei na faculdade, na cidade em que nasci, cresci e vivo atualmente, Colatina/ES. Qual o curso? Pedagogia. Com dezoito anos, trabalhava o dia todo na gráfica e estudava à noite, todos os dias, inclusive, aos sábados. Com meu salário, pagava a mensalidade da Pedagogia, o ônibus, as xerox e não sobrava muito, porém, ainda ajudava a pagar alguma conta da casa. Assim foram os quatro anos. Valorizava cada segundo do meu trabalho e dos meus estudos e fui aprendendo a construir minha identidade profissional, mesmo que ainda distante da realidade das salas de aula da

Educação Básica, Anos Iniciais (AI)³, período que escolhi para viver e atuar como “futura” professora.

No mesmo ano em que ingressei na faculdade, conheci meu esposo. Namoramos seis anos e nos casamos em março de 2002. Sendo meu maior confidente, ouvia minhas muitas dúvidas e incertezas nesse período e presenciava os momentos de desânimo e tristeza. A maior das incertezas que passavam por minha mente de estudante era quanto a ter ou não ter oportunidade para exercer a profissão. Eu estava finalizando meu curso de graduação em 1999 e ainda continuava trabalhando na gráfica. Não conseguia enxergar janelas, nem portas se abrindo para atuar como professora. Então encarei a difícil escolha por sair da gráfica e trabalhar por Designação Temporária (DT) no ano de 2001.

Nessa nova trajetória, em que a prática da sala de aula foi conquistada, busquei parceira com professores de maior experiência, os quais me ajudaram a encontrar caminhos possíveis. Foi um momento de aprendizados essenciais. Apresentaram-me alguns variados LD que serviram de base para meus planejamentos e assim as janelas foram se abrindo, permitindo que fosse imaginando as paisagens que olharia nessa viagem... Foi então que aprendi: o acontecimento de planejar precisa ser uma prática constante e consciente, reflexiva e flexível, considerando o perfil das crianças com as quais o acontecimento da aula se efetiva.

A turma de 2001 foi inicialmente uma turma de Bloco Único Concludente⁴ (BUC), entre aquelas que nenhum professor da escola quer escolher trabalhar. Meus primeiros meses de experiência foram dolorosos. Perguntava-me se era de fato o que eu iria fazer pelos próximos anos e anos da minha vida. Sobre o planejamento, a supervisora e a diretora olhavam e diziam que estava ótimo, mas ele não funcionou naquela turma. Eu, inexperiente, em meio a uma diversidade de alunos, turma grande, turma indisciplinada, rotulada de turma de repetentes — assim como ouvia —, alunos não alfabetizados, pensei seriamente em desistir da profissão. Nesse contexto, os LD não

³ Para Anos Iniciais, usaremos AI, pois iremos nos referir a esse segmento do Ensino Fundamental em muitos momentos do nosso texto, visto que o 1º ano da alfabetização corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental. Por Anos Iniciais, entendemos as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁴ Assim denominado pela legislação vigente na época, o que hoje corresponde ao ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano.

puderam me ajudar a encontrar soluções para as problemáticas reais com as quais deparei.

No mesmo ano, ainda em 2001, tive a oportunidade de trocar de escola e trabalhar com outra turma de BUC, em um bairro mais distante da minha casa. Foi uma das respostas que recebi para minhas inquietações. Tive a oportunidade de amadurecer e crescer profissionalmente, pois recebi muito apoio da equipe da escola. Passei a me encontrar mais alegremente com a profissão, apesar dos desafios. As janelas abriram-se para enxergar o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. Foi um ano em que muito aprendi com as crianças. Até hoje me recordo de muitos nomes e rostinhos. Nossa sala de aula era uma das mais alegres da escola, apesar dos momentos de extremos e diversos desafios. A vida estava presente e podia ser ouvida!

E os livros? Também estavam presentes. Para mim, eram “mais um” entre os suportes para desenvolver o trabalho, não só os livros que as crianças recebiam do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas também outros livros chamados de “Manual do Professor” que faziam parte do acervo da escola e ainda os demais materiais compartilhados pelas colegas professoras que me acolheram ao chegar na realidade da prática da profissão. Nessa época, o que mais tínhamos como acervo de consulta ao planejar eram as “famosas” coleções vendidas por editoras nas horas do recreio, nas escolas. Fui adquirindo as minhas também. Hoje não as tenho mais, porém ainda vejo muitas atividades planejadas a partir do uso dessas coleções, inclusive divulgadas em *blogs* de professores alfabetizadores.

Ao refletir sobre os sujeitos presentes em sala de aula e suas relações com o objeto “livro didático”, aprendia sobre a importância de realizar escolhas acerca do ponto de partida dos meus planejamentos. As perguntas me acompanhavam: o que escolher? O que seguir? O LD ou as reais necessidades de aprendizagem das crianças? Onde e como registrar esse processo? A quais documentos recorrer? Como dialogar com os documentos curriculares? Penso que estava num movimento importante de (re) encontrar o caminho e visualizar novas paisagens pelas janelas do exercício da profissão docente. Tal experiência foi crucial para me manter com ânimo e seguir adiante.

Nessa escola, em que pude ampliar minhas aprendizagens de modo individual e coletivo, participei de uma valiosa formação sobre informática na educação. Para minha alegria, esse foi o tema da “redação” do primeiro concurso de professores efetivos no qual me inscrevi — na rede pública municipal. A grande janela da oportunidade para ser professora estava se abrindo efetivamente para mim. Aliás, havia desistido de um emprego de secretária de uma gráfica, em que recebia maior salário, e assumido a sala de aula como DT, algo incerto e provisório. Podendo me dedicar aos estudos no horário inverso ao trabalho, agradeço a minha mãe por nunca me cobrar que realizasse os serviços de casa, doando-se, juntamente ao meu pai, para que tudo funcionasse para o sustento da família.

No ano de 2002, ingressei na rede pública municipal como efetiva e iniciei a Pós-Graduação em Planejamento Educacional. Assumi uma turma multisseriada na área rural do município. Na primeira sala de aula, com a primeira turma que assumi como professora regente titular efetiva, encontrei mais desafios concretos, com crianças de verdade, famílias, comunidade, colegas de outras escolas, técnicos da Secretaria de Educação, cada qual com seus modos próprios de ser, de saber, de fazer educação e de interagir. Novas paisagens foram se formando nesse caminho e mostravam a pluralidade de saberes dos quais precisaria me apropriar.

Um novo desafio se configurava, mas o aceitei como mais um passo na minha vida profissional. Aprendi a trabalhar com crianças desde o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)⁵ à 5ª série⁶, todas juntas numa mesma sala. Ainda precisava fazer merenda e limpar a escola. Estava grávida da minha primeira filha, Isabela, e andava a pé, todos os dias, de dois a três quilômetros para chegar à escola, além do trajeto de ônibus da minha casa até a entrada da estrada, a qual me fez sentir e alimentar muitas esperanças, lágrimas, orações e sonhos.

Nessa época, investi e comprei mais algumas coleções de livros que representantes de editoras vendiam. Lembro-me da capa do livro que eu utilizava para planejar as aulas de alfabetização das crianças menores. Uma análise mais aprofundada do

⁵ Assim denominado pela legislação vigente na época, o que hoje corresponde ao ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano.

⁶ Denominada “série” conforme legislação vigente na época. Hoje, denomina-se “ano” e refere-se ao 5º ano.

material me indicaria, hoje, muitas ausências e contradições. O trabalho apresentado pelos livros das coleções era focado somente na grafia e nos sons das letras. Eu ampliava o planejamento com outras propostas, envolvendo a oralidade, a leitura e a produção de textos, de maneira que vivenciava situações nos espaços-tempos que tínhamos naquela “escolinha do interior”. Foi um ano de muitos diálogos com as crianças durante o processo de ensino-aprendizagem: aprendizagem da minha parte, como professora, e delas, como crianças estudantes, pois nossos olhos brilhavam ao *Aprender Juntos*.

No ano seguinte, após a licença-maternidade, consegui remover minha cadeira do concurso para uma escola no bairro onde morava. Muito feliz por ser professora, escolhi a turma de 4º ano, pois, nessa escola, as professoras mais antigas optavam preferencialmente pelas turmas de alfabetização. Hoje ainda me pergunto por que motivos essa era a opção das professoras, pois o que presenciávamos geralmente é a preferência pelas turmas maiores. Para mim, estar nos AI configura-se uma experiência que promove muitas aprendizagens, numa perspectiva que reúne e contempla as relações entre os sujeitos históricos, adultos e crianças, em permanente aprendizagem. Estava diante do real convite para aprofundar conceitos, sistematizar conteúdos, relacioná-los com a vida buscando contextos, manter a ludicidade frente às cobranças de um currículo que mais parecia, de fato, uma pista de corrida.

E os LD? Ah! Os livros! Como pareciam tantos os escolhidos no PNLD naquele ano! Um livro de cada componente curricular obrigatório, conforme a legislação em vigor. Perguntava-me se a melhor decisão era seguir a ordem do LD e se essa era a melhor escolha. Eu tinha minhas dúvidas quanto a ficar presa a “um livro só”, adotando-o como caminho único para todos. Em minha memória, ainda vejo as cenas da mesa ou do chão cheios de LD abertos, à procura dos assuntos em comum, para selecionar qual era a maneira mais apropriada de apresentar e estudar com as crianças e adolescentes na sala de aula. Como aprendi fazendo isso! Vivi um tempo em que o planejamento não podia contar com a grande rede da internet, hoje amplamente disponível e contestável diante da velocidade e veracidade das informações.

Naquele ano de 2003, os LD dos alunos não eram consumíveis, pois não podiam escrever nos LD e assim precisávamos encontrar estratégias pedagógicas para que o conteúdo não ficasse perdido e solto nos cadernos, reconhecendo que não era

preciso copiar tudo de novo. Mesmo na 4ª série⁷, alguns alunos apresentavam especiais dificuldades quanto à alfabetização (letras traçadas de maneira ilegível, palavras sem a devida segmentação, dificuldades ortográficas, entre outras). A linguagem escrita estava marcadamente presente, mesmo que as propostas dos LD não apresentassem reais motivos e necessidades para sua existência. Muitas vezes, nos LD, encontrávamos perguntas que pareciam não fazer sentido e as respostas “únicas” eram guiadas pelo Manual do Professor. Isso me incomodava, mas eu estava ainda começando a viagem pela profissão. Mesmo assim, nos arriscávamos a planejar o uso de um “caderno” para produção de textos e, com ele, fui compreendendo a escrita de cada um dos alunos, ora me aproximando de práticas discursivas, ora me distanciando e levando os cadernos para casa, no intuito de realizar correções ortográficas.

Por alguns anos, estive nessa escola, descobrindo com as crianças e os adolescentes a riqueza da curiosidade e das perguntas que nos levam a produzir conhecimento. Fomos aprendendo juntos a perguntar, a pesquisar, a registrar, a compartilhar. Tenho saudade, pois foram anos de muito aprendizado. Estar com eles foi exercitar o diálogo, em sua amplitude e simplicidade, sem estarmos presos à padronização das respostas, meio que na contramão das práticas que vivenciei em alguns tempos como estudante. Nesse sentido, Freire e Faundez (1985) enfatizam que

[...] a educação em geral é uma educação de respostas em lugar de ser uma educação de perguntas. O caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta. [...] o início do conhecimento é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, como que todo o saber diga justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade, a elementos por descobrir [...] O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 24).

Vi-me aprendendo o valor das perguntas e da provisoriabilidade das respostas, atuando com crianças e adolescentes, ainda num período em que a internet não havia ganhado tamanha proporção, tal como nos dias atuais, e o LD ainda era a fonte do conteúdo. Assim, apresentamos como apoio nessa discussão o livro *Por uma pedagogia da pergunta*, com o qual me identifico profundamente, de modo especial no trecho que segue: “[...] Não creio numa educação feita para e sobre os educandos, mas com eles”

⁷ Assim denominada na época. Hoje, refere-se ao 5º ano.

(FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 24). De igual modo, não creio numa educação feita de maneira isolada, cada professor em “sua” sala de aula, de portas fechadas, sem colaborar e compartilhar seus saberes e fazeres. Creio sim numa educação que não se faz solitária, numa educação participativa e colaborativa, que exige atitude responsiva desde o ato de planejar.

Reconheço que sou um ser incompleto, que preciso percorrer muitos trajetos para amadurecer as perguntas elaboradas, a fim de que, partindo da cotidianidade e dos contextos, possam produzir múltiplos sentidos e múltiplas aprendizagens. Paulo Freire sinalizou que assim foi aprendendo a ser professor e que veio tentando fazê-lo ao longo da vida. Seria ousadia minha dialogar assim com Freire? Como humilde aprendiz, reconheço que quero continuar perseverando pelo caminho das perguntas, como busca para ler o mundo. E, continuando meus caminhos, tendo experimentado a sala de aula, relacionei-me com vários e variados LD, buscando exercer meu papel autônomo de professora que demandava não apenas reproduzir técnicas para ensinar “igual para todos”, na tentativa de ultrapassar a lógica arraigada no uso do LD do “único para todos”, pois era real que não funcionava bem assim.

Nos anos de 2005 e 2006, tive contratempos na voz e fui afastada da sala de aula para fazer um acompanhamento mais rigoroso. Foi um momento difícil para mim. As janelas que estavam abertas se fecharam e novas janelas traziam novas paisagens. Fui atuar como assessora pedagógica em escolas que atendiam a turmas da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Engajei-me na construção de um projeto que pretendia unir os saberes dos sujeitos que estavam na escola, mas também encontrei, ao longo do caminho, sujeitos que manifestavam desprezo, desânimo e descrença em relação ao exercício da profissão e à aprendizagem dos estudantes. Como poderia me relacionar com o coletivo da escola ao planejar com os professores, de modo a contribuir para compreender e transformar as realidades? Como interagem os sujeitos, o saber e os LD? Voltando no tempo e mirando em algumas das experiências vividas, percebo que aprendi deveras com as tantas dúvidas refletidas nas perguntas.

No ano de 2007, fui convidada a fazer parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Colatina/ES. O objetivo era trabalhar com formação de professores dos AI. Estava iniciando-se um novo modelo de formação, em horário de

trabalho, e minhas práticas, de algum modo, foram consideradas como um perfil interessante para mediar esse trabalho com o grupo de professores da rede. Outra colega assumiria os grupos do matutino. Nós duas, colegas do magistério, estávamos juntas novamente e agora parceiras nos planejamentos de formações para os professores das escolas urbanas de nossa rede de educação. Senti-me muito agradecida pela valorização e aceitei viver essa nova trajetória, em que novas janelas e portas da vida se abriram para mim.

Confesso que, nesse período, eu mal sabia usar o computador para ações bem básicas e elementares. Fui abandonando um pouco os LD e recorrendo mais à pesquisa na internet — assumindo novos riscos. Temas diversos foram levantados pela equipe de formação da Semed, pelas equipes gestoras das escolas e pelos professores. Nesse movimento de reconhecer problemáticas reais, fui me constituindo formadora. As pessoas começaram a apontar suas realidades, muitas delas duras e cruéis. Assim, reconheço quão desafiador foi esse processo. Muitos professores queriam as respostas e eu não as tinha. Fomos, aos poucos, nos achegando, afinando os laços, relacionando-nos com mais confiança e interagindo de modo mais corresponsável. Concomitantemente caminhamos para o reconhecimento de que muitos dos desafios não demandavam respostas simples e diretas. Assim, a figura do formador já não era mais a de quem indicava respostas e receitas do fazer, mas o que provocava, o que problematizava, o que mediava diálogos. Então, me (re)encontrei! Na formação, pude presenciar muitos retratos e relatos de práticas, aprendendo com cada sujeito com quem interagi face a face, como também por meio das palavras escritas nas diversas propostas realizadas.

Ao longo dos anos em que fiz parte da equipe de formação da Semed, presenciei que o grupo foi ganhando força, apesar dos desafios. A cada ano, tentamos desenvolver formações desenhadas a partir das realidades concretas dos sujeitos inscritos para participar, mas, mesmo assim, não conseguíamos atender às expectativas de todos os envolvidos, pois as dúvidas eram de várias naturezas, em especial, quando tratamos da alfabetização. Entre ações já vivenciadas e temáticas já estudadas, nas quais estive diretamente envolvida, gostaria de destacar: em 2007, a construção coletiva do livro de Colatina com pesquisas e produções dos próprios professores; de

2015 a 2018; a construção coletiva das Propostas Curriculares dos 4º e 5º anos; em 2017, a construção coletiva das Propostas Curriculares do 1º ao 3º ano⁸.

No decorrer dos encontros formativos da rede municipal, destinamos, a cada ano de escolha dos LD do PNLD, *espaçotempo* para dialogar com os professores sobre esse recurso didático sob a luz de critérios avaliativos — muitas vezes em elaboração própria —, mediante a busca em diversos materiais referência, em especial, nos materiais produzidos pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC), tal como o Guia do PNLD e os cadernos do PNAIC, ressignificados e estudados nas formações entre 2013 e 2017⁹. Em muitos momentos, com as observações e os relatos de práticas originados nas formações e nas visitas às escolas, pude perceber, além de outras questões, algumas problemáticas relacionadas ao uso do LD em sala de aula e, de modo singular, vivíamos cada período de análise e escolha, diante de conflitos e diálogos, mas sempre sem o tempo necessário para os debates. Assim, surgiram as ideias iniciais do produto educacional da nossa pesquisa no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes) – 2019-2021.

Ao viver a aproximação com o fazer pedagógico, elegemos e trazemos algumas das ações problemáticas que vimos: o LD sendo utilizado como único recurso em que era seguida a ordem e a sequência propostas pelas páginas — da primeira até a última; o LD usado somente para tarefa de casa — sendo que iam páginas e páginas para os estudantes preencherem —; o LD usado sem ser conhecido previamente pelo professor em seus planejamentos; o LD totalmente abandonado, esquecido, empoeirado e substituído por demais atividades — entre as quais as “famosas” atividades de coleções e *blogs*. Enfim, todo esse contexto sempre gerou muito incômodo e aguçou o desejo de mobilizar possíveis mudanças.

⁸ O processo de construção coletiva das Propostas Curriculares Municipais, iniciado com o 4º e 5º anos em 2015, vivenciado em 2017 com professoras alfabetizadoras do ao 3º ano, foi fundamental para me ajudar a promover diálogos entre o LD, o material da formação do PNAIC, o material do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), bem como com a BNCC e o Currículo Capixaba. Reconheço tal vivência como potencializadora de nossa atual pesquisa no mestrado profissional, de modo a visualizar alguns dos atravessamentos.

⁹ Dedicaremos um tempo mais à frente para dialogar sobre a presença do PNAIC em nossa trajetória.

Em 2008, continuando como parte integrante da equipe de formação da Semed Colatina/ES, fui convidada para assumir um grupo de formação de professores como tutora do Pró-letramento de Matemática. Diante desse novo desafio, os LD foram uma das fontes de pesquisa para buscar e validar conhecimentos, nos perguntando onde estariam reunidos e acessíveis tantos conceitos matemáticos. Entre as propostas de formação, chegamos a vivenciar com os professores atividades presentes no LD em uso no PNLD dos AI. Ouvimos que o trabalho desenvolvido se pautava em ler os conceitos e realizar os exercícios. Os materiais ilustrados nos LD ficavam a título de mera ilustração, pouco ou quase nada eram explorados de forma manipulativa. Como modo de superar o silêncio e promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas, aprofundamos nossas leituras na linguagem matemática e, para isso, recorremos a vários autores e estudiosos; porém não prosseguimos nos estudos acadêmicos a esse respeito, pois estávamos com nosso segundo filho — Felipe — bem pequeno e decidimos esperar que se abrissem futuras janelas de investigação.

No período de 2013 a 2017, atuei como orientadora de estudos do PNAIC do 3º ano em meu município. Foi então que, com as formações realizadas na Ufes, aprendi — entre tantos outros conhecimentos necessários ao professor alfabetizador — a problematizar as relações com o objeto LD de alfabetização, de modo a questioná-lo e ressignificá-lo. Essa aprendizagem ampliou meus pontos de vista sobre a alfabetização, principalmente quanto à aprendizagem da linguagem escrita e ao uso do LD nos AI.

Com os professores cursistas, o resultado do trabalho pareceu-nos ser de muita valia, apesar de, ainda hoje, nos perguntarmos como a formação foi refletida no trabalho do dia a dia das diversas salas de aula de alfabetização em nosso município. Há muitas dúvidas, porém muitas possibilidades de reconhecer como se realiza um trabalho comprometido com uma concepção mais dialógica da língua, sobre a qual estamos dedicando nossa atenção desde o tempo do PNAIC. Reconheço que minha inserção no Mestrado Profissional em Educação na Ufes me (re) aproximou de conceitos e concepções que ancoram e fundamentam as pesquisas realizadas pelo Centro de Educação e, em especial, pelo Núcleo de Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Escrita (Nepales/Ufes). Essa relação marcou minha trajetória de aprendizagem acerca da alfabetização.

O PNAIC, dinamizado pela Ufes, revelou uma perspectiva ressignificada da proposta inicialmente apresentada nos cadernos de estudos distribuídos em nível nacional pelo Ministério da Educação em 2013. A partir dos estudos e planejamentos dos pesquisadores do Nepales/Ufes, abordamos uma concepção de alfabetização associada à concepção de linguagem viva, numa perspectiva enunciativo-discursiva. Então, nesse percurso formativo, aprofundamos os estudos a partir da concepção de alfabetização sistematizada por Gontijo (2013)¹⁰ e passamos a dialogar, desde então, com os princípios e pressupostos presentes nessa concepção, aprendendo a ver a alfabetização como prática social, em que as dimensões do ensino da língua precisam dialogar de maneira integrada para produzir sentidos na vida dos sujeitos alfabetizados.

Ao estudarmos os grandes eixos ou dimensões de ensino da Língua Portuguesa, a produção de textos escritos era a que mais causava dúvidas quanto ao fazer em sala de aula com as crianças em processo de alfabetização. Na seção de aprofundamento teórico e escolha de metodologias, trataremos mais especificamente da concepção de alfabetização que fundamentou o trabalho nas formações do PNAIC em nível estadual com a parceria da Ufes. Uma das mais belas janelas se abriu para me fazer encantar pela alfabetização. Estar como estudante do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) na Ufes foi uma porta de retorno ao universo da pesquisa teórica e prática. Essa conquista demonstra a superação de contextos adversos vividos pelos meus pais e trazem sentimentos de muita alegria e gratidão.

Encerrando alguns dos recortes da minha trajetória pessoal e profissional, digo que, desde o início do ano de 2016 até a presente data, passei a atuar também na Semed Colatina/ES como coordenadora municipal dos programas do livro. Acredito que o Mestrado Profissional em Educação veio contribuir para assumir os riscos e olhar para a minha própria prática sob diferentes óticas e tê-la como objeto desta pesquisa, a qual apresenta problemas cotidianos que tanto me motivam e desafiam por meio de situações reais de conflitos e tensões. Assim, nossas vozes estão permeadas de

¹⁰ Conceito sistematizado por Gontijo (2008) e ampliado, em 2013, durante conversa, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização do Espírito Santo (Nepales), com o grupo de formadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 26).

relatos de práticas de professoras alfabetizadoras e equipes gestoras, ao depararem com os impactos (desafios e potencialidades) do uso dos LD de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem com as crianças, de modo singular na alfabetização. Localizamos nosso foco de interesse para o LD em uso com as crianças de seis anos, as quais iniciam¹¹ no 1º ano dos AI o contato com o referido material, entre os quais o LD de Língua Portuguesa.

Reiteramos que, ao eleger uma temática que nos instiga de modo tão singular e que tem constituído a vida da nossa pesquisa, vemos refletida a experiência profissional que foi se compondo pela vivência, observação e contato direto com professoras alfabetizadoras ao longo dos últimos anos. Como dito, tal movimento tem fomentado nossa participação em formações ofertadas em parceria com o governo federal e estadual, no âmbito da alfabetização, proporcionando leituras que mostram analogias e contradições reais e urgentes que nos ajudam na delimitação e escolha do assunto de investigação que nos conduz a mirar a *dimensão da produção de textos escritos no LD de Língua Portuguesa do 1º ano*.

A oportunidade de retornar à Ufes, ao ingressar como aluna do PPGMPE, tem remexido com meus saberes e fazeres e me motivado a ampliá-los, pois muito me alegria e agrega estar nesse movimento de aprendizagem. Assim, me vejo abrindo as janelas da aprendizagem de um universo científico e cotidiano ao mesmo tempo, pois pretendo estabelecer — incansavelmente — os diálogos entre teoria e prática, o que tenho primado no processo de constituir-me pesquisadora.

Ao estabelecer relações e interações com pesquisas e pesquisadores, tanto da linha da qual faço parte como estudante — Práticas educativas, diversidade e inclusão — quanto da linha Educação e Linguagens do Mestrado e Doutorado Acadêmico, em que estou como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Alfabetização, coordenado pela professora doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo, sou convidada a ampliar meus horizontes. Atuando como professora e formadora no cotidiano da minha profissão, encontro muitos elementos que contribuem para a

¹¹ Em nosso município, o 1º ano do Ensino Fundamental é o primeiro ano escolar de uso do LD. Para as crianças desse ano, há, via PNLD, o LD de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências Naturais, de História e Geografia, de Arte, de Projetos Integradores e ainda, no âmbito estadual, os cadernos do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) via governo do estado do Espírito Santo.

constituição das nuances da pesquisa. Nesse sentido, pelas janelas do conhecimento que se abrem, tenho visualizado a oportunidade de estabelecer novas relações que me fazem enxergar saberes e fazeres ainda não vistos por mim.

Contextualizando a trajetória pessoal e profissional, nos vemos no movimento da relação viva pelo empenho em aliar o saber ao fazer, numa tentativa de aproximação mais crítica com a proposta de temática de investigação que escolhemos para nossa pesquisa. Consideramos de especial importância poder lembrar e avaliar mais criticamente fatos, diálogos, episódios, eventos e acontecimentos que permearam nossos tantos caminhos de interação com os sujeitos, com o objeto LD e suas vozes e com o fenômeno da produção de textos nos ambientes escolares. Assim, nos sentimos convidados ao desafio de ir além de simplesmente operacionalizar ações.

Como já mencionado, relatei-me mais diretamente com a temática da *produção de textos escritos na alfabetização* a partir da formação do PNAIC e essa dimensão tem surgido como um dos maiores desafios entre os apresentados pelas professoras dos AI com as quais convivemos e aprendemos nos diálogos concretos dos momentos de formação vividos no município de Colatina/ES. Tais acontecimentos que atravessam nossa trajetória nos convidam a olhar para nossa pesquisa com lentes responsáveis, críticas, éticas, políticas e dialógicas para seguir adiante.

Os caminhos da trajetória profissional foram marcados por esses e tantos outros momentos vividos. A partir desses percursos, optamos por direcionar nossos estudos especificamente para o campo da alfabetização, pois acreditamos no poder transformador desse processo como prática social, cultural, histórica e política. Assim, enfatizamos o interesse em desenvolver um estudo para atingir o objetivo geral, que é ***identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNL 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD ao planejar propostas de produção de textos.***

Toda a nossa trajetória ajudou a refletir sobre o campo da alfabetização, nos estimulando a buscar ainda mais o aprofundamento conceitual, nos motivando a dedicar tempos e fazer escolhas por teorias e práticas que anunciam concepções mais

discursivas do processo ensino-aprendizagem no processo inicial de apropriação da linguagem escrita. Seguimos alimentadas pela busca por novas perguntas e novas respostas — sempre provisórias — para problemáticas encontradas no exercício da profissão e da prática alfabetizadora, no que se refere ao uso do LD de Língua Portuguesa do 1º ano, com destaque e recorte para as propostas de produção de textos escritos, sendo esta a concretude da investigação que elegemos angariar sem medir esforços.

2 CONTEXTUALIZANDO NOSSA PROBLEMÁTICA DE ESTUDO

A partir da narrativa sobre minha constituição como professora, assessora pedagógica, formadora e coordenadora dos programas do livro, passamos a estabelecer uma relação maior dessa história com a problemática que motivou a continuidade de estudos no Mestrado Profissional em Educação - MPE¹². Para iniciar a discussão a respeito do nosso problema e contexto de estudo, ressaltamos que nos sentimos profundamente tocadas pelas palavras do grande educador, que assim nos chama a atenção:

[...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo com luvas nas mãos **constatando** apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica **decisão, escolha, intervenção** na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de **estudar por estudar** (FREIRE, 2011, p. 75, grifos do autor).

Como sujeito pesquisador em processo de constituição, refletimos sobre nosso modo de estar e ler o mundo, deparando com reflexões a partir do dizer de Freire, que tem nos instigado, na condição de estudante da prática educativa no PPGMPE/Ufes, a perguntar: “[...] Em favor *de que* estudo? Em favor **de quem?** **Contra que** estudo? **Contra quem** estudo?” (FREIRE, 2011, p. 75, grifos do autor). Buscando aproximações com o objeto LD e suas vozes, bem como com professoras alfabetizadoras, exigimos de nós atitudes responsivas, mesmo diante de nosso inacabamento humano.

Arelada ao objetivo que movimenta nossa pesquisa, elegemos questões fundamentais para problematizar e conduzir nosso fazer investigativo de leitura e análise documental do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, na tentativa de ouvir as vozes ali presentes. Assim, nos perguntamos: *ao identificar como o LD apresenta as propostas de produção de textos escritos para as crianças do 1º ano, em processo de alfabetização, compreenderemos melhor a concepção de produção de textos anunciada no Manual do Professor do referido LD?*

¹² Passaremos a adotar a forma abreviada que se refere ao Mestrado Profissional em Educação – MPE. Em outros momentos, usaremos também PPGMPE — Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e PPGMPE/Ufes. Por nos reconhecermos como parte integrante, utilizaremos as abreviaturas/síglas com grande frequência em nosso projeto de pesquisa.

Complementando nosso fazer investigativo pela busca por ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, vivenciar um estudo de caso com rodas de conversa nos permitirá *compreender o movimento de uso do LD de Língua Portuguesa — escolhido no PNLD 2019 — de modo mais aproximado de duas professoras alfabetizadoras do 1º ano, ao planejarem propostas de produção de textos para as crianças?* Nessa dinâmica de pesquisa, pretendemos chegar às ações de *problematizar processos de escolha do LD de Língua Portuguesa na alfabetização, produzindo de modo colaborativo um produto educacional que possa contribuir para futuras escolhas.*

Continuando em Freire, reiteramos que, sendo inconclusos, vamos nos constituindo e desempenhando nossa parcela de participação na história. Assim,

[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da **história**, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, **constato** não para me **adaptar**, mas para **mudar** (FREIRE, 2011, p. 74-75, grifos do autor).

Reconhecendo o movimento cíclico inconcluso da história, assim como Freire, podemos inferir “[...] que a história é tempo de possibilidade e não de **determinismo**, que o futuro, permita-me reiterar, é **problemático** e não inexorável. (FREIRE, 2011, p. 20, grifos do autor). O mundo não é/está pronto. O saber da história nos faz olhar para nosso saber como sujeito. Assim, sentimos a necessidade de olhar para os tempos passado-presente-futuro e suas estreitas relações na dinâmica da produção de conhecimentos no que se refere mais diretamente ao fenômeno e objeto escolhidos para constituir nossa pesquisa: *o LD de Língua Portuguesa e a produção de textos na alfabetização.*

Então, promovendo diálogos com a história que é passado-presente-futuro, nos vemos diante de um contexto escolar totalmente novo, que se faz e refaz em tempos de pandemia. Nesse lugar histórico como pesquisadora, constatamos que a educação se reinventa, bem como os sujeitos que dela fazem parte, e não podemos agir de modo indiferente. Acreditamos que dificilmente o ato educativo não sofrerá mudanças a partir do contexto mundial de pandemia. E quanto à alfabetização? E quanto ao LD? Também precisarão se adaptar, mudar e se reinventar? O que a história nos ensina? Não defendemos uma alfabetização remota, entretanto acreditamos que os desafios que se apresentam pela realidade atual que enfrentamos podem nos ajudar a ter maior

nitidez quanto aos conceitos que têm subsidiado as práticas alfabetizadoras na adversa e diversa concretude do fazer.

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

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

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

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

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

elucidar qual o ponto de vista que assumimos, mediante o qual realizamos nossas investigações.

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

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

Lembramos que fomos apresentadas a esse conceito no contexto das formações do PNAIC no âmbito do ES e reafirmamos que temos muito a dizer e aprender a partir dele. Pretendemos esmiuçá-lo na seção de aprofundamento teórico-metodológico, tecendo aproximações com as ideias de Freire e Bakhtin, presentes na amplitude e na objetividade do conceito, escolhido para a base de sustentação de nossa pesquisa. Teremos elementos coerentes para ouvir as vozes que ecoam no objeto LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* quanto à concepção de produção de textos anunciada e subjacente nas propostas práticas para o trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental. Também tomaremos o conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo em 2013 para permear os diálogos com as vozes das professoras alfabetizadoras integrantes de nossa pesquisa colaborativa sob a forma de estudo de caso, configurando uma abordagem qualitativa.

Em busca de maior aprofundamento, localizamos em Perovano (2019) um enfoque com o qual nos identificamos acerca da concepção de alfabetização que anunciamos

defender e que procuramos correlacionar em nossas práticas desde o PNAIC. Perovano (2019) sinaliza sobre o diálogo polifônico promovido por Gontijo entre Freire e Bakhtin em suas concepções de mundo, de linguagem, de sujeito:

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

Assim, buscamos em Gontijo um conceito de alfabetização discursiva, com a intenção de aprofundarmos com maior ênfase a inter-relação da prática de aprendizagem da linguagem escrita, associada ao seu uso, considerando a relevância dos aspectos tanto formais/estruturais quanto discursivos e dialógicos, pois abarca a dimensão social, cultural, cognitiva, afetiva, dialógica e política da alfabetização, visto que trata-se de um conceito que potencializa a dimensão da produção de textos como integradora do dizer.

A cada leitura de escritas produzidas por Gontijo, vamos incorporando novos elementos para nos ajudar a compor nossa compreensão com maior segurança do conceito de alfabetização sistematizado por ela, de modo colaborativo com os demais pesquisadores do Nepales/ES. Também, ao longo de nossas leituras e relações estabelecidas com os integrantes do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Escrita da Ufes, vamos ampliando nossas lentes de leitora e pesquisadora, ao mergulhar no universo da alfabetização. Gontijo (2008) mostra a necessidade de um conceito de alfabetização que vá além de um processo utilitarista, de natureza linguística funcional estruturalista e pragmática, pois

[...] essas duas dimensões não são suficientes para subsidiar a prática educativa de ensino da língua escrita e nem tampouco fundamentar uma teoria que busca compreender de maneira integrada as várias dimensões que fazem parte desse processo (GONTIJO, 2008, p. 35).

A partir do conceito de alfabetização de Gontijo, nos perguntamos mais detidamente sobre a integração promovida pela produção de textos. Assim, nos detemos a pensar como podemos promover a integração das dimensões *linguística, discursiva e política* da linguagem escrita no processo *ensinoaprendizagem*¹³ da produção de textos

¹³ Anunciamos utilizar o termo assim, em itálico e escrito sem espaço ou hífen, pois acreditamos que, quanto mais pudermos aproximar ambos, mais significativo se torna o processo, visto que o ensino

escritos com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. O conceito de alfabetização proposto por Gontijo em 2013 indica caminhos possíveis. Sendo considerada como prática social, a alfabetização se concretiza pela integração entre as dimensões de ensino da língua, tomando como ponto de articulação entre as dimensões a produção de textos (orais e escritos), pois é para dar vida ao projeto de dizer que os sujeitos materializam sua linguagem e interagem entre si, promovendo sentidos para a leitura e a compreensão do mundo e das palavras.

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

Desse modo, para alcançarmos uma alfabetização na perspectiva integrada, como sinaliza Gontijo (2013), temos que tomar os demais conceitos, tais como o de sujeito, de linguagem, de língua, de enunciado, de discursividade, de texto etc. para, realizando uma leitura crítica, avançarmos na perspectiva de dar vida às teorias por meio de vivências práticas que produzam sentidos. Temos um desafio ainda maior, que é o de pensar o conceito de alfabetização em pleno contexto pandêmico, *espaçotempo* em que nossa pesquisa se concretiza. Para avançarmos nesse sentido, recorreremos a uma pergunta que poderá nos trazer algumas luzes: *de que modos o movimento discursivo se fará presente no atual contexto de pandemia, se não temos a interação com as crianças?* Indicamos que um lugar possível para que a interação aconteça é nos planejamentos das professoras alfabetizadoras e é para esse lugar que nos reportamos.

Num contexto que pretende dialogar passado, presente e futuro, vamos nos organizando em nossas leituras para compreender de modo mais aprofundado qual

existe para a aprendizagem. Nesse ponto do nosso texto, problematizamos sobre a integração das dimensões e, portanto, propomos a integração do próprio processo, evitando distâncias e fragmentações entre os sujeitos e os conceitos estudados no ambiente escolar.

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

Resgatar aspectos da história do LD contribui para nosso empenho por compreender a presença e o uso desse objeto no processo de *ensinoaprendizagem* na alfabetização. Caracteriza-se como objeto de funções plurais de contextos vários; suporte privilegiado, profundamente marcado por interesses e ideologias; vetor linguístico e cultural; produto manufaturado de lógica comercial e de grande peso econômico, que surgiu mediante um contexto histórico e que continua existindo, chegando e estando presente nas muitas salas de aula das escolas brasileiras.

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

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

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

Sendo assim, o LD escolar de natureza histórica em nosso contexto nacional foi visto como favorável ao domínio do Estado na escola pública, ao exercício do poder, controle e domínio. Configurava-se ideológico por pretender e exercer a função que se reflete na afirmativa a seguir: “[...] o livro didático constituiu instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares” (BITTENCOURT, 2008, p.24). Apesar de e ao mesmo tempo em que o LD existia — e provavelmente ainda exista com esse objetivo — carregava uma contradição ideológica social configurada na “[...] preocupação com a disseminação da alfabetização e com o saber a ser veiculado pela escola, a nova instituição que se impunha como necessidade da vida civilizada” (BITTENCOURT, 2008, p. 30).

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

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

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

Assim se configura nossa problemática de estudo: um mergulho enunciativo-discursivo para promover o diálogo entre as vozes do LD de Língua Portuguesa e as vozes das professoras alfabetizadoras, com foco na dimensão da produção de textos. Para isso, temos consciência de que precisamos escutar e costurar vozes com atitude pesquisadora responsiva e responsável, identificando concepções, apontando contradições e pontos de encontro, narrando acontecimentos e assim produzindo pesquisa de maneira a compreender e problematizar o presente, potencializando o planejamento de um futuro possível, em que possamos ver acontecer mudanças necessárias.

Para sintetizar e expressar o contexto concreto das problemáticas de nosso estudo, trazemos duas perguntas-problema que elaboramos, apoiadas em nosso objetivo central, para o qual elegemos dedicar o foco de nossa atenção: ***como a produção de textos é concebida no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano? Como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano ao planejar propostas de produção de textos?***

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

Tal acontecimento, prolongado por mais de um ano, nos alertou para a importância de realizarmos uma pesquisa comprometida com a realidade, por mais diferenciada que fosse. Assim, nos vimos envolvidas com as relações estabelecidas entre as professoras alfabetizadoras e o LD de Língua Portuguesa ao planejarem propostas de produção de textos para as crianças do 1º ano, em plena pandemia causada pelo coronavírus. Desse modo, permeadas por intensas perguntas, aceitamos o desafio de adentrar no campo da linguagem, num contexto inédito e ainda mais desafiador, repleto de sentimentos, saberes e fazeres fragilizados¹⁴ dos sujeitos que têm uma das atribuições de sua profissão: planejar modos de ensinar para promover a aprendizagem.

Pensando em modos de ensinar a dimensão da produção de textos para as crianças em processo inicial de alfabetização no 1º ano, nos perguntamos: como estão acontecendo os planejamentos das professoras alfabetizadoras em contexto pandêmico em que as crianças estão em casa? Como pensar na ausência das interações de sala de aula, tendo o LD em casa como um material de apoio do processo *ensinoaprendizagem* e reconhecendo ser o mesmo (LD) para todas as crianças? Inquieta-nos olhar para esse contexto sem problematizá-lo, pois acreditamos ser importante para os espaços escolares — tanto acadêmicos quanto da Educação Básica — avançarem em possíveis compreensões, no sentido de dinamizar a vida desse acontecimento, mesmo sem limitar a pesquisa a esse exclusivo contexto. Diante desse real contexto, prosseguimos...

¹⁴ Escolhemos a palavra “fragilizados” para expressar um pouco das sensações presenciadas diante do movimento de olharmos para uma escola outra; uma escola de ensino remoto, distante, não presencial, online etc. O espaço em que já não podíamos mais interagir uns com os outros gerou, portanto, fragilidades em relação aos nossos saberes e fazeres, obrigando-nos a dar passos adiante, mesmo sem saber onde e como iríamos chegar para alcançar os objetivos de *ensinoaprendizagem*.

3 APRENDENDO A TRILHAR CAMINHOS COMO PESQUISADORA: A BUSCA POR COMPREENDER O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Freire (2011) nos aponta reflexões sobre o ideário das verdades e nos movimenta a (re) pensar, dizendo “[...] creio ser sempre necessário não ter certeza, isto é, não estar excessivamente certo de certezas” (FREIRE, 2011, p. 210). Nessa perspectiva, lançamo-nos no desafio de, a partir de nossas inquietações e incompletudes, (re) conhecer caminhos já percorridos por pesquisadores que engendraram indagar e desvelar problemáticas relacionadas ao objeto/fenômeno de pesquisa para o qual direcionamos nossa atenção: *a produção de textos escritos no LD de Língua Portuguesa de alfabetização.*

Nossa motivação pela pesquisa caminha na direção de alcançar o objetivo central de: ***identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNLD 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD ao planejar propostas de produção de textos.***

Cientes de que foram muitos os passos percorridos diante de um percurso investigativo de caráter qualitativo e colaborativo, elegemos nos aproximar de vozes de sujeitos que já produziram suas pesquisas e nelas apresentaram teorias e práticas, estabelecendo pontos de encontro com nossa temática e problemática. Assim, para ampliar e refinar nossa lente e (co) formar nossa visão pelos caminhos de composição da nossa pesquisa, julgamos ser essencial nos atentar para um detalhado planejamento de ações, a fim de realizar uma consistente revisão de literatura. Para isso, nos despimos de verdades, de pré-julgamentos e preconceitos acerca da problemática que pesquisamos, reconhecendo-nos no início do processo em que “[...] nem sempre o caminho de busca é linear e direto” (GIL, 2010, p. 52) e que dependeu de escolhas por direções e modos de proceder a leitura e a seleção das fontes de interesse.

Observando a reflexão de Gil (2010), fizemos nossas escolhas para desenhar as ideias iniciais dos caminhos de busca, mirando em nossa motivação para a pesquisa.

Buscamos ouvir as vozes de estudiosos sobre metodologia da “revisão de literatura”¹⁵ e dar os passos rumo à consulta de estudiosos que tratam de aspectos e fundamentos da metodologia científica. Assim, fomos esquadrinhando e delineando estratégias dessa fundamental e valiosa caminhada, conduzida pela relação direta com uma problemática consistente de investigação.

Perpassando pela aprendizagem do ser pesquisador, delimitamos nosso foco central, tomando-o como caminhar constituinte da pesquisa, reconhecendo as realidades, os recortes e pensando na organização do todo da nossa investigação. Nesse caminho, Marconi e Lakatos (2017) nos instigaram à compreensão de que as trilhas dessa caminhada “[...] não podem ter uma organização arbitrária, mas devem ser baseadas na estrutura real ou lógica do tema; as partes devem estar ‘sistematicamente vinculadas entre si e ordenadas em função da unidade do conjunto’” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 36).

Em busca da unidade entre as partes e o todo da pesquisa, ainda em Marconi e Lakatos (2017), encontramos indicações de que, na fase de reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo, “[...] o primeiro passo seria a procura de catálogos onde se encontram as relações das obras” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 37), realizando busca em bases de dados de agências e plataformas nacionais de pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO); a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e portais de universidades brasileiras, entre outras plataformas.

Então, nos arriscamos a prosseguir os passos e aprender a refinar no sentido de delimitar nossas escolhas como pesquisadora. Ao definir os descritores para iniciar a busca, enfrentamos o desafio de pensar no recorte temporal para conduzir nosso modo próprio de aproximação com as vozes teóricas e práticas de outras pesquisas

¹⁵ Para contextualizar nossos leitores, sentimos a necessidade de dizer que a etapa da revisão de literatura foi um processo sobre o qual nos debruçamos por meses. Essa dedicação gerou um movimento incansável de leituras comparativas entre pesquisas acadêmicas já concluídas e as intenções que a nossa pesquisa nos sinalizava. Viver esse processo contribuiu muito para levantarmos possibilidades e apreendermos como poderia se efetivar nosso percurso investigativo. Dessa forma, tal etapa nos colocou diante de um compilado de textos, ora próximos, ora distanciados de nossa problemática, a partir dos quais foi preciso refinar e chegar a um número-“limite” em nosso texto final, para evitar que ficasse cansativo e tomasse considerável parte de nosso trabalho.

que tratam da problemática que elegemos, na direção de maior amadurecimento quanto ao nosso trabalho. Para adentrarmos na busca propriamente dita, adotamos o período entre 2013 e 2019 como recorte temporal sobre o qual dedicamos maior atenção, devido à implementação do PNAIC, um programa de formação para professores alfabetizadores em âmbito nacional e que, no Espírito Santo, por sua ressignificação, demonstra ter exercido grande influência e impacto nas práticas pedagógicas com turmas do Ciclo de Alfabetização¹⁶. Como orientadora de estudos desse programa, dizemos quão significativo foi para a rede municipal de Colatina/ES participar do movimento de formação continuada instituído pelo PNAIC, promovido pelo Nepales/Ufes — órgão do Centro de Educação da Ufes —, pois repercutiu em reflexões que se prolongam até os dias de hoje.

Aproximando-nos dos bancos de dados oficiais, localizamos uma pesquisa que chamou nossa atenção por demonstrar estreitas relações com nossa temática. Para melhor localização visual de nossa escolha pelo trabalho de Figueiredo (2013), produzimos o quadro a seguir, de modo a marcar nosso contato como leitora, estabelecendo pontos de diálogo entre as pesquisas, num *continuum* que permitiu aprofundar conceitos e direcionar o que alcançamos.

Quadro 1 – Apresentação do trabalho acadêmico selecionado entre os publicados no período de 2013 a 2019, mediante a busca avançada relacionada ao descritor “*produção de textos escritos nos livros didáticos Língua Portuguesa na alfabetização*”

TÍTULO	AUTOR(ES)	PALAVRAS-CHAVE	GÊNERO	UNIVERSIDADE	ANO
Livros didáticos de alfabetização PNLD/2010: as dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos	FIGUEIREDO, Aline Elvira de	Produção de texto. Livro didático. Alfabetização. Gêneros textuais. Planejamento pedagógico. PNLD/2010.	Dissertação	UFMG	2013

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de consulta ao catálogo da Capes (2019-2020).

¹⁶ Por Ciclo de Alfabetização, apresentamos como referência os materiais do PNAIC que tratam o período do segmento compreendido pelas turmas do 1º ao 3º ano dos AI do Ensino Fundamental, com base no Plano Nacional de Educação (PNE).

Como dito, a pesquisa de mestrado de Figueiredo (2013) é, em nossa opinião, a que mais diretamente se conecta às nossas primeiras ideias de investigação. O desafio da problematização consistiu em localizar em que pontos essa pesquisa dialoga com nossas intenções iniciais, visto que, pelo título, apresenta explícitas semelhanças. Para ultrapassar a superficialidade de uma leitura rasa, adentramos em minúcias do trabalho de Figueiredo (2013) e nos sentimos à vontade para promover as interações possíveis.

Tomamos consciência de que o objeto e o fenômeno de interesse de Figueiredo (2013) foram as propostas de produção de textos em LD de alfabetização, destinados ao 1º e 2º anos iniciais de escolarização, distribuídos pelo PNLD/2010. Para constituir o *corpus* da pesquisa, foram feitas análises documentais de cinco coleções didáticas de alfabetização, na busca por traçar um perfil contrastante entre elas. Para isso, considerou aspectos, tais como

[...] o mapeamento dos gêneros textuais apresentados para o trabalho de escrita nos primeiros anos de escolarização; as principais condições de produção dos textos escritos que se colocam nas situações de ensino e aprendizagem para crianças em fase inicial do processo de alfabetização; a frequência e a progressão de complexidade das propostas de escrita de textos, ao longo dos dois primeiros anos de escolarização; a integração dos eixos de ensino: leitura e produção de texto (FIGUEIREDO, 2013, p. 8).

Ao nos situamos na leitura do trabalho de Figueiredo (2013), reconhecemos, pelo sumário, que a pesquisadora se dedicou a compreender o objeto LD e suas concepções, selecionando apontar as concepções de alfabetização e letramento, as teorias sobre a produção escrita de textos, as relações entre esses elementos, considerando determinados pressupostos teóricos. A partir daí, a pesquisadora apresenta a metodologia adotada na pesquisa, descrevendo as obras e categorizando as análises.

Ao investigar sobre a organização pedagógica das atividades destinadas à produção escrita de textos pelas crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, Figueiredo (2013) conclui, após as análises, que é um desafio ensinar a produzir textos no ambiente escolar e aponta também que o LD se destaca como importante mediador da esfera do trabalho docente, servindo de ferramenta tanto para o aluno quanto para o professor. Perguntamo-nos aqui se o LD sozinho consegue exercer o papel de mediador do processo *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita.

Seria muito interessante podermos aprofundar nossas leituras no sentido de buscar tal compreensão, mas pensamos que o LD, por si só, não exerce o papel de mediador de aprendizagem, demandando que os sujeitos se relacionem autonomamente entre si e com o próprio objeto LD, de modo a produzir sentidos e conhecimentos.

Vendo o LD como um mediador do processo, a pesquisadora sinaliza ser necessário “[...] um olhar atento ao que vem sendo trabalhado nos livros didáticos mediante as propostas de atividades de produção textual” (FIGUEIREDO, 2013, p. 44). A pesquisadora adentrou em documentos inter-relacionados ao objeto LD, entre os quais o Guia do PNLD 2010 e o Edital do PNLD 2010. Localizou citações que falam das exigências às editoras sobre o “[...] pensar na elaboração de suas coleções, tendo como foco o ‘alfabetizar letrando’” (FIGUEIREDO, 2013, p. 59) e assim, em sua pesquisa, buscou “[...] verificar se as atividades de produção textual propostas nos livros didáticos de alfabetização cumprem essa exigência de se trabalhar a aprendizagem simultânea à alfabetização e ao letramento” (FIGUEIREDO, 2013, p. 59).

Dessa forma, a pesquisadora diz que, “[...] para atender adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas” (FIGUEIREDO, 2013, p. 40). Com base na perspectiva teórico-metodológica escolhida, a pesquisadora compreende que a alfabetização se define “[...] pela capacidade de decodificar e codificar os sinais gráficos e os sons, respectivamente” (FIGUEIREDO, 2013, p. 39). Defende, ainda, que “[...] surge o conceito de **letramento** como uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização” (FIGUEIREDO, 2013, p. 40, grifo da autora).

Por essa via, Figueiredo (2013) discute a importância do trabalho com a produção de textos escritos pelo viés do referencial teórico-metodológico adotado por ela, afirmando: “[...] As habilidades de produção de textos escritos estão diretamente relacionadas com as práticas de letramento” (FIGUEIREDO, 2013, p. 41), ressaltando a valorização, a circulação e a utilização da produção de textos como um conhecimento relacionado às funções sociais. A partir de suas contextualizações e análises, Figueiredo (2013) acredita

[...] ser necessário que as atividades de produção de textos escritos, sejam elas expostas nos livros didáticos ou não, devam ser pensadas com o objetivo de levar o aluno a situações reais de interação na qual seus textos tenham circulação social e que ele saiba preparar, com autonomia, suas produções de acordo com cada uma dessas situações (FIGUEIREDO, 2013, p. 45).

Nesse sentido, diante das considerações por ela tratadas, a pesquisadora vê que, na situação escolar, “[...] existem relações muito rígidas e bem definidas que exigem que o aprendiz escreva dentro de padrões previamente estipulados. Além disso, seu texto será julgado, avaliado” (FIGUEIREDO, 2013, p. 44). A pesquisadora sinaliza sobre o fato de o aluno esperar do professor um retorno e que essa troca poderá ser significativa por permitir uma dialogia ou transformar a produção escrita em silêncio.

A pesquisadora critica o texto visto como um produto em si mesmo, trazendo a reflexão de que os LD, em sua maioria, limitam-se a solicitar uma “composição” literária ou “composição” à vista de gravura. Sendo assim, qual o tipo de auxílio que o professor poderá buscar no LD para pensar em seu planejamento de ensino? Na opinião da pesquisadora, é importante que a escola pense no uso social dos textos e tal lógica fundamenta-se na ideia de letramento.

Por essa via, Figueiredo (2013) buscou identificar também se as propostas “[...] trabalham com gêneros autênticos e não artificializados” (FIGUEIREDO, 2013, p. 59). Nessa busca por ver como se organizam e quais contribuições são apresentadas nos LD selecionados para análise, identificou as cinco coleções analisadas por A, B, C, D e E, gerando uma amostra para a realização de análise documental como etapa quantitativa e qualitativa interpretativa. A pesquisadora anuncia que pretendeu preservar a identidade e evitar críticas descontextualizadas das obras e que não se propôs a analisar o funcionamento das propostas apresentadas nos LD de alfabetização em ambiente escolar.

Para a organização da base de dados da etapa quantitativa da análise documental, Figueiredo (2013) produziu quadros compilando e classificando os gêneros presentes nas obras, justificando a busca pelo olhar para a possível integração entre leitura e produção de textos. Ao descrever cada coleção, apresentou elementos sobre as unidades temáticas, as seções e o número de páginas, situando os leitores do seu trabalho. A partir das constatações da etapa quantitativa da análise documental, a pesquisadora elegeu categorias de análise, produzindo gráficos e tabelas sobre a

organização e a distribuição das propostas pedagógicas de produção de textos presentes nas obras analisadas.

Ao analisar as escolhas feitas pelos LD para compor as propostas de produção textual, Figueiredo (2013) procura considerações e conceitos relacionados a textos e gêneros em Bakhtin (1997), Marcuschi (2002), Val (2007), entre outros estudiosos da linguagem, porém nos parece que não amplia o diálogo com tais teóricos, visto que considera que o uso dos diversos gêneros “[...] pode ajudar os alunos a solucionar seus problemas de comunicação de modo mais satisfatório” (FIGUEIREDO, 2013, p. 103). Em nossas leituras iniciais de Bakhtin, visualizamos categorias que ampliam o olhar para a interação verbal como ato responsivo, discursivo, destoando de um ato instrumental da língua e, portanto, sinalizamos um distanciamento entre a pesquisa realizada por Figueiredo (2013) e o pretendido com nossa pesquisa.

A pesquisadora observa que foi inviável e muito difícil a classificação dos gêneros ao tentar analisar o conjunto de atividades de escrita de textos elaboradas pelos LD. Apesar de toda a dificuldade, a pesquisadora arriscou-se a realizar o trabalho por acreditar “[...] que o gênero é uma ferramenta de ação” (FIGUEIREDO, 2013, p. 107), confirmando o ensino funcional da Língua Portuguesa centrado nos gêneros. Para identificar o perfil das atividades, foram analisados os dados quantitativos presentes nos quadros e nos gráficos, por meio de uma visão comparativa das cinco coleções, concluindo que as cinco “[...] preocupam-se em considerar como critério de organização do eixo da produção de textos escritos a apresentação de um conjunto significativo de gêneros textuais” (FIGUEIREDO, 2013, p. 107) nos dois primeiros anos da alfabetização.

Ao que nos parece, mesmo que não tenha sido intenção da pesquisadora, ficou elucidado que o ponto de partida das propostas do trabalho com a produção de textos é o gênero e isso está demarcado nas coleções analisadas por Figueiredo (2013). Colocamo-nos contrariamente a esse ponto de partida, compreendendo que o essencial para a produção é observar o contexto de produção, o destinatário do texto que se pretende produzir, os objetivos do texto a produzir e então, a partir dessas condições, escolher o modo de dizer que se caracteriza pelo gênero que melhor atende ao contexto. Configura-se então uma das importantes diferenciações e contradições entre a pesquisa de Figueiredo (2013). Em nossa pesquisa, apesar de o

LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano também apresentar, logo no sumário, a organização sob critério da escolha e anúncio dos gêneros, não defendemos essa lógica.

Consultando Dolz e Schneuwly (2004), Figueiredo (2013) enumera princípios de progressão em relação ao trabalho de gêneros textuais e, a partir desses apontamentos, continua a categorizar e quantificar a presença dos gêneros nas obras das coleções analisadas, de modo a contrastar e mensurar gêneros mais presentes ou menos presentes, gerando certa hierarquização. Julgamos interessante o processo de pesquisa vivido por Figueiredo (2013), mas sinalizamos que pretendemos ampliar nossa análise documental de modo a reconhecer, na prática, uma abordagem mais enunciativo-discursiva na alfabetização, tratando os gêneros como criação humana em constante movimento, gerados pelos contextos de interação, não afixados com regras totalmente estáveis e perceptíveis, a ponto de firmar uma classificação rígida e segura de nomenclaturas.

Nossa intenção não é direcionar a análise para um “catálogo” de gêneros listados no sumário do LD, mas promover compreensões diante da realidade discursiva da produção de textos, relacionando com a vida dos textos materializados como trabalho de linguagem e não apenas como regra de conteúdos escolares a serem aprendidos e cumpridos como tarefa. Desse modo, faz-se necessário enxergar para além do LD e convocar outros documentos que nos dão pistas sobre as influências quanto às escolhas dos gêneros que constituem o LD por ano escolar. A questão — *de onde surgem os gêneros presentes no sumário do LD em análise* — problematizou uma relação direta do material com documentos curriculares em vigência e oportunizou análises mais profundas, que fomos conduzindo em nossa pesquisa, apontando elementos e argumentos que indicam essa condição.

Apoiadas em Freire (2003), aceitamos os desafios para promover encontros reais com a vida envolvida no contexto concreto de nossa pesquisa, pois nos sentimos motivadas a pensar para além do espaço escolar, com o intuito de superação de condições que refletem uma sociedade classista e homogeneizadora. Ao assumir nosso compromisso como profissionais da educação, como sujeitos de relações, estando no mundo e com o mundo, gestamos transformações, tendo a educação como ato político. Nesse sentido, a linguagem escrita expande a participação crítica

dos sujeitos alfabetizados, exercendo mais autonomamente a criticidade, a criatividade e a inventividade.

Nessa direção, nos envolvemos em uma pesquisa colaborativa e interventiva na/da realidade, pois, ao localizar as propostas de produção de textos no LD de Língua Portuguesa, tomamos o conceito de alfabetização numa perspectiva enunciativo-discursiva, tal como nos apresenta Gontijo (2013), em que os sujeitos são alfabetizados pela via do texto como unidade concreta de ensino da língua/linguagem. Assim, sustentamos nossas análises num conceito que não distingue alfabetização de letramento, pois compreende que a prática sociocultural-histórico-política ultrapassa o ensino de uma técnica mecânica de regras de escrita e compreende a vida criativa, inventiva e discursiva dos sujeitos em processo de interação e aprendizagem, ao longo da vida. Tal conceito não é o mesmo escolhido por Figueiredo (2013) em sua pesquisa e essa diferença gera o maior distanciamento entre nossos trabalhos.

Partimos da essencial diferenciação entre a adoção do conceito de alfabetização — que guia a análise do eixo produção de textos do trabalho de Figueiredo (2013) — para contrapor nossa perspectiva de análise e compreensão da dimensão da produção de textos como lugar de encontro e de articulação entre as dimensões da língua/linguagem. Desse modo, discordamos do conceito de alfabetização adotado por Figueiredo (2013) e anunciamos a crença em uma alfabetização como ato criador e (re)criador, fundamentado nos ideais expressos nas obras e na vida de Freire,

[...] na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização, mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas —, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto (FREIRE, 2003, p. 72).

No diálogo com conceitos, reconhecemos as vozes de Freire no conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo (2013) e nos desafiamos a dialogar com ambos, promovendo compreensões e análises responsáveis, que colaboram para a produção de uma pesquisa teórico-prática sobre a produção de textos, interligada aos

saberes e fazeres dos sujeitos em interação com suas próprias vozes e com as vozes do LD de Língua Portuguesa, num contexto em que a discursividade consegue ganhar espaço, pois representa valor como atitude ética e política ativa e responsiva diante do mundo.

Figueiredo (2013) considera não ter aprofundado nos exemplos dados sobre o trabalho com a produção de textos e o que eles exploram, pois optou por privilegiar mais os dados quantitativos e comparativos entre as cinco coleções analisadas dentro o conjunto de obras do PNLD 2010. Seguindo em outra direção de Figueiredo (2013), pretendemos alcançar, com nossa pesquisa, a ação de exemplificar mais qualitativamente e discursivamente como aparecem as propostas de produção de textos presentes no LD, ao realizarmos a análise documental mais detalhada de uma obra, o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* — e seu respectivo Manual do Professor —, escolhido pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES via PNLD 2019, para uso com as crianças do 1º ano dos AI do Ensino Fundamental.

Para Figueiredo (2013), apoiada no conceito de alfabetização e letramento sinalizado em sua pesquisa, a crença é de que “[...] o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais de escolarização deve estar voltado para a função social da língua” (FIGUEIREDO, 2013, p. 160). Diferentemente do conceito adotado por Figueiredo (2013), reiteramos que nossa adoção pelo conceito de alfabetização de Gontijo (2013) promove o destaque para a dimensão da produção de textos como oportunidade do dizer (oral ou escrito) materializado pela interação entre os sujeitos em contextos enunciativo-discursivos concretos. Nesse ponto, para além de uma análise documental comprometida e colaborativa por ouvir as vozes que ressoam no objeto LD, planejamos um mergulho nas relações de duas professoras alfabetizadoras ao usarem o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* para planejar propostas de produção de textos. Esse contexto representa a concretude da nossa pesquisa, num exercício de costurar vozes e pontos de vista sob a ótica da equipe editorial e sob a ótica dos sujeitos participantes.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO: PESQUISAS REALIZADAS NA UFES – 2013 A 2019

Após conhecer e dialogar estreitamente com a dissertação de Figueiredo (2013), da UFMG, nos dedicamos à busca de trabalhos da área de Linguagem, no campo da alfabetização, de pesquisadores da Ufes, tanto do Mestrado Profissional, quanto do Mestrado Acadêmico, no intuito de aprofundar nossos conhecimentos diante de teorias que nos serão caras à consistência da base conceitual de nossa pesquisa, cercando-nos com maior segurança diante das compreensões e análises.

Então realizamos consulta ao catálogo de trabalhos acadêmicos, publicados e registrados na Biblioteca Setorial de Educação no *site* da Ufes, por meio de uma refinada busca que nos mostrou, por título ou assunto, entre 2013 e 2019, um total de nove) trabalhos correlacionados com nossa temática. Enfatizamos que, a partir dessa compilação, elegemos selecionar dois trabalhos que demonstram maior relação com nossas intenções de pesquisa, na medida em que ambos tratam do LD. Nesse momento, nossas leituras foram conduzidas pelo reconhecimento e apreço ao singular material acadêmico produzido na Ufes, destacando trabalhos produzidos por pesquisadores que compõem o Nepales/Ufes e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita. Portanto, consideramos importante organizar o quadro a seguir, a fim de marcar particularidades dos dois trabalhos selecionados para nossa maior aproximação.

Quadro 2 – Apresentação dos trabalhos acadêmicos sobre “*livro didático*” e temas semelhantes, produzidos a partir do ano de 2013 até 2019, consultados e selecionados no banco de dados eletrônicos da Biblioteca Setorial de Educação da Ufes

ANO	GÊNERO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORES(AS)	ORIENTADOR (A)
2014	Tese (Doutorado em Educação)	As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem	Alfabetização. Relações sons e letras e sons. Livro Didático. Linguística. Fonética. Fonologia. Texto. Gênero discursivo. Enunciado.	ALCÂNTARA, Regina Godinho de	SCHARTZ, Cleonara Maria
2015		Perspectiva do letramento e mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização	Livros didáticos de alfabetização. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2007 e 2010. Enunciação. Alfabetização. Letramento.	CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim	GONTIJO, Cláudia Maria Mendes

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota: Dados obtidos em consulta ao *site* oficial da Biblioteca Setorial de Educação da Ufes, acessado nos meses de julho a outubro de 2019. Conferido e atualizado em julho de 2020.

Dialogamos com alguns dos caminhos percorridos por Alcântara (2014), identificando, em sua tese de doutoramento, a problemática almejada e o referencial teórico-metodológico que deu suporte e sustentação para seu trabalho. O foco inicial de investigação de Alcântara (2014) foi

[...] o modo como livros didáticos de alfabetização propõem o estudo das relações entre sons e letras e letras e sons, e como essa dimensão se articula (ou não) a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino (ALCÂNTARA, 2014, p.8).

A pesquisadora assume a hipótese

[...] de que a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização, no contexto do letramento, por não tomar o texto como unidade de ensino, acaba por criar obstáculos para a própria compreensão dessas relações pelos estudantes (ALCÂNTARA, 2014, p. 8).

A abordagem bakhtiniana da filosofia da linguagem e o conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo (2013) apresentam-se como princípios teóricos e metodológicos, por meio do qual Alcântara (2014) conclui que os LD analisados “[...] minimizam a possibilidade da instauração de uma abordagem discursiva de linguagem” e, por conseguinte, tratam as relações entre sons e letras e letras e sons como “[...] dicotomizadas do texto e seu contexto discursivo” (ALCÂNTARA, 2014, p. 8). Sobre o LD de Língua Portuguesa analisado, nos indagamos se *as propostas de produção de textos nele trazidas minimizam as possibilidades de vivência de acontecimentos discursivos.*

Sobre a autoria docente, a pesquisadora chama nossa atenção ao dizer sobre a relação de professores com o LD em geral,, destacando

[...] o necessário conhecimento por parte dos professores (e autores) acerca da abordagem linguística tomada pelo livro didático de alfabetização e o resgate da autoria docente diante do ensino da língua materna, instaurando um processo autoral-dialógico da produção de conhecimentos junto aos estudantes (ALCÂNTARA, 2014, p. 8).

Concordamos com Alcântara (2014) quando enfatiza essa questão, pois, também sendo professora, reconhecemos quão necessária é a valorização das professoras alfabetizadoras¹⁷ como sujeitos produtores de saberes. Portanto, é fundamental ter em mente e nos perguntar a maneira como podemos contribuir com nossa pesquisa para o resgate da autoria e da autonomia docente na vivência da profissão. Em especial, *como garantir a autoria e a autonomia pedagógica das professoras alfabetizadoras ao utilizarem o LD de Língua Portuguesa no planejamento de propostas de produção de textos?*

Destacamos a valiosa aprendizagem que tivemos, decorrente da leitura do trabalho de Alcântara (2014), dos conceitos de linguagem, de enunciado, de texto, de gênero discursivo e discurso — entre outros conceitos —, ancorada na abordagem sócio-histórica/perspectiva dialógica de linguagem com contribuições principais do teórico russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Sentimo-nos convidadas a avançar em nossas

¹⁷ Demarcamos a opção por utilizar professoras alfabetizadoras a fim de assinalar a prevalência das mulheres na profissão docente, mas respeitando e incluindo nossos professores alfabetizadores em nossos apontamentos e reflexões.

leituras de obras de referência produzidas por Bakhtin e traduzidas para o português, para então tomarmos como nosso esse aporte teórico.

Entre outros aspectos, chamou-nos a atenção na pesquisa de Alcântara (2014) a apresentação de uma linha histórica de produções, com pesquisas acadêmico-científicas igualmente relacionadas à nossa temática de estudo, mais diretamente referindo-se ao que compilou por meio do agrupamento em duas vertentes de busca, conforme descritas no segundo capítulo de sua tese. Pedimos licença para mostrar aspectos de dois desses trabalhos a partir das lentes de Alcântara (2014):

Geraldi (1993), em sua tese de doutoramento, ao analisar a articulação entre ensino e pesquisa (período de 1981 a 1992), expõe a forte influência do livro didático no trabalho do professor, o que a faz afirmar que, no período pesquisado, é o *livro didático que adota o professor* e não o contrário, pois o primeiro comanda a ação pedagógica desde o conteúdo à metodologia de trabalho (ALCÂNTARA, 2014, p. 38).

Fomos provocados por essa afirmativa de Corinta Geraldi (1993), apresentada por Alcântara (2014), pois reconhecemo-nos diante de um fato, tantas vezes presenciado em nossa trajetória profissional no município de Colatina/ES. Para além da condução do trabalho em sala de aula, reconhecemos que o LD, tantas e tantas vezes, tem exercido a função de “[...] formador de uma concepção de ensino, permeado por concepções de linguagem, aluno, escola [...]” (ALCÂNTARA, 2014, p.38). Adotar ou ser adotado pelo LD é uma realidade que requer reflexões para ser superada.

Em Alcântara (2014), encontramos pesquisas sobre a temática do LD no Brasil, ajudando-nos a perceber a dependência e a crença que muitos professores têm nos LD, sendo necessário pensar sobre uma formação de professores que possibilite o uso mais crítico desse recurso pela escola. Permanecendo com Alcântara (2014), nos identificamos com proximidades e distanciamentos possíveis para a construção de nosso *corpus* analítico e recorreremos a apontamentos acerca da segunda vertente delineada e denominada pela pesquisadora como *produções relativas aos livros didáticos de alfabetização*, tendo encontrado diferenciadas matizes e enfoques. Nesse trabalho, presenciamos a seleção de leituras afins com nossa temática de investigação e realizamos uma amostra descritiva que nos permitiu olhar para além do que sabemos.

Com apoio nos diálogos promovidos por Alcântara (2014) e, a partir de nossas leituras e compreensões, destacamos alguns aspectos que nos mobilizaram tanto na compreensão das questões centrais trazidas de outras pesquisas por Alcântara (2014) quanto na percepção de como tais questões marcam fortemente o delineamento da nossa investigação. Assim, elegemos alguns destaques e apresentamos em forma de itens aqueles pontos que nos parecem ter relação mais tênue ao que investigamos. Assim, do trabalho de Alcântara (2014, p. 43-56), filtramos nossa atenção para:

- a) transformação que sofre o texto literário infantil quando transita de seu suporte original, o livro de literatura, para o suporte LD de alfabetização;
- b) textos que se apresentam com objetivo próprio de ensinar a ler e a escrever, perdendo-se o caráter lúdico e produtor de sentidos;
- c) caráter de *pretexto*, dado ao texto em alguns LD de alfabetização;
- d) questão interlocutiva e discursiva dos textos;
- e) interações na sala de aula e uso do LD de alfabetização;
- f) mediação do professor alfabetizador frente ao texto;
- g) caráter cristalizador e homogeneizador do LD;
- h) rompimento de um uso linear desse recurso didático.

Ao longo dos anos de prática profissional, percebemos que é mais comum encontrar coleções de LD em que as propostas de produção estão associadas direta e até exclusivamente ao gênero escolhido, em torno do qual girou o trabalho com a linguagem em cada unidade. Além disso, julgamos importante compreender se as professoras alfabetizadoras reconhecem o LD de Língua Portuguesa como o “principal” ou único instrumento didático de que dispõem. Também nos perguntamos: *qual concepção de texto e de produção de texto subjaz às propostas de produção de textos escritos presentes nas unidades que compõem o objeto de nossa análise: o LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano.*

Alguns paradoxos nos levaram a perceber que os discursos prescritivos do LD de Língua Portuguesa — e seu respectivo Manual do Professor — destoam das necessidades dos discursos vivos das professoras alfabetizadoras que o utilizam nos planejamentos e em sala de aula, deixando lacunas. Desse modo, foi interessante saber qual concepção de produção de textos está contemplada no LD de Língua

Portuguesa e se as professoras se apropriam desse ponto de vista, defendendo-o e embasando suas práticas de planejamento no dizer do LD.

Mediante considerações de Alcântara (2014), é instigante perceber que pesquisas evidenciam o enfoque no “[...] caminho percorrido pelo livro didático até chegar à sala de aula” (ALCÂNTARA, 2014, p. 53). Chegando ao efetivo uso, questionamos o que dizem as professoras alfabetizadoras sobre o LD de Língua Portuguesa quanto à produção de textos para com as crianças do 1º ano. *Como se relacionam o LD e as professoras alfabetizadoras no contexto de planejamento da dimensão da produção de textos?*

Alcântara (2014) teve como foco de análise alguns dos LD aprovados no PNLD 2010, ao passo que nós focamos no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, escolhido de modo unificado pelas escolas de nossa rede municipal no PNLD 2019. Em que medida uma obra didática produzida para uso em âmbito nacional contempla as singularidades dos sujeitos e de nosso contexto municipal? De que modo são contemplados os sujeitos reais que utilizam o LD de Língua Portuguesa no 1º ano? Como prováveis respostas, procuramos apoio no que nos diz a análise documental e o estudo de caso em que pudemos ouvir e localizar vozes que reverberam as relações estabelecidas.

Em meio a tantas problematizações correlacionadas à questão central que nos instiga nos percursos e percalços da pesquisa, foi durante os passos pela caminhada de revisão de literatura que nos vimos desenhando e redesenhando nossos modos de fazer pesquisa, à medida que tivemos contato com demais pesquisas e pesquisadores, em especial com os trabalhos acadêmicos produzidos na Ufes—dissertações e teses — voltados para o estudo da linguagem e dedicados à alfabetização numa perspectiva discursiva.

Recorremos ao trabalho de Cornélio (2015). Em sua tese, a pesquisadora apresenta um estudo documental, pautado na perspectiva dialógica, numa abordagem enunciativo-discursiva bakhtiniana no campo da linguagem, e agrega conhecimentos sobre “[...] mudanças e permanências dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal” (CORNÉLIO, 2015, p. 7).

A partir desse estudo, compreendemos a forte e direta influência de tal opção do governo nas obras didáticas aprovadas e constantes do PNLD, mais distribuídas ou menos distribuídas, no período analisado por Cornélio (2015) entre o PNLD 2007 e o PNLD 2010. Em nossa pesquisa, trazemos a conformação da BNCC como um dos exemplos sobre a influência da ação do governo na organização da obra didática *Aprender Juntos*, da editora SM, oriunda do PNLD 2019, escolhida pelas professoras alfabetizadoras da nossa rede municipal para uso no quadriênio de 2019 a 2022.

Destacamos que aprendemos com Cornélio (2015) uma possibilidade de caminho de análise documental — metodologia de pesquisa a que nos dedicamos realizar em busca da compreensão do conteúdo do LD de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental e seu Manual do Professor, no que diz respeito à concepção de produção de textos inerente às propostas apresentadas no próprio LD, no decorrer de suas unidades. Identificar o conceito de alfabetização na estrutura do objeto de nosso estudo é importante, pois ajuda a compreender as contradições que subsidiam a prática da produção de textos escritos no LD de Língua Portuguesa pensado para as crianças em fase inicial de aprendizagem da linguagem escrita.

Encontramos em Cornélio (2015), apontamentos e discussões sobre o objetivo da sua pesquisa, compreendendo ser necessário

[...] discutir como a alfabetização tem sido conceituada ao longo da história e que dimensões têm sido interligadas aos conceitos de alfabetização, para, enfim, delinear o nosso posicionamento em relação às várias posições teóricas (CORNÉLIO, 2015, p.54).

Tal compreensão de Cornélio (2015) indica uma direção do caminho a percorrer em nossa análise documental no que se refere ao enfoque conceitual, sendo refletido nas propostas de práticas de produção de textos escritos para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental – até o presente momento¹⁸, ano de escolarização em que as crianças utilizam, pela primeira vez, o objeto LD no âmbito do PNLD. Interessa dizer que, em nosso município, não são adquiridos LD fora do PNLD e assim se constitui o contexto de nossa pesquisa.

¹⁸ Dizemos “até o presente momento”, visto que temos o anúncio de escolha de LD para as crianças da educação infantil, por meio do Edital do PNLD 2022, a acontecer no segundo semestre de 2021.

Essa pesquisadora do Nepales/Ufes dedica-se à questão: “[...] O que podemos definir como conceito de alfabetização” e procura essa definição entre os diversos conceitos encontrados, apoiados nos estudos das diferentes áreas que têm se dedicado a definir um conceito, tais como “[...] (Psicologia, Economia, Linguística, Sociologia, Antropologia, Filosofia e História)” (CORNÉLIO, 2015, p. 54). Nesse ponto, apresenta a leitura do artigo de Soares (2003), com o título *As muitas facetas da alfabetização* e nos instiga à busca por mais leituras que contribuam para potencializar nosso entendimento sobre os modos de conceber a alfabetização.

Assim, a leitura de Cornélio (2015) nos indicou que a realização de nossa análise documental precisa do desenvolvimento de atitudes que contribuam para percebermos as especificidades da alfabetização constantes no LD de Língua Portuguesa do 1º ano e, desse modo, prosseguirmos com a apresentação e a análise atenta dos dados expostos na perspectiva da coleção escolhida no PNLD 2019 e adotada pelas escolas da rede municipal de forma unificada. Temos consciência de que as concepções teóricas (de alfabetização, de língua, de linguagem, entre outras) se apresentam de forma explícita e/ou implícita, sendo estritamente importantes para nossas conclusões acerca de quais concepções atravessam a concepção de produção de textos materializada pelas propostas práticas no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, objeto de nossa análise.

Cornélio (2015) apresenta sua escolha metodológica e a materialidade dos impressos, de caráter documental, e nos ajuda a perceber indicações valiosas, ao nos dizer que “[...] uma vez que nossas principais fontes são escritas e impressas, ou seja, livros didáticos de alfabetização e documentos produzidos no âmbito desses programas” (CORNÉLIO, 2015, p. 74), precisamos assumir e tomar como referência o aporte teórico-metodológico que sustenta nossas análises, tomando o *corpus* documental sob essa perspectiva.

Para situar seus interlocutores, Cornélio (2015) apresentou primeiro uma definição generalizante, para depois apontar aspectos específicos de cada um dos conceitos selecionados para sustentar sua pesquisa. A condução de nossa busca também indicou a direção de selecionar conceitos do estudioso da linguagem: Mikhail Bakhtin, como aporte teórico para encorpar nosso processo de aprendizagem, atentando-nos nas leituras realizadas, de modo a melhor compreender e enfatizar os sentidos das

bases teóricas que configuram o conjunto de nossas opções e a relação entre tais conceitos.

Temos, em Cornélio (2015), a análise do LD, estabelecendo correlações entre os conceitos trazidos no aporte teórico e os conceitos apresentados em seu *corpus* analítico, tomando os LD mais distribuídos e menos distribuídos no PNLD 2007 e no PNLD 2010, apontando algumas semelhanças e diferenças. Estudando a materialidade desses objetos, a pesquisadora apresenta: quem são os autores; o contexto histórico da editora; a descrição e a apresentação de aspectos visuais da capa; os títulos das obras; o uso dos termos “alfabetização” e “letramento”; coloca-se de modo crítico quanto aos “eixos” do ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e oralidade — assim denominados e considerados nos documentos curriculares produzidos no âmbito nacional no contexto dos períodos do PNLD abarcados pela pesquisa. Dessa maneira, faz desde a análise de critérios mais gerais chegando aos mais específicos.

No intuito de dar continuidade à nossa aprendizagem por compreender os modos como fazer pesquisa documental, temos os diálogos promovidos nas pesquisas visitadas e dizemos que nos toca profundamente a análise de Cornélio (2015) sobre o título das obras *Porta Aberta* no PNLD 2007 e 2010, presente na capa, pelo estilo próprio das cores, da escrita, da escolha dos destaques em negrito, pelas imagens e palavras que provocaram efeitos de sentido para a pesquisadora e para nós, leitores. Assim, voltamos o olhar para o título e para a capa do LD de Língua Portuguesa que nos propusemos analisar — *Aprender Juntos*.

Por esse ângulo, instaurou-se em nós perguntas que nos mobilizam a tecer comentários sobre o título do LD objeto de nossa análise, pensando para além, ou seja, pensando no ensinar como respeito aos saberes das professoras alfabetizadoras e das crianças em processo inicial de alfabetização. A pergunta que se faz fortemente tensionada nesse ponto é a seguinte: *quais os sentidos atribuídos pelo próprio LD de Língua Portuguesa e pelas professoras alfabetizadoras do 1º ano ao título da coleção Aprender Juntos da obra analisada? E os sentidos atribuídos aos demais elementos presentes na própria capa do LD analisado (incluindo letras, cores, imagens etc.)?*

A partir e para além de reflexões acerca do título da obra, nos valemos de Freire (2011) que nos convida a refletir criticamente sobre a prática educativa. “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 39) e produz em nós o efeito de recordar o saber da experiência que tivemos e que têm as professoras alfabetizadoras na continuidade de pensar, sendo

[...] fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2011, p. 39).

Nessa lógica, inegavelmente precisamos reinsistir numa matriz do pensar que associe a relação entre teoria e prática que vai se constituindo em nossos saberes e fazeres, ou seja, na história dos saberes e fazeres que os sujeitos de nossa pesquisa possuem como parte do que a humanidade constrói, em diferentes contextos. *Aprender Juntos*, no âmbito do discurso teórico, precisa se aproximar do discurso prático do “*aprender realmente juntos*”. Freire (2011) afirma: “[...] O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2011, p. 40). Assim, planejamos a realização de uma pesquisa qualitativa colaborativa, em que se fazem presentes as vozes dos contextos da análise documental e do estudo de caso.

Estabelecendo pontos de diálogo entre Cornélio (2015) e Alcântara (2014), ressaltamos que ambas se apoiam na fundamentação teórica de Gontijo (2002, 2003, 2005, 2006, 2008, 2009, 2013) ao dizer sobre a linguagem escrita e o processo de alfabetização, e em Gontijo e Schwartz (2011) ao trazerem considerações imprescindíveis acerca da dicotomia entre alfabetização e letramento, em vários aspectos, entre os quais a redução do termo “alfabetização”, as diferentes concepções de língua e linguagem subjacentes, a tomada de diferentes unidades de ensino como ponto de partida, entre outros aspectos.

Apesar de analisarem aspectos diferentes do nosso estudo — que foca na concepção de produção de textos anunciada e materializada no LD de Língua Portuguesa e na compreensão do uso do LD pelas professoras alfabetizadoras ao planejar o ensino

dessa dimensão —, é importante dizer que esses trabalhos colaboraram para nosso estudo na medida em que se dedicaram a pesquisar o LD na perspectiva de que o referido documento expressa enunciados carregados de discursividade. Em outras palavras, sem dúvida, tal objeto precisa ser compreendido teoricamente a partir de seu contexto histórico que fundamenta a concepção de alfabetização, fator que tem uma íntima relação com o modo como se anuncia a concepção de produção de textos. Compreendido sob a perspectiva prática, visualizamos como se materializam as propostas para o ensino dessa dimensão do ponto de vista do que é concretizado para as crianças fazerem; se, de fato, elas têm oportunidade de desenvolver o dizer num trabalho de linguagem que é processo dialógico ou se realizam apenas tarefas escolares.

Alcântara (2014) e Cornélio (2015) apresentaram, em sua análise documental, o contexto do PNLD do período focalizado em cada pesquisa, demonstrando que é possível a incorporação de demais documentos na realização de uma análise documental, tais como o edital e o guia do programa como um conjunto analítico significativo, compreendendo as relações intrínsecas entre eles, na condução das ações, no âmbito do PNLD, afetando em maior ou menor grau as escolhas das obras didáticas distribuídas.

Nesse sentido, enxergamos a importância de agregar à nossa análise documental um termo para o conjunto de documentos, tais como o Edital PNLD 2019, o Guia PNLD e, mais diretamente, o respectivo Manual do Professor. Tal escolha se justifica pelo fato de demonstrar que esse conjunto pode retratar, traduzir, simbolizar e reproduzir concepções teóricas espelhadas nas propostas práticas de produção de textos escritos presentes no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* — objeto central de nossa análise.

No exercício de contato com os trabalhos de Alcântara (2014) e Cornélio (2015), aprendemos a pensar sobre o todo e as partes, sobre como escolher e organizar imagens ou figuras, quadros, siglas, sumários etc. Em ambos os trabalhos, fomos construindo ideias que potencializaram nossas escolhas pela análise documental do LD de Língua Portuguesa numa perspectiva mais dialógica, na compreensão de que estamos diante de enunciados concretos, produzidos pela atividade humana e relacionados ao ato educativo.

Encontramos em Cornélio (2015) uma pesquisa que vai desde as enunciações primeiras às enunciações finais e provisórias. Nesse caminho, Cornélio (2015) apresenta movimentos de implementação do PNLD no Brasil; dedica um capítulo especial para tratar de alfabetização e letramento; destaca a escolha metodológica e a materialidade dos impressos como *corpus* da pesquisa. Ainda apresenta as vozes dos editais de convocação do PNLD 2007 e 2010, complementadas pelas vozes dos sumários dos LD e vozes das propostas pedagógicas das obras, atraindo nossa atenção para a notabilidade de tais fontes documentais.

Encontramos em Alcântara (2014) vários aspectos que nos levaram a mirar na emergência e na procedência da investigação, elucidando a história das tendências teóricas no estudo da alfabetização e no ensino das relações sons e letras e letras e sons, numa abordagem sócio-histórica na/da pesquisa, angariando contribuições de Mikhail Bakhtin no campo da linguagem para mergulhar em outra dimensão do ensino da Língua Portuguesa — a produção de textos —, categorizando uma pesquisa documental de caminhos possíveis.

Reiteramos que, assim como Alcântara (2014) expõe nas considerações sobre o estudo que realizou no mestrado, “[...] percebemos a necessidade de pesquisas que venham ao encontro do trabalho do alfabetizador, no sentido de proporcionar-lhes aportes teóricos e práticos para o trabalho cotidiano de alfabetizar” (ALCÂNTARA, 2014, p. 25). Reconhecemos que desafios de várias naturezas permearam a vida da pesquisa, entretanto vimos também a possibilidade de problematizarmos a concepção de alfabetização presente no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, refletida nas apostas que faz pela via da produção de textos escritos. Potencializando nosso trabalho, dedicamos nosso tempo na tentativa de promover reflexões fundamentadas e contribuir para gerar mudanças.

É importante assinalar, mais uma vez, o reconhecimento de que a construção de nossa revisão de literatura proporcionou aprender caminhos. Ao ler trabalhos de pesquisa sobre materiais didáticos, percebemos que promoveram nossa compreensão de que é a análise documental que nos faz melhor interagir com as teorias e as práticas que constituem tais materiais. Assim, foi a análise documental do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* que nos conduziu por critérios que ajudaram a identificar as concepções, os modos de organização e as

apostas do próprio LD no que se refere às práticas de produção de textos na alfabetização.

Incorporamos alguns dos indicativos de descrição e análise qualitativa e quantitativa, tanto de aspectos visuais e organizacionais da estrutura da obra didática — nosso objeto de estudo — quanto de aspectos de maior profundidade, para além do visível. Tal conjunto desenhou a composição do nosso estudo na expectativa de ajudar nossos interlocutores quanto à compreensão de como o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* concebe e materializa a produção de textos escritos para as crianças do 1º ano, em processo de alfabetização.

3.2 A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: PESQUISAS REALIZADAS NA UFES – 2013 A 2019

Nesse ponto de nosso texto, registramos que prosseguimos na busca por pesquisas desenvolvidas na Ufes, mais diretamente voltadas para a temática da produção de textos na alfabetização. Confessamos nosso espanto e estranhamento diante do quantitativo resgatado na consulta ao catálogo da Biblioteca Setorial de Educação da Ufes ao nos indicar um reduzido número de pesquisas que apresentam o assunto, o título ou o tema livre, durante os anos de 2013 a 2019, a partir dos descritores “produção de textos” e “escrita”. Compilamos as pesquisas localizadas e apresentamos na forma de quadro, conforme segue:

Quadro 3 – Apresentação dos trabalhos acadêmicos sobre “produção de textos” e temas semelhantes, produzidos a partir do ano de 2013 até 2019, consultados e selecionados no banco de dados eletrônicos da Biblioteca Setorial de Educação da Ufes

ANO	GÊNERO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTORES(AS)	ORIENTADOR (A)
2013	Tese (Doutorado em Educação)	A escrita para o outro no processo de alfabetização	Alfabetização. Textos. Crianças. Educação infantil. Formação de professores.	COSTA, Dania Monteiro Vieira	GONTIJO, Cláudia Maria Mendes
2019	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)	Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos. PRODUTO: <i>Caderno Didático-Pedagógico</i> por uma proposta discursiva e interdisciplinar de alfabetização, leitura e produção de texto em sala multisseriada	Educação do Campo. Produção de texto. Leitura. Realidade.	PIMENTA, Ghane Kelly Gianizelli	CAMPOS, Dulcinéa
2019	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)	Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva PRODUTO: Formação de professoras alfabetizadoras: diálogos sobre produção de textos	Produção de textos. Alfabetização discursiva. Ensino da língua. Reescrita.	POTKUL, Renata Strzepa	COSTA, Dania Monteiro Vieira

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota: Dados obtidos em consulta ao *site* oficial da Biblioteca Setorial de Educação da Ufes, acessado nos meses de julho a outubro de 2019. Conferido e atualizado em julho de 2020.

A primeira pesquisa informada no quadro acima, datada de 2013, de título *A escrita para o outro no processo de alfabetização*, é de autoria de Dania Monteiro Vieira Costa, pesquisadora da linha de pesquisa “Educação e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, formadora do PNAIC e professora desta universidade, membro do Nepales; a docente desenvolve e orienta pesquisas no campo da alfabetização, com destaque para a produção de textos, temática sobre

a qual aprofundou seus estudos acadêmicos. Com especial apreço e carinho, apresento-a como nossa orientadora, reconhecendo que estamos em boas mãos. Voltando para nossa questão central, dialogamos responsivamente com a pesquisa de doutorado de Costa (2013), levantando as possíveis conexões com nossa temática.

Remetendo-nos à tese de Costa (2013), indagamos sobre nossa concepção de “outro”. Perguntamo-nos também que concepção de “outro” têm os sujeitos com os quais os diálogos aconteceram. De maneira provocadora, avançamos no conhecimento acerca da concepção de tantos teóricos, estudiosos e pesquisadores que se dedicaram a pensar e conceituar o termo “outro”, em especial Vygotski, Freire e Bakhtin. Sinalizamos que essa busca se fez necessária em nossa fundamentação teórica, visto que não concebemos tratar da produção de textos escritos sem considerar o “outro” — interlocutores ou destinatários. Um dos conceitos inter-relacionados a esse debate é o conceito de alteridade¹⁹.

Encontramos apoio em Costa (2013), pois acreditamos que nos dá luzes para percorrer um caminho promissor rumo ao nosso amadurecimento enquanto pesquisadora da alfabetização. Diante da leitura de Costa (2013), é possível aprender sobre a importância do “outro” no processo de apropriação da linguagem escrita, indicando o destinatário – endereçamento ou interlocutor - como condição essencial para a produção de textos na perspectiva discursiva. Para chegar a essa conclusão, Costa (2013) dialogou com Smolka (2003) e Geraldi (2003) por meio de obras tidas como referência para tal discussão.

Costa (2013) defende que “[...] *no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro*” (COSTA, 2013, p. 8, grifos da autora). Numa abordagem enunciativo-discursiva, a pesquisadora instaura um diálogo por meio de um estudo de caso, trazendo de modo central a noção de enunciado de

¹⁹ Em Bakhtin, um conjunto de conceitos dialogam entre si e assim nos permitem compreendê-los. O conceito de alteridade, por exemplo, está associado ao conceito de inacabamento. Para Bakhtin, “[...] a noção de alteridade se relaciona com pluralidade, *heteroglossia*, polissemia, muitas vozes, ideologia” (COVRE; NAGAI; MIOTELLO, 2009, p. 13, grifos dos autores). Ainda, falar de alteridade é dizer: “O ser se reflete no *outro*, refrata-se” e é “[...] na relação com a *alteridade* que os indivíduos se constituem” (COVRE; NAGAI; MIOTELLO, 2009, p. 13, grifos dos autores).

Bakhtin e as contribuições de Vigotski²⁰ acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Considerando três categorias de análise da escrita para o outro, Costa (2013) compreende e conclui que “[...] o domínio das habilidades de ler e escrever não é requisito para a produção de textos, mas é por meio da produção de textos que as crianças se apropriam da linguagem escrita na sua totalidade: como forma e como discurso” (COSTA, 2013, p. 8). Julgamos importante tecer comentários sobre tal afirmativa, pois elucida a integração oriunda da dimensão da produção de textos como possibilidade de apropriação da linguagem escrita numa perspectiva discursiva, em que a forma ou os modos de dizer são requisitados pela escolha do destinatário e do objetivo como condições primeiras da produção do discurso enunciativo concreto.

A partir da compreensão de Costa (2013), encontramos apoio para potencializar nossa revisão de literatura e configurar nosso aprofundamento teórico, visto que, voltando ao conceito de alfabetização apresentado por Gontijo (2013), reiteramos a dimensão da produção de textos como “abertura” para o encontro da forma e do discurso, a partir do projeto de dizer dos sujeitos em interação. Assim, continuamos na busca por ampliar nossos conhecimentos, pensando em demais conceitos, tais como “escrita” e “produção”, compreendendo aproximações e distanciamentos entre ambos, a fim de produzir sentidos, amadurecer nossas leituras e fazer uma abordagem mais pontual em outro momento do nosso texto.

A partir da leitura da pesquisa de Costa (2013), planejamos ações para caminhar em nossa pesquisa, de modo a mirar nas minúcias que envolvem os nossos objetivos propostos. Nesse percurso, temos consciência de que nosso contexto retrata problemáticas reais e se apresenta por meio da materialidade do LD de Língua Portuguesa do 1º ano, intitulado *Aprender Juntos*. Interessa-nos saber como se concebe a produção de textos escritos, visto que o LD analisado sugere “*aprender juntos*”, “junto com o outro”. Nessa direção, pretendemos nos aproximar das vozes do LD e das vozes de professoras alfabetizadoras que o utilizam para planejar o ensino dessa dimensão da Língua Portuguesa na alfabetização.

²⁰ Optamos pela grafia do sobrenome do teórico conforme aparece em cada leitura que realizamos. No caso de Costa (2013), sua opção é por Vigotski. Em outros textos lidos, encontramos a escrita Vygotski. Acreditamos que tal escolha esteja relacionada às traduções das obras do teórico.

Olhando para o texto como lugar de encontro entre a forma — o modo, a estrutura, a composição — e o discurso, a pesquisa de Costa (2013) nos ajuda a pensar a produção de textos numa perspectiva discursiva, por considerar a relevância da presença do “outro” — destinatário, interlocutor ou endereçamento — como acontecimento discursivo que ganha vida pela interação entre os sujeitos, a partir de objetivos e necessidades que o contexto de produção suscita.

Costa (2013) apresenta, de modo muito didático, a posição de Vigotski (2000) quanto à complexidade das relações recíprocas entre aprendizado e desenvolvimento observados no processo *ensinoaprendizagem* do ler e do escrever, situando-nos de modo acessível em conhecimentos dessa natureza. Costa (2013) explica sobre grupos de teorias que veem de modo diferenciado as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e nos localiza na discussão, a partir da tese de Vigotski (1993), na qual tomou, “[...] como foco de análise, o desenvolvimento da linguagem escrita” (COSTA, 2013, p. 27).

Costa (2013), apesar de dizer que o foco de sua pesquisa “[...] não é diretamente a prática pedagógica” (COSTA, 2013, p. 96), aponta que “[...] é necessário considerar que a maneira como a linguagem escrita é ensinada na escola influencia o desenvolvimento da linguagem escrita na criança” (COSTA, 2013, p. 96). Desse modo, com sua pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, considera a “[...] existência de uma relação dialógica entre os sujeitos que dialogam na pesquisa” (COSTA, 2013, p. 40) e insere-se na escola com o “[...] objetivo de observar a produção de textos pelas crianças no contexto escolar” (COSTA, 2013, p. 49), tendo como principal objetivo “[...] observar os processos que se constituem nas crianças a serem incentivadas a escrever” (COSTA, 2013, p. 48), com o interesse voltado para a “[...] dinâmica do processo de escrita e produção dos textos e não somente para o resultado final, ou seja, os textos produzidos por elas” (COSTA, 2013, p.48).

Perguntamo-nos então, sem negar a discursividade que está presente nas relações estabelecidas pelas crianças de seis e sete anos com a linguagem escrita: *como as professoras alfabetizadoras planejam no sentido de “[...] ‘criar’ situações de interlocução em que efetivamente motivem as crianças a escrever”* (COSTA, 2013, p.29-30, grifos nossos) *nos espaços escolares?* Essa pergunta nos acompanhou em muitos momentos de nossa pesquisa, em especial quando imergimos nos contextos

concretos e no contato direto com as propostas de produção de textos presentes no LD de Língua Portuguesa em estudo. Somente ao iniciar a análise documental, pudemos nos sentir mais seguros para promover diálogos com os sujeitos participantes, elaborando ou selecionando perguntas voltadas às problemáticas demarcadas nessa etapa.

Sendo um de nossos focos iniciais de interesse de pesquisa a aproximação com o processo *ensinoaprendizagem*, tomamos a possibilidade de novos desenhos a partir da suspensão das aulas presenciais na escola, devido à pandemia do coronavírus. Assim, sem relutar, voltamos nosso interesse para a prática de ensino, propondo nossa aproximação com duas professoras alfabetizadoras que atuaram com as crianças das turmas de 1º ano em nosso município em 2020. Também buscamos aproximar as professoras do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, no sentido de conhecê-lo mais profundamente e dizer sobre ele.

Reconhecemos a estreita relação entre *ensinoaprendizagem* e nos motivamos a compreender como acontece o planejamento de ensino da dimensão da produção de textos escritos para as crianças do 1º ano do ponto de vista de duas professoras alfabetizadoras. Para endossar as análises, convém perguntar: *o ensino estaria carregado da influência do LD de Língua Portuguesa e do Manual do Professor em uso? As vozes das professoras nas rodas de conversa refletem suas concepções de produção de texto e seus modos de planejar o ensino dessa dimensão?*

A pesquisa desenvolvida por Kaira Walbiane Couto Costa (2010) apresenta resultados que apontam para o fato de que “[...] o trabalho com a linguagem escrita na alfabetização tem sido marcado pelo foco nos aspectos linguísticos (fonéticos e fonológicos)” (COSTA, 2013, p. 88), já que “[...] as práticas investigadas privilegiam o ensino das unidades mínimas da língua, com ênfase na noção de sílaba. A leitura e a produção de textos se constituíam em pretextos para ensinar a ler e a escrever em sentido restrito” (COSTA, 2013, p. 88). As análises ainda indicaram que “[...] eram poucos os eventos de produção de textos escritos” (COSTA, 2013, p.89) e que

[...] as práticas de alfabetização das professoras das duas escolas pesquisadas focaram muito o ensino da língua, com base na palavra e na ortografia [...] também que a produção de textos foi a dimensão da alfabetização menos privilegiada pelas professoras (COSTA, 2013, p. 89).

Ao constatar que a produção de textos representa a dimensão menos privilegiada nas práticas de ensino pesquisadas, reconhecemos a relevância de nossa pesquisa ao voltarmos nossas lentes para essa dimensão, pois julgamos importante compreender os motivos que fazem com que essa constatação seja percebida em práticas de ensino de outros contextos escolares, incluindo nosso contexto de pesquisa. Faz-se necessário debruçar nossa atenção sobre o trabalho com a produção de textos pelo viés do LD de Língua Portuguesa, demarcando as escolhas pedagógicas realizadas, de modo a nos envolver com acontecimentos reais do planejamento da produção de textos na alfabetização.

O livro *Produção de textos na alfabetização*, lançado por Costa (2018) como fruto de sua tese, reitera a discussão voltada para “[...] a relação *ensinoaprendizagem* na sala de aula de alfabetização” (COSTA, 2018, p. 148). Costa (2013, 2018) contribui para pensarmos que “[...] a prática educativa deve possibilitar às crianças a vivência de situações nas quais elas sejam incentivadas a ler e a escrever em uma perspectiva dialógica” (COSTA, 2018, p. 149). Assim, assumimos uma postura coerente com a premissa de que nós, professoras, precisamos cuidar dos planejamentos no sentido de incentivar as crianças a produzirem textos como trabalho de linguagem. Assim, nos preocupamos com a seguinte pergunta: *como cuidar das propostas planejadas para que “mobilizem” condições mais discursivas de produção de textos?*

Ao longo de nossa trajetória profissional, presenciamos variadas problemáticas correlacionadas com a temática que escolhemos para nossa pesquisa de mestrado. Nessa direção, acreditamos que os planejamentos das professoras alfabetizadoras, são espaços possíveis para se perceberem crenças e modos de ver a produção de textos na alfabetização, bem como ver o movimento do uso do LD de Língua Portuguesa, na expectativa de ressoar vozes potencializadoras de debate.

Diante de questões relacionadas à problemática de nossa pesquisa, pontuamos sobre o fato de observarmos, ao longo dos anos de vivência profissional, a ausência de práticas de produção de textos escritos na alfabetização. Nesse contexto, trazemos o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* e elucidamos que essa obra didática apresenta um conjunto de propostas de produção de textos para o 1º ano, distribuídas ao longo dos capítulos ou unidades. Ao primar por uma pesquisa qualitativa colaborativa, é importante dizer se as propostas presentes no LD em análise ganham

vida sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras ou se são deixadas para outro tempo e para outros espaços, quando as crianças “dominarem as regras da escrita”.

Buscando embasamento para nosso estudo, seria coerente levantarmos alguns dos motivos que levam as professoras alfabetizadoras a optar pelo uso ou pelo não uso do LD de Língua Portuguesa escolhido no PNLD 2019 no que se refere às propostas de produção de textos. Para isso, as rodas de conversa representam nosso contexto concreto, no qual estivemos atentas para escutar os acontecimentos interativos e percebê-los pela via da discursividade. Assim, tomamos os encontros com os sujeitos como oportunidades para conhecer com maior profundidade os contextos pesquisados.

Em Costa (2018), está presente o seguinte princípio: “[...] as crianças são sujeitos históricos que produzem cultura, ou seja, são ‘autores’ que participam do ‘grande diálogo’ da vida” (COSTA, 2018, p. 149). A partir desse princípio, por acreditar que as crianças podem escrever textos para dialogar com o outro, Costa (2013, 2018) fez o convite às crianças para escreverem e as mesmas crianças estabeleceram necessidades para suas escritas. Ao fazermos os contornos dos nossos percursos como pesquisadora, planejamos o contato com os movimentos do processo *ensinoaprendizagem* pela via do planejamento das práticas, de maneira a produzir sentidos na costura das vozes do LD e das professoras alfabetizadoras, sem perder de vista a concepção de produção de textos elucidada e sua repercussão na crença ou descrença de que as crianças possam produzir textos como movimento do diálogo, para além de uma tarefa escolar a ser executada.

Costa (2013) apresenta como metodologia utilizada para o desenvolvimento de seu trabalho a “[...] pesquisa qualitativa, com enfoque sócio-histórico, defendendo a pesquisa como eminentemente dialógica, pois pesquisador e pesquisados, como sujeitos criadores de conhecimento, dialogam entre si” (COSTA, 2013, p. 20). Visualizando nossa rota teórico-metodológica, esperamos construir uma pesquisa que seja válida para nossos interlocutores reais — as professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental, participantes ou não da nossa pesquisa, mas que, de algum modo, tenham contato com ela.

Na complexa relação de ensinar e aprender, Costa (2013) nos orienta a olhar para o outro, interagir com o outro, pensar no papel que o outro exerce nos acontecimentos discursivos da produção de textos e assim constituir a vida da nossa pesquisa. O especial convite que Costa (2013) nos faz é para pensarmos na alfabetização em diálogo com a alteridade.

Reconhecemos o longo caminho de aprofundamento teórico que tivemos para fundamentar a opção teórico-metodológica de nossa pesquisa, porém reconhecemos também a importância de nos apoiarmos numa abordagem que possibilite pensar no acontecimento da dimensão discursiva na alfabetização, por meio da produção de textos, em que a linguagem seja compreendida como viva, livre das amarras do ensino de uma língua morta, fragmentada e abstrata.

Sinalizando nossa relação com as pesquisas apresentadas no Quadro 3, tomamos a dissertação de Pimenta (2019) e a dissertação de Potkul (2019) como fonte de conhecimento para tratar da temática da produção de textos pelos caminhos do Mestrado Profissional. Desse modo, optamos por deixar para estabelecer diálogos com essas colegas no momento da problematização e apresentação de nosso produto educacional, demonstrando como manter a ligação com o relatório de pesquisa, não pensando num “encarte”, mas na complementação prática e teórica traduzida em possibilidades de continuidade dos diálogos.

Nessa lógica, a partir das interações que estabelecemos com os escritos de pesquisadoras do Mestrado Acadêmico e do Mestrado Profissional da Ufes voltadas ao campo da linguagem, identificamos no conceito de alfabetização de Gontijo (2013) a presença coerente da discursividade, sem desprezar a dimensão linguística do ensino da linguagem escrita, pois a autora prioriza um trabalho integrado entre as dimensões, de maneira a produzir sentidos para o dizer e para o vivido.

Pensar e promover a alfabetização de nossas crianças abrangendo a produção de textos escritos como trabalho discursivo é um dos maiores desafios de pesquisas no campo da linguagem, compreendidas do ângulo do direito à discursividade. A partir desse desafio, nos perguntamos *de que modo podemos contribuir com nossa pesquisa e promover um trabalho com a produção de textos escritos — mais especificamente nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental —, que reflita a*

importância da produção de textos como ato de linguagem na constituição da subjetividade humana, promovendo avanços nos processos de produção do conhecimento individual e coletivo. Seria muito ousado olhar nessa perspectiva?

Apesar de reconhecer que precisamos nos despir de verdades, digo que certamente encontramos apoio para os desenhos dos caminhos de nossa pesquisa em cada trabalho acadêmico científico que lemos nessa etapa de revisão de literatura. O amadurecimento de nosso ser pesquisador foi acontecendo a partir das leituras realizadas, por meio das quais visualizamos indicadores de validade da problemática que tomamos como *corpus* de nossa investigação.

A estreita relação com nosso objeto de pesquisa — o LD — nos convida a um estilo de escrita um pouco mais abrangente e, portanto, estamos num constante exercício de maior objetividade e precisão ao redigir nosso texto. Admitimos que, mesmo sem conseguir adotar uma linguagem mais concisa na escrita, pedimos aos nossos interlocutores que nos acompanhem pelos nossos percursos, pois estão apregoados de práticas que dialogam com nossa temática.

Ao consultar Gil (2010), localizamos fundamentos para a realização de escolhas nesse momento de revisão de trabalhos acadêmicos que dialogam com nossa problemática, pois temos consciência de que perseguimos passos que nos trouxeram direcionamentos importantes para a efetivação de nossa pesquisa.

[...] O que interessa aqui é contextualizar teoricamente o problema e apresentar o estágio atual de conhecimentos acerca da questão. Isto implica o esclarecimento dos pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa, bem como das contribuições proporcionadas por investigações empíricas já realizadas. Cabe ressaltar que a revisão bibliográfica não é constituída apenas por referências ou sínteses do relato de estudos, mas por discussão crítica das obras citadas (GIL, 2010, p.171).

Nosso intuito foi dialogar criticamente com os trabalhos lidos na revisão da literatura e, após caminhar por essa via, avaliamos que, diante das escolhas realizadas, foi grande nossa aprendizagem. Confessamos que, no campo das pesquisas, foi difícil delimitar filtros para realizar a revisão. Os filtros foram abrindo caminhos e depois fomos tentando afunilar até nos aproximar das pesquisas que dialogam mais diretamente com nossas intenções. Nesse movimento de busca, procuramos realizar uma avaliação qualitativa (analítica e interpretativa, com apontamentos e fichamentos)

das leituras com as quais tivemos contato e que foram também nos indicando modos de fazer pesquisa e levantar demandas de investigação.

Na expectativa de termos escolhido caminhos profícuos, seguimos nossa caminhada...

4 DETALHANDO NOSSO PERCURSO DE APROFUNDAMENTO TEÓRICO

Apoiadas em nosso contexto concreto de pesquisa — *a produção de textos escritos no LD de Língua Portuguesa do 1º ano e as professoras alfabetizadoras em Colatina/ES* — que reverbera problemáticas reais envolvendo o processo de *ensinoaprendizagem* na alfabetização, traçamos um caminho de estudos teóricos, elegendo conceitos que contribuíram para pensarmos na concretude de nossa investigação, percebendo as relações discursivas presentes nos acontecimentos da pesquisa, mesmo diante de uma pandemia que se prolongou por mais tempo do que esperávamos.

Mirando nos objetivos centrais de nossa pesquisa, quais sejam, ***identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNLD 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD ao planejar propostas de produção de textos***, vivemos um percurso de busca por aprofundamento a partir de constantes perguntas que nos mobilizaram para delinear nossa atitude investigativa diante de inúmeras inquietações e contradições que pudessem gerar proposições.

Marcado por perguntas, nosso caminhar foi aprimorando o desejo de escuta atenta, tanto das teorias como das práticas e, portanto, apelamos para a sensibilidade de não nos distanciarmos nem de uma, nem de outra, mas de procurarmos correlacioná-las para nos aproximar de uma leitura e compreensão mais críticas das realidades que ecoam nas vozes da pesquisa que focamos. Diante de muitas perguntas, fomos rumo ao amadurecimento, gerado por idas e vindas diante das problemáticas das quais nos aproximamos intensamente, ressoando problematizações e compreensões possíveis, mesmo em meio à adversidade e à diversidade do contexto vivenciado.

Ao longo de nossos estudos, estivemos dispostas ao encontro com uma fundamentação teórica que nos propiciou elementos essenciais para viver o desafio de interagir de modo responsável os complexos contextos do nosso tempo e espaço de pesquisa, lapidando nosso perfil de pesquisadora para nos encorajar a assumir e defender pontos de vista acerca de conceitos e concepções fundamentais para futuras e contínuas proposições. Não podemos negar que, de modo preocupante, registramos

o contexto atual de pandemia interferindo e marcando nossa pesquisa; porém reconhecemos o caráter inovador dessa vivência, podendo nos ensinar para além do que esperávamos.

Reconhecemos serem múltiplos os caminhos que o pesquisador pode percorrer no intuito de elencar e sintetizar a fundamentação teórica de uma pesquisa. Reiteramos que a trajetória pessoal e profissional pôde inicialmente apontar indícios de caminhos a percorrer, porém demonstram-se insuficientes diante da construção de uma sólida pesquisa. Fomos delineando nosso trajeto a partir das interações estabelecidas com tantos sujeitos que dialogaram conosco pelo dizer oral ou escrito e que nos sinalizaram passos importantes para nos conduzir como pesquisadora diante de escolhas teóricas.

Nesse movimento, elegemos, como pontos de partida do nosso roteiro de viagem pelo aprofundamento teórico, autores presentes nas pesquisas acadêmico-científicas, lidas no processo de constituição de nossa pesquisa, com os quais nos identificamos, por trazerem conceitos-chave que foram âncora de nossas investigações. No desenrolar de nossas leituras, valorizamos cada obra, cada teórico ou estudioso, cada debate, cada sujeito da prática e vimos que sozinhos não teríamos força para realizar uma pesquisa responsiva mediante o contexto vivenciado, em que muitos se encontravam “em choque” diante da realidade tão desoladora.

Somos gratos pela oportunidade de encontrar luzes nas frestas das janelas “fechadas ou entreabertas” no contexto pandêmico. Então, foi quando pudemos relacionar o aporte teórico encontrado em João Wanderley Geraldi para olhar para a vida da escola e da sala de aula, mesmo que não estivessem abertas. Apontamos nossa opção pela leitura e compreensão dos escritos de Geraldi, pois nos sentimos acolhidos por suas palavras conscientes e conscientizadoras, prenas de contradições e proposições em relação aos modos de ensinar — num universo maior da Língua Portuguesa, no campo da linguagem e numa perspectiva enunciativo-discursiva, que também acolhemos na alfabetização.

Geraldi nos ajudou a concretizar nosso projeto de dizer, por meio da visualização dos conceitos-chave que deram sustentação para nossa matriz referencial, contribuindo para que mirássemos na essência da abordagem discursiva da linguagem e suas

premissas. O vasto conjunto de obras escritas pelo professor, linguista, pensador, estudioso pesquisador, de estilo militante (GERALDI, 2009, 2013, 2015, 2017) e seu modo de dizer com explicações simples, densas e posição firme, provocadoras de diálogos, inspiraram-nos de maneira mais segura para a realização de nosso diálogo de aprofundamento teórico, de modo a contribuir para nossa pesquisa tomar forma por meio desse texto.

Para tratar por inteiro da língua e da linguagem em suas múltiplas dimensões (política, histórica, social, contextual, discursiva e linguística), recorreremos a Geraldi (2015a) e, ao conhecermos sua memória profissional, o reconhecemos como um professor de singular influência no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Declaramos nossa admiração por suas produções, pois seu *cuidado-coragem* especial com a teoria apoia nossos estudos e encontros com outros teóricos que sinalizam concepções fundamentais para concretizar a perspectiva enunciativo-discursiva. Assim, os contornos concretos vão se firmando no diálogo dos saberes teóricos e práticos do campo da linguagem.

Em seus escritos, Geraldi entrelaça vozes que ecoam materializadas em concepções que se interligam e dialogam em torno de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Entre elas, temos a concepção de linguagem, de língua, de sujeito, de alteridade, de enunciado, de acontecimento discursivo, de gêneros de discurso; atreladas a elas, temos as concepções de educação, de escola, de ensino, de aula, de professor, de aluno, de texto etc., embasando a concepção de produção de texto com a qual caminhamos.

O autor nos convida e alerta dizendo que cada pesquisador precisa equipar-se com sua opção. Assim nos provoca:

[...] quase todos nós passamos os dias diante das letras, que outros traçaram e que nossos olhos acompanham enquanto nossa mente se desloca de um espaço para outro, ou com as letras traçamos nós mesmos linhas em que pretendemos ir deixando vestígios de nosso trabalho constante, incansável. Condenados a significar, por sermos “seres viventes dotados de palavra”, estamos sempre às voltas com as palavras e com elas vamos construindo para nós mesmos e para os outros os sentidos do que vemos, tocamos, ouvimos: nos espaços, os homens, as coisas e suas relações são temporalizadas pelas linguagens com que interpretamos o que nos acontece (GERALDI, 2015b, p. 45).

Dizemos então que assumimos as opções e as compreensões trazidas no corpo de nosso projeto de dizer, materializado por meio do gênero “dissertação”. Assumimos nossas opções teóricas e defendemos as concepções subjacentes, desenvolvendo nossa pesquisa de maneira atenta e responsável pelo diálogo entre as concepções, almejando percebê-las acontecendo na prática que abarca saberes e fazeres dos sujeitos com os quais interagimos. Aceitamos o desafio de pensar o teórico e a vida, constatando que temos dúvidas, incertezas e muitas perguntas para respostas de caráter provisório.

Com Geraldi e a partir de Geraldi, convidamos outros estudiosos que têm se dedicado à pesquisa acadêmica sobre a alfabetização e que dialogam entre si, entre os quais convidamos Ana Luiza Bustamante Smolka, que já realizou inúmeras pesquisas sobre as relações de ensino, observando o espaço da sala de aula e anunciando a alfabetização como processo discursivo desde a década de 80. Convidamos Cláudia Maria Mendes Gontijo, que nos presenteia com a produção de pesquisas na linha da Linguagem, discorrendo sobre a história da alfabetização, sobre políticas públicas a respeito e, em especial, sistematizando o conceito de alfabetização que tomamos como nosso aporte teórico para condução da pesquisa. Mencionamos também o especial convite para trazer as vozes presentes nos discursos de Dania Monteiro Vieira Costa, permeadas por debates que giram em torno da temática da produção de textos na alfabetização, com destaque para a importância do “outro” nesse trabalho discursivo, ao enxergar a criança como sujeito do dizer.

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

Nesse caminho, encontramos e assumimos concepções que se interligam e complementam, do ponto de vista da teoria e da prática. Nosso esforço se dará no

sentido de compilar e correlacionar as concepções que fundamentam nossa opção por uma perspectiva enunciativo-discursiva, demonstrando como tais concepções atravessam diretamente ou indiretamente a concepção de produção de texto, fenômeno sobre o qual suscitamos nossa pesquisa.

Promovendo diálogos sobre aspectos do mundo da linguagem, inspirado pelas abordagens discursivas, Geraldi (2009) dedica-se no sentido de abordar, problematizar e debater temáticas acerca do *ensinoaprendizagem* da Língua Portuguesa. Nessa via, promove encontros entre a teoria e a prática e nos instiga a perceber as estreitas relações entre ambas, de modo a mobilizar nosso pensar sob forma de proposições comprometidas com a realidade escolar.

Por não acreditar que “[...] em termos de linguagem um caminho único possa ser defendido” (GERALDI, 2015a, p. 9), o autor nos provoca mostrando a complexidade da língua que envolve a discursividade. Assim, Geraldi situa os(as) professores(as) como destino de interlocução, como interlocutores privilegiados dos textos que escreveu. Nesse diálogo, Geraldi (2015a) afirma em Bakhtin que “[...] em termos de linguagem não há palavra própria, porque todas as palavras são patrimônio comum, cada uma delas sobrecarregada de vozes e sentidos” (GERALDI, 2015a, p. 10). Nesse *continuum* de vozes, o autor apresenta pressupostos importantes como principais pontos de partida que se configuram em posições (concepções) permeadas por seu modo de ver e de escrever. São elas:

- [...] 1. A linguagem é uma atividade, e as línguas, produtos desta atividade, não são sistemas fechados e acabados. Porque usadas, as línguas estão em construção.
2. A escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história.
3. A linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo, construindo sistemas antro-po-culturais de referência e fazendo com que sejamos o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua (GERALDI, 2015a, p. 10).

Comentando acerca das concepções enumeradas por Geraldi, podemos compreender que está explicitado um modo próprio de acreditar no ensino, na escola,

na sociedade, nos sujeitos, na linguagem etc. Temos clareza de que também poderão dar suporte ao nosso modo de realizar pesquisa. É notória a sustentação de Geraldi nos pressupostos de Bakhtin e, portanto, seguiremos no movimento dialógico de consulta às obras de ambos, complementadas pelas obras dos demais pesquisadores que já anunciamos.

Como um exímio filósofo da linguagem viva, Bakhtin pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e de artistas, tendo questionado o positivismo — uma ciência cartesiana —, apresentando críticas ao conservadorismo das posições formalistas e mecanicistas, tendo denunciado o perigo de toda formalização exagerada, com uma visão notadamente unitária e muito avançada em relação ao seu tempo. O teórico pensou e apresentou o fenômeno da linguagem numa perspectiva de dinamismo, de modo a tratar do problema das relações entre linguagem e ideologia com o objetivo de superar totalmente as limitações das fortes ortodoxias, como exemplificado no trecho que segue:

[...] Na linguística propriamente dita, após a era positivista, marcada pela recusa de qualquer teorização dos problemas científicos, a que se adiciona uma hostilidade, por parte dos positivistas retardatários, em relação aos problemas de visão do mundo, assiste-se a uma nítida tomada de consciência dos fundamentos filosóficos dessa ciência e de suas relações com os outros domínios do conhecimento (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 26).

Bakhtin revolucionou o modo de ver e pensar a língua e a linguagem da sua época e, mesmo que haja questionamentos sobre a obra *Marxismo* ser de sua autoria ou não, a maioria dos seus leitores reconhece sua presença nessa escrita. Assim como Geraldi, fizemos a opção de usar os dois sobrenomes, não por ter alguma dúvida da autenticidade e paternidade da obra, mas para ser lido e compreendido nessa particularidade.

Em Bakhtin, acompanhamos um pensamento ampliado e diferenciado para olhar o fenômeno da linguagem. O próprio teórico pergunta e aponta possíveis respostas:

[...] o que é a linguagem? O que é a palavra? Não se trata, evidentemente, de formular perfeitas definições destes conceitos de base. [...] convém propor, ao invés de definições, diretrizes metodológicas: é indispensável, antes de mais nada, conquistar o objeto real de nossa pesquisa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 71).

Conduzindo nossos passos para alcançar uma análise mais coerente do fenômeno da linguagem, o filósofo contribui para o entendimento de que, “[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos — emissor e receptor do som —, bem como o próprio som, no meio social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 72). Nesse sentido, confirma que é preciso olhar e analisar o movimento vivo da linguagem nos contextos concretos e singulares dos eventos discursivos. Como diz Geraldi, nos acontecimentos discursivos.

Seguindo na leitura de obras-referência de Bakhtin, deparamos com sua escrita que inaugura um modo de ver a língua no contexto das relações sociais concretas. Eis um dos trechos que sinaliza esse pensamento:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 95-96).

As necessidades enunciativas concretas dão a vida às interações por meio da linguagem. Então, o contexto potencial da interação humana aponta elementos que vão para além dos símbolos linguísticos e suas normas. Sobre a ideia da importância do contexto da palavra para garantir sua compreensão, Bakhtin, em nota de rodapé, reitera que a palavra

[...] isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente (russo), torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 98).

Complementando o sentido do peso ideológico das palavras, trazemos uma citação muito recorrente que encontramos em pesquisas do campo da linguagem e que nos cabe:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. **A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.** É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 98-99, grifos do autor).

Reconhecendo a teoria de Bakhtin como um marco na história da linguagem, desejamos perceber a palavra viva, expressa na linguagem oral ou escrita e concordar que “[...] a língua tem sua história” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 82). A aprendizagem da língua e seu uso também se manifestam como processo que produz história, mesmo que nas contradições, pois a dialética não está isenta dos conflitos da vida.

Sendo a vida um movimento de contínua construção, assim como são os sujeitos, a palavra só pode ser fruto da interação e das relações. A alteridade é constitutiva da vida dos sujeitos e da vida da língua. Nesse ponto, compreendemos o porquê Bakhtin emprega o caráter de concretude, pois tanto a linguagem como a língua são da vida e não são abstrações. Assim, confirmamos nossa compreensão:

[...] Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 111).

As relações sociais representam um dos objetivos centrais de Bakhtin ao analisar a linguagem. Ele nos instiga a pensar nas unidades reais de comunicação e traz conhecimentos que dizem, de modo atemporal, sobre o movimento da linguagem em seu uso como enunciação efetiva. Vejamos que a palavra “[...] revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 67).

A comunicação na vida concreta revela o movimento da vida da língua e da linguagem nos atos ou acontecimentos ou eventos discursivos. Assim, “[...] notemos [...] que o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. É justamente nesse nível que a conversação e suas formas discursivas se situam” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.37). A palavra, a frase, a oração ou o texto, para além da unidade da língua, podem se configurar como unidade da comunicação real quando se manifestam como ato responsivo de interlocução ou interação entre *um eu* e *um outro*. No movimento vivo da linguagem, todo

[...] gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, **tudo que ocorre**

no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 53, grifos do autor).

Nos estudos da biologia e da psicologia, o teórico nos chama atenção para a sociologia e a filosofia: “[...] mesmo o biólogo não pode excluir o ponto de vista do sociólogo; ele precisa considerar que o organismo humano não pertence a um meio natural abstrato, mas faz parte integrante de um meio social específico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 54).

No caminho do entendimento de aspectos relacionados aos fundamentos da teoria do filósofo da linguagem, temos trechos que nos ajudam a elucidar a importância do aspecto social sobre o biológico:

[...] Originalmente, a palavra deve ter nascido e se desenvolvido no curso do processo de socialização dos indivíduos, para ser, em seguida, integrada ao organismo individual e tornar-se fala interior [...] A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso [...] interação dialética dos signos interior e exterior, do psiquismo e da ideologia, muitas vezes atraiu a atenção dos pensadores, contudo ela não foi compreendida de maneira correta até o presente, nem descrita de maneira adequada (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 65-66).

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

[...] a) que a **língua** (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade da linguagem, a cada vez a (re)constrói;

b) que os **sujeitos** se constituem como tais à medida que interagem com outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é trabalho de artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se constituindo nas suas falas;

c) que as **interações** não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 2017, p. 6-7, grifos do autor).

A reflexão aprofundada de Geraldi sobre atos linguísticos e discursivos muito contribuiu para que nós nos encontrássemos com algumas das reais problemáticas presentes ao longo da história do ensino e aprendizagem da linguagem. Bem como, para que pudéssemos nos encontrar com as realidades do contexto de nossa pesquisa, desafiando-nos a refinar nossa atitude de pesquisador e primar pela escuta das vozes ressoantes dos saberes e fazeres dos sujeitos participantes.

Destacamos que, em Geraldi, encontramos informações, reflexões e análises que nos ajudaram a ampliar a compreensão sobre a historicidade da linguagem, da língua e de seu ensino. Ao buscarmos fundamentação nesse estudioso, aprendemos que “[...] pode se dizer que há ações que os sujeitos fazem **com** a linguagem e ações que os sujeitos fazem **sobre** a linguagem; [...] pode-se dizer que há uma ação **da** linguagem” (GERALDI, 2017, p.16, grifos do autor). Esses três tipos de ações se materializam e se entrecruzam.

[...] Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema (GERALDI, 2017, p. 16-17).

Como uma ação da linguagem, sobre a linguagem e com a linguagem, exercitamos tal vivência por meio da produção do nosso projeto de pesquisa, priorizando um trabalho em que a discursividade pudesse comprovar a presença do conteúdo discursivo e da forma composicional ao produzirmos nosso texto. Essa vivência nos fez acreditar ainda mais que não estamos sozinhos diante do mundo e que, com nossas palavras, também podemos mobilizar uma continuidade de ações que reverberam em vozes no entrelaçar dos diferentes *temposespaços*.

Cientes de que é essencial produzir sentidos, dialogando com a concepção de linguagem, visualizamos pontos de contato com a concepção de sujeito que optamos elucidar em nossa pesquisa, expressa por Geraldi:

[...] Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico

seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isso implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros (GERALDI, 2009, p. 19).

Incompletude e inconclusão andam juntas e são fundantes do homem, pois mobilizam o desejo de completude no outro. Assim também acontece com a linguagem, pois possui o caráter de incompletude, fruto da interação como atividade humana. Dizer isso “[...] implica que as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades” (GERALDI, 2009, p. 98).

Na arquitetura do pensamento geraldiano, vemos o pensamento bakhtiniano e freireano ao apostarem juntos numa teoria do sujeito sempre inacabado, incompleto, inconcluso, “[...] sujeito agentivo e não meramente passivo diante dos mecanismos de sua constituição social” (GERALDI, 2004, p. 94). Tal inacabamento se declara também ao dizerem sobre o fenômeno da vida individual e coletiva e a tudo que à vida se correlaciona:

Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, não comporta solução e fixidez. Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa (GERALDI, 2004, p. 99).

Deparamos, então, com a forte aposta do inacabamento do ser humano e da sua necessidade pela relação com a alteridade. Apostamos, assim como os teóricos elucidados, na vida como acontecimento aberto e, portanto, nos provocamos, o tempo todo, à realização de uma pesquisa aberta ao diálogo que considera o princípio do inacabamento.

Tomado o princípio da alteridade — interação com o outro — como atitude e decisão coerente da teoria e da prática, reconhecemos que, quando os conhecimentos são mediatizados, produzem maior sentido. Nas vozes de Bakhtin e de Freire, Geraldi encontra suporte para promover o encontro dialógico que ultrapassa a rigidez do tempo e do espaço. Assim, temos que:

Dialogia e alteridade são os dois pilares sobre que assentam as reflexões dos dois autores em estudo. Obviamente defender a dialogia enquanto relação

entre um eu e um tu não quer dizer defender o consenso ou defender que todo o diálogo se faz harmoniosamente. Ao contrário, ambos os autores reconhecem que há polêmica, há luta de classes, há interesses antagônicos entre as partes em diálogo. No entanto, ambos defendem que um e outro polo se constituem concomitantemente, um polo não existe sem o outro (GERALDI, 2004, p. 104-105).

Estamos cientes de que o diálogo também se faz em meio ao conflito e não somente no consenso. O caminhar é longo, pois envolve uma simultaneidade entre diferentes tempos de viver e ver o mundo. Esse diálogo se caracteriza como modo de ser, estar, ler, ver, transver, dizer, ouvir, apreender, compreender e participar do mundo para produzir história no grande tempo — passado, presente e futuro — se entrecruzando na grandeza da inconclusão humana.

Atentos aos pressupostos e conceitos-chave elucidados em nossa pesquisa, focamos nossa atenção, juntamente com Geraldi, às vozes de Bakhtin e Freire, e de outras tantas vozes junto a essas, por reconhecermos, assim como os referidos autores, a validade do diálogo como forma privilegiada de relação com a alteridade. Para isso, não basta estar no mundo, é preciso lê-lo, compreendê-lo e lutar por um mundo cada vez mais digno e justo, não estando sozinho na luta e na produção dos conhecimentos.

[...] Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2011, p. 42).

Se a concepção de sujeito é homogeneizadora, conseqüentemente pouco se valorizam as vozes dos outros. Com a ajuda de Geraldi, encontramos considerações que nos levam a crer em possíveis diálogos entre os teóricos Bakhtin e Freire. Um dos pontos de encontro entre eles é a concepção de inacabamento do sujeito que ambos adotam em suas obras. A partir desse ponto, refletimos como seria fugir à inconclusibilidade do ser humano e das relações que estabelece no mundo. Com certeza, seria sem fôlego de vida. De igual modo, seriam as práticas de produção de textos escritos na alfabetização, sem vida, artificializados, fechadas em si mesmo.

Como sujeitos incompletos e inacabados, em constante processo de vivência da vida real, socialmente construído pela prática social concreta, convivida e mediatizada pela

interação que é marcada pela alteridade, somos evento em processo. Desse modo, atravessamos e somos atravessados pela vida e pela língua: “[...] A língua penetra na vida e a vida penetra na língua” (GERALDI, 2015b, p. 139). Falar da vida é falar da concretude do enunciado, num processo que não se apresenta com caráter individualista e como enunciação monológica, mas profundamente marcado pela interação verbal e pelas condições reais de enunciação, que é um território de natureza dialógica.

Concordamos com Bakhtin quando afirma que a vida “[...] é dialógica” (BAKHTIN, 2018, p. 348). Sendo assim, a vida humana participa do movimento dialógico, dialético e discursivo nas/das relações e interações. Na perspectiva dialética, “[...] produto abstrato do diálogo” (BAKHTIN, 2018, p. 348), o homem entra e participa do diálogo com individualidade e subjetividades. Por conseguinte, o ser humano — sujeito do diálogo, do discurso e autor do enunciado — somente pode ser estudado e analisado no contexto dialógico concreto e responsivo. Eis um de nossos desafios!

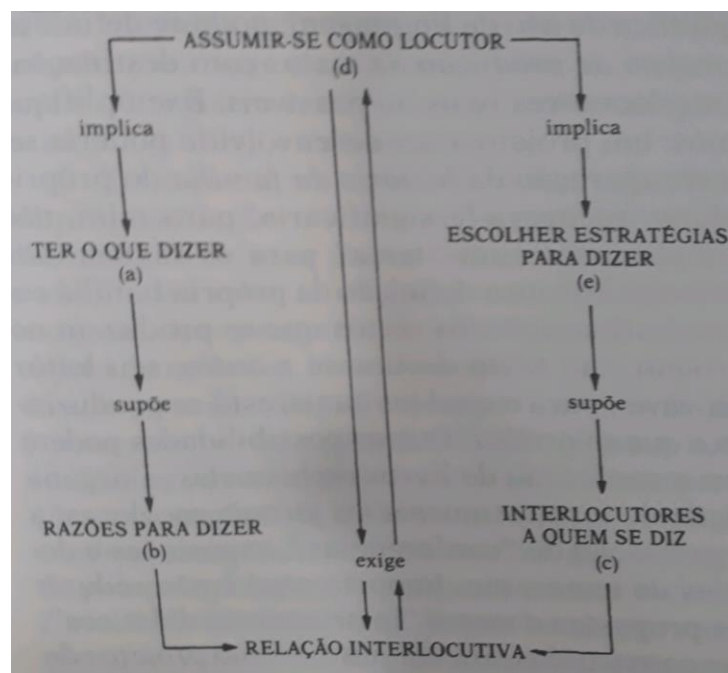
Para Bakhtin, os sujeitos estão inseridos numa corrente discursiva, são seres históricos, responsivos e ativos na relação de alteridade, produtores de discursos e marcados por um tempo que se expressa na linguagem e pela linguagem. Portanto, apoiados na concepção de sujeito que se constitui na alteridade, nossa pesquisa visualiza a importância de promover encontros e escutar atentamente as vozes dos sujeitos, ao adentrarmos no âmago do fenômeno da produção de textos na alfabetização e suas relações com o objeto LD de Língua Portuguesa do 1º ano e com as professoras alfabetizadoras que atuam com duas turmas, no município onde residimos, Colatina/ES.

Ao detectar em Bakhtin o princípio da “[...] realidade fundamental da língua: a interação verbal” (GERALDI, 2017, p. 57) também é viável focalizar “[...] a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo se constituem pela linguagem” (GERALDI, 2017, p. 6). Em diálogo com Bakhtin, Geraldi anuncia que temos “[...] a **interlocução**, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 2017, p. 5, grifos do autor). Esse saber nos ajuda a ampliar nossa visão ao concordar que vivemos uma necessidade constante de problematização dos modos de ensino da produção de textos — como

uma dimensão da Língua Portuguesa —, parte essencial no processo de alfabetização.

O professor e pesquisador Geraldi sintetizou ideias centrais para que a relação interlocutiva aconteça e nos apresenta em forma de esquema (Figura 1) o processo envolvido nas e pelas relações interlocutivas de produção do dizer, marcadas pela escolha de estratégias que coadunam com as apresentadas por Bakhtin — organizando seu modo próprio de dialogar com as ideias do filósofo. Olhar para a figura apresentada é reunir mais possibilidades de compreensão do processo interlocutivo, que implica e supõe condições concretas de contextos singulares ativos responsivos:

Figura 1 – Relação interlocutiva em Geraldi



Fonte: Geraldi (2017).

A Figura 1 expressa o movimento da interlocução ou interação discursiva numa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. A partir do movimento apresentado por Geraldi, destacamos como elementos essenciais da relação interlocutiva o que o próprio Geraldi nos explica na forma da linguagem escrita, ampliando a compreensão do ilustrado e sistematizado por meio da figura:

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

a) se tenha o que dizer;

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

Apoiadas em Bakhtin, assim como Geraldi, compreendemos que as ideias expressas contemplam os elementos constitutivos do enunciado, quais sejam, o endereçamento, os objetivos e os modos do dizer. Ampliando o diálogo, convidamos Smolka e suas perguntas: “[...] para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?” (SMOLKA, 2003, p. 69). Temos então uma séria e necessária reflexão coletiva para não perder a vida do acontecimento discursivo pelo texto, a considerar responsivamente também no decurso de nossa pesquisa.

Marcados os elementos essenciais das relações interlocutivas, podemos tomar a conclusão de que o texto pode ser também compreendido como enunciado, ao nos apoiarmos na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Entre as premissas da perspectiva enunciativo-discursiva, o texto é considerado a unidade central de ensino da língua e a produção de texto, como unidade comunicacional em que os sujeitos se encontram pelo diálogo, interagindo e se constituindo, ao mesmo tempo em que se apropriam da linguagem — que vai se modificando, ao longo dos tempos e nos contextos concretos da vida.

Numa concepção discursiva e dialógica da linguagem, o discurso emerge do movimento e é fruto de trabalho de produção de sentidos. A produção de textos é trabalho discursivo, trabalho da linguagem, fruto de processos interativos contínuos. Consequentemente o texto é “[...] uma forma materializada na língua” (GERALDI, 2009, p. 137) em que “[...] o trabalho do locutor (na fala ou na escrita) é sempre um trabalho conjunto, embora materialmente realizado por um indivíduo, revelando um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-inter-individual” (GERALDI, 2009, p. 137). É por isso que “[...] na ‘minha’ palavra me (re)velo na contrapalavra do outro que me constitui como sujeito” (GERALDI, 2009, p. 139).

Para Bakhtin, pensar na palavra como discurso e como enunciado implica pensar que a palavra

[...] é determinada tanto pelo fato de que procede **de** alguém, como pelo fato de que se dirige **para** alguém. Ela constitui justamente **o produto da**

interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão **a um** em relação **ao outro**. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117, grifos do autor).

Sendo ponte, a palavra diferencia-se como uma unidade abstrata da língua ou uma unidade real de comunicação pelo ato enunciativo, qual seja, ato responsivo no elo da cadeia discursiva, ilustrado por Geraldi pelo movimento da Figura 1, e de palavras-enunciados que expressam compreensões elementares para avançarmos como pesquisadora da prática da produção de textos na alfabetização.

Afirmamos, juntamente com Bakhtin, que, pela interação, “[...] a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 137). Para complementar nossa compreensão, vejamos o olhar de Bakhtin ao dizer sobre o conceito de significação:

[...] A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da **interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro**. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 137, grifos do autor).

Caminhando pelo conjunto de conceitos que dialogam entre si e tomando como princípio de apoio investigativo o conceito de enunciado em Bakhtin — que buscamos aprofundar —, encontramos luzes para pensar a produção de textos do ponto de vista teórico e prático. De forma especial, nos identificamos com o modo de Geraldi contextualizar e associar a concepção de enunciado, pensando na vida dos acontecimentos que envolvem o ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva do ideário bakhtiniano.

Então, tomamos o enunciado como “fenômeno concreto de linguagem” (BAKHTIN, 2019, p. 22), como “fenômeno real” (BAKHTIN, 2019, p. 26), como “[...] **real unidade** da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2019, p. 28, grifos do autor), como “[...] projeto concreto e pleno de discurso” (BAKHTIN, 2019, p. 26), projeto do dizer, como “ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2019, p. 50) no elo da cadeia, “[...] na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2019, p. 26), com “[...]”

intenção ou **vontade de produzir sentido**” (BAKHTIN, 2019, p. 37, grifos do autor), com “[...] seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2019, p. 12).

Sendo ponte, sendo vida, sendo discursividade, consideramos o âmago do conceito de enunciado em Bakhtin, no intuito de produzir sentido por meio da nossa pesquisa, desafiando-nos a contextualizar conceitos e concepções pela via do diálogo entre os estudiosos dos quais nos aproximamos, dando espaço para nossas próprias compreensões e assumindo a divulgação do saber originado pelo movimento do enunciado como ato singular, também conhecido como evento ou acontecimento discursivo por ser unidade real de comunicação e interação. Nessa perspectiva, destacamos e problematizamos ideias que tratam sobre as condições de produção de texto ou estratégias do dizer; ditas de maneiras diferentes ou similares, que nos apoiaram para a produção e defesa de nossas opções.

Elucidado por Geraldi, o trabalho da produção de textos se relaciona a condições, contextos e estratégias para que se concretize na materialidade dos discursos, por meio do texto. Portanto,

[...] há condições para que a escrita se dê: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo[...].

Se tivermos resolvido o que temos a dizer, para quem dizer, razões para dizer, então estaremos em condições de escolher estratégias de dizer, porque elas dependem de nosso assunto, de nossas razões, de nossos interlocutores [...] (GERALDI, 2015a, p. 98-99).

Confirmamos, mais uma vez, pela via do dizer de Geraldi, a necessidade de pensar em condições para que o texto seja pensado como enunciado ou acontecimento discursivo. No excerto, podemos demarcar e elucidar quais condições poderiam ser tratadas como essenciais ao pensar a produção de textos como trabalho discursivo e não simplesmente como tarefa sem sentido. Reiteramos então que o dizer discursivo se constitui essencialmente por alguns traços: o que dizer, para quem dizer, por que dizer, como dizer.

Aproximando o diálogo entre Geraldi e Smolka — os quais demonstram encontrar apoio em Bakhtin —, pelas palavras de Smolka temos o anúncio do trabalho de escritura²¹ como sinônimo do que Geraldi denomina “produção de textos”. Nesse sentido, recorrendo aos escritos produzidos pela referida estudiosa²² da alfabetização como processo discursivo, localizamos o conceito de “alfabetização”:

[...] A alfabetização implica, desde a sua gênese, a **constituição do sentido**. Desse modo, implica, mais profundamente, uma **forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura** — para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2003, p. 69, grifos da autora).

Portanto, as condições do dizer são permeadas pela produção de sentidos, manifestadas na vida das interações entre os sujeitos interlocutores — independentemente da idade, como podemos notar ao incluir e demarcar a possibilidade da participação das crianças —, desde a alfabetização²³, mediante o modo particular como se concebe tal processo. Compreendemos que, ao adotarmos determinada concepção de alfabetização, fica explicitado o conjunto de conceitos interligados, refletidos nos modos de ensinar e aprender a produção de textos.

Pensar sobre a concepção de texto perpassa dialogar sobre demais concepções — de língua, linguagem, sujeito —, pois podemos perceber as marcas dos modos de ver produzidas ao longo dos tempos e espaços. Em Geraldi e em Bakhtin, encontramos muitos elementos que contribuiriam para ampliar nossa compreensão sobre o que é texto numa abordagem que pensa a linguagem/ língua como viva e os sujeitos inacabados que se constituem mutuamente pela interação.

²¹ Assim como dizemos leitura, acreditamos que a palavra “escritura” é utilizada por Smolka para diferenciar da palavra escrita (vista como técnica mecânica ou mecanizada de *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita) e se aproximar da ideia de produção de texto, sustentada por Geraldi.

²² A estudiosa brasileira, Ana Luiza Bustamante Smolka, promove debates sobre a alfabetização como processo discursivo desde a década de 80, a partir da realização de suas pesquisas, em destaque a publicação da obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, em 1987.

²³ Optamos por retomar mais à frente o conceito de alfabetização apresentado por Gontijo (2013) — que anunciamos na seção de contextualização da nossa pesquisa —, com o qual temos caminhado desde o princípio.

Ora, se assumimos a opção por uma linguagem viva, é pertinente compreender o texto como unidade viva de comunicação humana. Assim, chegando a uma consideração que poderá ajudar nossos interlocutores a compreender o que é texto, dizemos que o modo como ele é tratado retrata como é concebido. Recorrendo às citações de Geraldi, tomamos como nossa opção: dizer que o texto é vida e traz vida, traz a vida vivida; que “[...] é o produto de uma atividade discursiva onde **alguém diz algo a alguém**” (GERALDI, 2017, p. 98, grifos do autor). Sendo atividade discursiva, também é encontro. Assim, acreditamos que “[...] é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto” (GERALDI, 2017, p. 167). Sendo vida, sendo encontro,

[...] um texto não é apenas uma sequência de frases ou enunciados [...] há um querer dizer do enunciador, um projeto de dizer que orienta a materialização textual. Este querer dizer inscreve-se na ordem da materialidade do discurso de que o texto é a materialização superficial (GERALDI, 2015a, p.107).

Concordamos que o projeto de dizer conduz a materialidade do dizer. Desse modo, exemplificamos como vamos produzindo o nosso próprio dizer, materializado neste texto dissertativo, em que assumimos nossas próprias palavras e palavras-outras que nos ajudam a enunciar as opções que defendemos e com as quais trabalhamos nos movimentos de análise e compreensão da realidade da pesquisa.

Num desafio contínuo discursivo, Geraldi convida Bakhtin em suas obras, porém nos avisa:

Em meus estudos dos textos do Círculo procuro extrair uma forma de pensar e assumo que, acompanhando a teoria tal como a compreendi, nenhum leitor comparece aos textos desnudado de suas contrapalavras de modo que participam da compreensão construída tanto por aquele que lê quanto aquele que escreveu, com predominância do primeiro porque no diálogo travado na leitura o autor se faz falante e se faz mudo nas muitas palavras cujos fios de significação reconhecidos são reorientados segundo diferentes direções impostas pelas contrapalavras da leitura (GERALDI, 2015b, p. 133).

Desafiados a promover diálogos com conceitos de Bakhtin, os estudiosos da linguagem reconhecemos a inconclusão humana diante das compreensões isoladas e, portanto, seguimos nosso percurso de pesquisadora, aprofundando leituras e centrando nossa atenção para conceitos essenciais que dão vida a nossa pesquisa. É importante dizer

que nos apoiamos no que Bakhtin diz sobre “enunciado” e tomamos como fundamento para nos relacionarmos com as vozes que estão presentes no conjunto do nosso dizer. Então, sem desprender das problematizações que Geraldi e Smolka promovem, seguimos nosso trajeto de aprofundamento teórico.

Para mergulharmos no conceito de enunciado, que é central em nossa pesquisa, nos mobilizamos a dialogar diretamente com as obras de Bakhtin. Optamos por utilizar como referência Bakhtin/Volochínov (2006), conforme marcado em nosso texto. Em contato com o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, pudemos constatar que Bakhtin já anuncia a noção de enunciado. Qual o contexto da produção da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*? Tudo indica, pela leitura da obra e diálogo com outros leitores, que Bakhtin teve como destinatários os linguistas da sua época e os modos linguistas de pensar a língua, com os quais ele não concordava: o objetivismo e o subjetivismo, visões estruturalistas de funcionamento da linguagem. Bakhtin começa com a metáfora da combustão e enuncia que só com os elementos juntos é possível compreender o fenômeno. A partir dessa comparação, conclui que o importante é entender a linguagem onde ela ocorre, afirmando que só se entende a linguagem na sua plenitude, em seu contexto real e concreto.

É pela materialidade e concretude de seus escritos que vimos que a noção de enunciado está presente em diferentes textos, mas Bakhtin se dedica à discussão de enunciado em *Gêneros do discurso*, texto presente na obra *Estética da criação verbal*. Aprendemos que o enunciado, para Bakhtin, não é medido pelo seu volume e que, sendo resposta, não precisa ser imediata, podendo acontecer face a face (no aqui e agora) ou no campo das ideias (com o outro em nós), respondendo a enunciados já ditos nos elos da cadeia de comunicação discursiva concreta. Possivelmente, Bakhtin pensou no campo literário, pois já existiam os gêneros literários ao pesquisar os gêneros discursivos.

Olhando através do prisma do meio social que nos engloba, Bakhtin contribuiu para pensarmos num “[...] **horizonte social** definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 116, grifos do autor). Esse horizonte é marcado pelo que denomina [...] “**auditório social** próprio e bem estabelecido”

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.117, grifos do autor). Nesse ponto, enxergamos um aspecto essencial que enfatizamos com a produção de nossa pesquisa: a importância do interlocutor, do destinatário, do sujeito para quem se escreve e planeja o projeto de dizer.

Tomando o enunciado como unidade real, viva e concreta da comunicação, que difere da unidade da língua sem vida, incorporamos as ideias bakhtinianas. O projeto discursivo ou projeto de dizer sempre tem tudo a ver com os interlocutores destinatários e se organiza ou planeja a partir de objetivos — exigências, necessidades, motivos e intenções. Assim, encontramos no conceito de enunciado de Bakhtin luzes para pensar tal conceito como um ato responsivo e responsável, que requer respostas dialógicas, que responde aos diálogos produzidos num contexto, sob forma de acontecimentos ou eventos discursivos singulares.

Para elencarmos problematizações voltadas à temática de nossa pesquisa, estabelecemos relações entre o conceito de enunciado trazido de Bakhtin e o conceito de texto, voltando-nos para a importância de concordarmos que o texto (escrito ou oral) “[...] **é a realidade imediata** (realidade do pensamento e das vivências)” (BAKHTIN, 2019, p. 71, grifos do autor). Assim, ficou dito que o texto, como enunciado concreto, é marcado por elementos essenciais que lhe dão vida. Reconhecemos que tais elementos se configuram por meio da relação interativa discursiva e destacamos o fato de que são dois “[...] elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2019, p. 73).

O que eu pretendo dizer e a quem vou dizer? Essas perguntas marcam o conceito de enunciado como parte da interação entre os sujeitos. Por exemplo, uma palavra, que é uma unidade da língua, pode se tornar um enunciado, mas, para que seja assim pensada (tanto a frase como a oração), tem que ser parte da interação a fim de produzir sentidos para os interlocutores. A vontade discursiva — a intenção ou o objetivo — influenciam ativamente o discurso, que também passa pelas formas específicas escolhidas e concretizadas em gêneros do discurso (orais ou escritos).

Para continuar a promover diálogos de aprofundamento teórico, voltamos no que propõe o título de nossa pesquisa *Produção de textos no livro didático de alfabetização: análise documental em diálogo com professoras alfabetizadoras*.

Diante da mobilização gerada pela força das perguntas, perseguimos um caminho que contribua para que possamos alcançar nossos objetivos como pesquisadora da prática.

Seguindo o movimento do que aprendemos e buscamos aprender pelas perguntas, pensamos em desdobrar o contemplado no título da pesquisa em perguntas-problema que se originaram do entrelaçar de leituras e escutas teóricas e práticas. Assim se materializaram: ***como a produção de textos é concebida no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano? Como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano ao planejar propostas de produção de textos?***

Discorrendo sobre nosso modo próprio de realizar pesquisa e convencidas de que as perguntas são nossas companheiras de caminhada, sintetizamos nossa atitude por considerar as perguntas como elementares para prosseguir nossos passos, pois podem nos ajudar na produção de problematizações e considerações consistentes. Portanto, organizamos perguntas que nos acompanharam nos processos de análise e compreensão da realidade estudada:

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

Para nos impulsionar na realização de uma análise segura da dimensão da produção de textos no contexto de nossa pesquisa, buscamos ampliar o apoio em Bakhtin (2019), ao discorrer sobre a singularidade de cada uma das características presentes nas três perguntas identificadas como a), b) e c), as quais enfocam respectivamente os elementos discursivos essenciais que constituem o projeto de dizer: a) destinatário(s), b) objetivo(s) e c) modos de dizer ou gêneros.

Fundamentando nosso dizer, trazemos o trecho a seguir, que confirma — mais uma vez — a presença de tais aspectos no processo de materialização do enunciado, conforme podemos ler:

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu direcionamento a alguém, de seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua — palavras e orações —, que são impessoais, de ninguém e a ninguém são endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho etc.; ele também pode ser um **outro** totalmente indefinido, não concretizado [...] Todas essas modalidades e concepções de destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado [...] (BAKHTIN, 2019, p. 62-63).

Dizer do destinatário é dizer da força da alteridade presente no movimento vivo da comunicação discursiva. É reconhecer a importância de o sujeito do discurso dirigir-se a alguém ao planejar seu projeto de discurso, mediante atitude responsiva que permite que o outro interaja, também sujeito ativo do diálogo, no conjunto do enunciado, como elo na continuidade da interação. Então compreendemos que pensar no destinatário e considerar a relevância desse elemento na produção do dizer indica que, como professores(as) alfabetizadores(as), precisamos voltar nossa atenção para a pergunta identificada como “a”.

Para que o texto seja considerado um ato discursivo e enunciativo, fruto da interação verbal e produtor de sentidos, há que se validar a presença do destinatário. Bakhtin (2019) anuncia como é fundamental pensar no destinatário como força do enunciado vivo e concreto. Dialogando com a força dessa ideia bakhtiniana, convocamos a presença da pesquisa de Costa (2013), elucidando as marcas da concretude das produções das crianças participantes, ao demonstrarem a diferenciação entre considerar o outro como seus interlocutores e ajudando-nos a compreender que, sendo o enunciado um elo na cadeia da comunicação discursiva, não pode o destinatário ser desconsiderado como precedente ou subseqüentemente ao elo discursivo.

Pensar na materialidade do enunciado, por meio do texto, é pensar, prioritária e fundamentalmente, a quem se destina o enunciado. Para isso, podemos pensar num destinatário como um outro mais próximo e conhecido ou mais estranho, de idades diferenciadas, de referida posição e relação social inferior ou superior, individual ou

coletivo ou mesmo totalmente não concretizado, o que implica pensar o seguinte: “[...] Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado” (BAKHTIN, 2019, p. 63). Essa é a força que o destinatário exerce no diálogo — no projeto do dizer, no enunciado —, inclusive sobre a construção do estilo e das modalidades.

O contexto do enunciado único e real é marcadamente inseparável, em sua constituição, da maior ou menor influência do destinatário. Em Bakhtin, o enunciado é produzido na singularidade de cada evento pela relação e interação entre o eu e os outros, compreendido como um ato responsivo, responsável e ativo dos sujeitos concretos, em que a responsividade é vista com dupla direção “[...] tanto para o passado quanto para o futuro, ainda que concretamente ela é sempre realizada no presente” (GERALDI, 2015b, p. 140). Dessa forma, produz sentidos na alteridade e na incompletude humana, mediatizados pela linguagem.

Sendo a alteridade “[...] o centro do pensamento bakhtiniano, então, cada tempo definido é também distinto pelas possibilidades de interações que oferece” (GERALDI, 2015b, p. 144), num movimento contínuo dos contextos concretos (no entrelaçamento do passado e futuro no presente) de uso da linguagem. No elo da cadeia da comunicação discursiva, a relação entre alteridade e responsividade envolve a escolha do destinatário (para quem), ou seja, do endereçamento do dizer.

Desse modo, “[...] o direcionamento ou o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado” (BAKHTIN, 2019, p. 68). Considerando a forte influência do destinatário, percebemos, na realidade discursiva, outra condição concreta para que o enunciado se materialize, que é o fato da necessidade de ter objetivo ao dizer algo a alguém, ilustrado pela pergunta de letra “b)”. Nas palavras de Bakhtin (2019), “[...] é suscitada por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (BAKHTIN, 2019, p. 46).

Corroboramos que pensar no endereçamento e nos objetivos do dizer é assumir a responsividade diante da vida do enunciado, que é prenhe de resposta. Para os sujeitos ativos responsivos do discurso, faz-se essencial ter objetivo — intenção,

vontade, propósito, finalidade, necessidade e motivo discursivo —, configurando-se em outro elemento fundamental, pois o dizer com sentido apresenta-se como projeto concreto da unidade real da comunicação, que é o enunciado.

A condição primordial para a vida do enunciado, que é a escolha do endereçamento, também implica e vai determinar a escolha do modo de dizer. Assim, quanto à pergunta expressa, na forma de letra “c)”, defendemos a ideia de que somente após a consciência real do endereçamento e dos objetivos é que os sujeitos escolhem o modo de dizer. Estilo, tom, forma, tipo, composição, estrutura, vínculos ou recursos composicionais e meios de expressão são selecionados para compor o dizer (oral ou escrito) e então os sujeitos recorrem aos gêneros do discurso. No palco do colorido expressivo da vida, “[...] cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2019, p. 63).

Então, os gêneros do discurso “[...] são uma forma típica de enunciados individuais mas não são os próprios enunciados” (BAKHTIN, 2019, p. 63). Podemos concluir, com base em Bakhtin, que o gênero não se caracteriza como ponto de partida do dizer, pois sozinho não carrega as ressonâncias dialógicas que podem ser percebidas pelo contexto concreto gerado e gerador do enunciado, mas sim que “[...] a produção de textos (orais e escritos) é o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 2017, p.135).

Sabemos que os gêneros carregam enunciados relativamente estáveis (estrutura, estilo, forma típica) encontrados na vida e, em cada tempo da história, os gêneros ganham determinada estrutura, têm a ver com o próprio destinatário, por isso são relativamente estáveis para não ter que se pensar numa estrutura nova toda vez que se escrever e ter a liberdade responsiva de produzir. A partir dos objetivos do dizer é que são escolhidas as formas e então a pergunta essencial para escolher o gênero é a seguinte: como vou dizer o que eu pretendo dizer? Para Bakhtin, a inspiração do dizer é encontrada na vida e, portanto, reiteramos a centralidade do texto anunciada por Geraldi como aposta para o ensino da Língua Portuguesa, ao afirmar que é “[...] no texto que a língua — objeto de estudo — se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas [...] quer enquanto discurso” (GERALDI, 2017, p. 135).

Sendo os gêneros do discurso criações humanas pensadas pelas necessidades da vida concreta, sob as marcas das formas e dos discursos marcados pela temporalidade, Bakhtin afirma: “[...] Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2019, p. 63). Confirmamos, neste ponto, a enorme importância e influência intrínseca entre a escolha do destinatário e do gênero ou estilo do discurso.

A partir dos estudos literários de Bakhtin, ao apresentar a história de formas convencionais ou semiconvencionais composicionais dos gêneros mais familiares, mais íntimos ou mais complexos, avançamos na compreensão de gêneros primários e secundários das mais simples ou mais complexas formas de comunicação discursiva, sobre os quais não iremos nos ater e dedicar, por considerarmos não ser o foco de nossa pesquisa.

Aprendemos que é “[...] imensa e até hoje não estudada a variedade de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2019, p. 92) e, portanto, não adentraremos nesse universo a fim de classificar ou caracterizar, mesmo mediante o fato de que, em muitos momentos de nossa vida pedagógica, vimos os gêneros exercendo papel central como ponto de partida para a elaboração do dizer, inclusive nos LD de Língua Portuguesa. Ainda hoje, é comum presenciarmos o foco das práticas da produção de textos (orais ou escritos) na apresentação de modelos a serem tomados como referência estrutural, configurando-se tal aposta na contramão da lógica da produção de textos como acontecimento discursivo.

Para além das possibilidades várias de esquemas e formas estruturais e composicionais dos gêneros, é importante ver as relações dos enunciados com a realidade concreta, cujo aporte em Bakhtin valida que somente “[...] o enunciado tem relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito)” (BAKHTIN, 2019, p. 98). Portanto, só depois de elegermos os destinatários e os objetivos do texto é que vamos pensar no modo de dizer, o qual implica “[...] a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 2019, p. 64).

Então não basta partir do gênero para planejar propostas práticas de produção de textos na alfabetização, como condição de ensino da língua na perspectiva discursiva. Sem o outro, sem o interlocutor ou destinatário, o enunciado não tem vida, pois um “[...] elo na cadeia da comunicação discursiva [...] não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam [...]” (BAKHTIN, 2019, p. 62), como também dos elos subsequentes da comunicação discursiva, em que o papel dos outros é excepcionalmente grande. O convite que apresentamos, a partir do referencial teórico adotado, é que voltemos nossa atenção para o modo como o texto é tratado na escola.

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

As formas como a escola se relaciona com a língua, a linguagem e seu ensino, com os LD e com os textos etc. apontam imagens e nos sinalizam a presença ou a ausência dos processos dialógicos e interlocutivos. Para Geraldi (2009), “[...] a relação de ensino, ao contrário da tarefa de ensinar, pauta-se pelo processo interativo entre sujeitos, onde um e outro podem tomar a palavra, constituindo-se como locutor” (GERALDI, 2009, p. 72) e, portanto, esse processo move-se pela “[...] constatação do **outro** como elemento constitutivo do **eu**” (GERALDI, 2009, p. 113, grifos do autor).

No percurso de aprofundamento sobre o qual sustentamos nossa pesquisa, Geraldi observa que “[...] o ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita²⁴ e pouco texto (ou discurso)” (GERALDI, 2017, p. 137). Nesse contexto, tantas e tantas vezes, o máximo que se pede às crianças é que “[...] **escrevam** um texto a partir de uma gravura” (GERALDI, 2017, p. 138, grifo do autor). Desse modo, inexistente a reflexão prática sobre a condição desencadeadora da

²⁴ Considerando nossos encontros com muitas leituras, fomos conduzidos para a compreensão sobre a diferenciação entre o sentido que permeia as palavras “escrita” e “produção”. Por escrita, tomamos como técnica ou ação mecânica de escrever a língua; por produção, como movimento de diálogo, manifestado por meio do ato ou trabalho de linguagem. Recorrendo à história do ensino da Língua Portuguesa, em especial da alfabetização, presenciámos reflexos dessas crenças na própria concepção de texto — como algo isolado e artificial ou como movimento dialógico que produz sentidos.

produção, considerando as condições de escrita enumeradas e descritas no corpo de todo nosso texto, como algo que precisamos perseguir para produzir mais sentido e menos “controle” do dizer na escola.

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

Nos caminhos de aprofundamento, compreendemos que as estratégias do dizer precisam se sobrepor à razão, muitas vezes artificial, da existência do texto na escola. Para isso, no sentido de refinar os conhecimentos acerca do fenômeno da produção de textos, Geraldi (2015a) apresenta uma importante luz, discorrendo sobre a diferença entre a artificialidade da redação e a vida do texto que se manifesta nas práticas pedagógicas encaminhadas na e para a escola.

Vejamos algumas proposições do autor para destacar o paralelo dicotômico entre uma e outra ação, conceitos que estiveram conosco nos caminhos de análise e compreensão do fenômeno da produção de textos. Por exercício de redação, Geraldi (2015a) compreende que

[...] sempre foi pensado como um exercício, em que o sujeito só treinava ou se preparava para vir a executar uma escrita no futuro. Era como se o exercício não fosse para valer, e que o produto do trabalho escolar do aluno não fosse um texto! (GERALDI, 2015a, p. 166).

O apontamento que o professor e pesquisador apresenta detona problematizações fundantes sobre a prática da produção de textos na e para a escola e acende reflexões sobre os modos como a escola trata o texto ao longo dos anos no ensino da Língua Portuguesa; poderíamos dizer também no ensino dos demais componentes curriculares²⁵, acreditando ou não na presença do texto como movimento de diálogo.

²⁵ Não é nosso foco de pesquisa, mas não poderíamos deixar de citar que o texto está presente (ou deveria estar) nos processos de *ensinoaprendizagem* dos componentes curriculares para além da

Ampliando nosso saber, por Geraldi (2015a) compreende produção de texto como trabalho linguístico, trabalho discursivo, trabalho que envolve a linguagem, como acontecimento discursivo.

No trecho a seguir, o autor contextualiza o conceito de produção de texto e atenua as diferenças entre redação e produção:

A expressão '**produção de texto**' muito rapidamente se popularizou no meio escolar. Talvez com esta mesma rapidez tenha esquecido as origens de sua adoção. A substituição da '**redação**' por '**produção de textos**' não se deve a simples gosto pela nomenclatura, e muito menos ainda a um modismo pedagógico. Nesta mudança, tratava-se de incorporar dois aspectos fundamentais envolvidos no processo de escrever. Em primeiro lugar, ao apontar para a produção, aponta-se também para o fato de que toda a produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola. Em consequência, os estudos sobre o processo didático do escrever em aula, ou na escola e para a escola, sofreram um melhor esmiuçamento descritivo, em que tanto a '**economia**' do processo foi posta em questão, quanto se desviaram inúmeras explicações mais ou menos mágicas, entre as quais a existência do dom de escrever. Pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração, o que não se quer dizer que a criatividade do autor não se faça presente em todo o processo de trabalho (GERALDI, 2015a, p. 166, grifos do autor).

Dependente de condições, instrumentos e agentes do dizer, toda produção de texto conclama o espaço do dizer dos sujeitos e contribui para um mundo mais participativo.

Muitas vezes, vemos,

[...] na história cotidiana das salas de aula, confrontarem-se diferentes modos de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre ele. Os alunos provenientes das classes populares falam e compreendem o mundo de um modo que a escola não aceita e às vezes sequer compreende. Seus falares e saberes são **capitais não-rentáveis** nas escolas (GERALDI, 2009, p. 58-59, grifos do autor).

Convém problematizarmos sobre os modos como é solicitado que as crianças leiam e escrevam na escola ou para a escola. “[...] As formas como nos relacionamos com textos podem fornecer uma espécie de tipologia destas relações e, como tais, poderiam inspirar outras práticas de leitura na escola” (GERALDI, 2009, p. 120). Perguntamo-nos se a leitura “serve” como modelo para a produção ou se a leitura representa um movimento do diálogo, pois compreender de um modo ou de outro

Língua Portuguesa, mas esse é um outro interesse de pesquisa a que futuramente pretendemos nos dedicar.

implica diferentes pontos de vista que influenciam as escolhas diante das relações de ensino.

Dizer das relações de ensino é apropriar-se dos modos de conceber a língua/linguagem e os sujeitos; além disso, é pensar as relações como espaço interativo. Nesse sentido, Geraldi explica que

[...] ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva. Assumindo-se, pois, a relação interlocutiva como princípio básico a orientar todo o processo, a ação do professor poderá se dar, ele também locutor/interlocutor, tomando cada um dos aspectos à direita ou à esquerda como “tópicos” do processo de ensino/aprendizagem (GERALDI, 2017, p. 161-162).

Optamos por acreditar em uma concepção de linguagem discursiva, pois as consequências de eleger uma concepção vazia da vida da linguagem é também conceber a língua como pronta e acabada, portanto, sem vida. Se assim fosse adotada — uma concepção vazia —, também seriam acabados os sujeitos e todas as relações que se estabelecem na vida, incluindo na escola. Consequentemente professores (as) e crianças seriam privadas de interagir.

Acreditamos que a oportunidade de encontro dialógico entre os sujeitos acontece na dimensão da interação entre leitor e autor, para além da sua simples imitação. O diálogo autor e leitor é promovido via e por meio do texto, em que “[...] o leitor sai modificado ou porque adere aos pontos de vista com que compreende o mundo ou porque modifica tais pontos de vista em face do diálogo” (GERALDI, 2009, p. 122).

Adotar o texto como forma e lugar de encontro, por meio da leitura e da escritura, é acreditar no movimento da linguagem, da língua viva, mesmo para aprendizes —para as crianças em processo inicial de aprendizagem da língua/linguagem escrita. Assim, também se faz necessário superar práticas pedagógicas que desacreditam na discursividade das crianças — também sujeitos no processo dialógico na vida. Sendo os sujeitos de qualquer idade concebidos como inacabados e incompletos, pensamos que nossas crianças podem sim ser sujeitos de dizer, participando do movimento em que “[...] a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos” (GERALDI, 2009, p. 19). Ademais, tomamos o sujeito como constitutivamente heterogêneo, de histórias e vivências que circulam pelas interações.

Partindo da concepção de sujeito que adotamos, é necessário incorporar o trabalho com o texto e a produção de textos na escola, refletindo que “[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado” (GERALDI, 2015a, p.144). Ainda para o entendimento de pressupostos para o ensino da Língua portuguesa como acontecimento interativo discursivo, continuamos nosso diálogo com Geraldi (2009), valorizando que cabe aos

[...] sujeitos envolvidos na relação de ensino a construção criativa de situações interlocutivas no interior das quais necessariamente emergem a leitura de mundo, as diferentes formas linguísticas de, aproximando-se do mundo, expressar sobre ele uma compreensão materializada num texto oral ou escrito (GERALDI, 2009, p. 67).

Geraldi convida Smolka para dialogar sobre a tarefa de ensinar e as relações de ensino, avaliando os modos como se organizam e são impostas socialmente. A tarefa de ensinar envolve posicionamento crítico e comprometimento político, para além da simples e mecânica ação de transmitir conhecimentos ou informações. Contando com a ajuda de discussões encetadas por Smolka, trazemos a reflexão mais pontual sobre o lugar em que o professor se coloca (ou é colocado), gerando atitudes e modos de se relacionar com o conteúdo “programático” e com as crianças em fase de alfabetização e conseqüentemente com o LD, ao planejarem propostas de produção de textos.

Para problematizar, observamos que, em muitos casos, a escola não pensa a escritura na alfabetização como nos diz Smolka (2003), ou seja, a escola ainda precisa caminhar muitos passos para ampliar modos de pensar, planejar e vivenciar a produção de textos junto com as crianças. Acreditando que a escritura — ou a produção de textos — é uma forma de interação com o outro, reconhecemos que, como atividade discursiva, o papel do “outro” ganha singular força. Em Costa (2013), fundamentada em Bakhtin e num contínuo diálogo com Geraldi e Smolka, temos exemplos dessa força exercida pelo “outro” na alfabetização, gerando acontecimentos da produção de textos.

Quando pensamos no *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita nos espaços escolares da alfabetização, tomamos Smolka, ao nos provocar perguntando: “[...] Como, então, dentro da escola, a criança pode ocupar os espaços de leitora e escritora?” (SMOLKA, 2003, p. 93). Costa (2013, 2018) também alerta para a

problemática anunciada por Smolka e proporciona modos próprios para pensar as práticas de produção de textos na alfabetização. Em tempos de pandemia, nossa preocupação se amplia e nos questionamos se, não estando na escola física, as crianças em processo inicial de alfabetização se distanciam ainda mais da oportunidade de serem leitoras e escritoras.

Nossa pesquisa caminha pela análise de propostas de produção de textos planejadas e vivenciadas com as crianças do 1º ano, em período de suspensão das aulas presenciais, a partir do uso do LD de Língua Portuguesa, suas adaptações e ressignificações, na tentativa de escutar as vozes dos sujeitos e seus modos de interagir no mundo, por meio da linguagem escrita. Nesse contexto, teremos narrativas de práticas que refletem saberes e fazeres de nossas professoras alfabetizadoras, participantes.

Para dizer um pouco mais sobre a ação pedagógica imbuída do ato de ensinar para além da transmissão de conhecimento, convidamos Freire, que, no campo da educação, estabelece amplos e significativos diálogos. Com Geraldi e Freire, tomamos o ato de ensinar como aquele que “[...] exige consciência do inacabamento” (GERALDI, 2004, p. 88) e, como ponto de diálogo, tomamos a consciência da constituição dos sujeitos no mundo como seres inacabados, em constante busca, num eterno *aprender juntos*.

De Freire, incorporamos a concepção de “prática pedagógica – ato educativo” e, a todo instante, procuramos manter interligação com as ideias e as propostas freireanas, reconhecendo o quanto expressam a responsividade no exercício da profissão quanto ao ato de ensinar, repercutindo em modos de ensinar, modos de ver o mundo, sem desconsiderar as realidades observadas.

Faz sentido dizer que, ao passearmos sutilmente por questões macrosociais, estamos mirando nas conseqüentes relações e crenças estabelecidas nos ambientes de instância pública ou privada²⁶, quanto à possibilidade de nossas crianças produzirem ou não produzirem textos como movimento de diálogo, expressando seus

²⁶ Em Geraldi (2019), encontramos diálogos sobre as instâncias públicas e privadas. Em resumo, as instâncias privadas podem ser exemplificadas pelo ambiente familiar, no qual estamos imersos no contexto pandêmico.

próprios modos de ver, ler e escrever o mundo. Acreditamos que a dimensão da produção de textos é um dos caminhos possíveis para a superação de práticas silenciadas e silenciadoras do dizer de muitos professores(as) alfabetizadores(as) e crianças em processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita.

Assumimos então a defesa pela identidade autônoma do ser professora alfabetizadora diante da complexidade do ato de ensinar a produção de textos, em especial na linguagem escrita. Abrimos nossas mãos e acolhemos de modo benevolente as dificuldades encontradas na profissão docente, mas também reconhecemos possíveis caminhos de superação de práticas que estejam distantes da perspectiva discursiva de linguagem.

Um dos indicativos de caminhos possíveis para tal superação é repensar a unidade de ensino, compreendendo que a unidade comunicacional para centrar o ensino e o uso da língua só pode ser

[...] o texto (que pode ser uma palavra ou uma obra completa), e como a sociedade é complexa, diferentes tipos de textos nela circulam. Cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo. Por isso responde aos objetivos desse processo, é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram se constituindo ao longo do tempo no interior de cada instituição social (GERALDI, 2009, p. 69-70).

Destarte, sobre o trabalho educativo das práticas escolares ou das práticas de ensino a partir do texto como práticas de linguagem na escola, coadunamos com Geraldi:

[...] Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 2009, p. 71).

Pensar a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem é um dos princípios do trabalho pautado na discursividade. Sendo “[...] próprio da linguagem seu caráter interlocutivo” (GERALDI, 2008, p. 118) não é possível negar que a relação interlocutiva também se faz presente nos espaços tempos da escola e da sala de aula. Por conseguinte, reconhecemos o lócus do planejamento das professoras alfabetizadoras como possibilidade de reconhecimento e valorização da presença do interlocutor, visto que, “[...] A presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor” (GERALDI, 2008, p. 119).

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

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

Não é possível negar a importância de pensar nas escolhas que as professoras alfabetizadoras realizam para planejar propostas de práticas, a fim de incentivar as crianças a produzirem textos. Olhando para a estrutura de uma relação interlocutiva — como ilustrada por Geraldi (Figura 1) —, temos indicativos de atenção para as professoras elegerem como essenciais a constar nas propostas por elas selecionadas ou elaboradas.

Ao contrário da monologia, é na dialogia, na interação ou na relação interlocutiva que os interlocutores assumem seu papel ativo e responsivo de autor (locutor) efetivo, com direito de dizer e ser escutado como um elo na comunicação contínua, na escola e fora dela. Nessa interação, defendemos que, ao planejar os processos de ensino, as professoras alfabetizadoras podem ser e/ou recuperar-se como sujeitos autônomos do dizer, juntamente às crianças.

Logo, torna-se imprescindível transformar o *espaçotempo* do planejamento das professoras alfabetizadoras em possibilidades para que as crianças sejam ouvidas, demonstrem suas experiências e conhecimentos com e sobre a linguagem escrita. Tão importante quanto transformá-lo é enxergar o *espaçotempo* do planejamento em tempos de suspensão das aulas presenciais como um desafio ainda maior para promover relações interlocutivas por meio da produção de textos e pensar o *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita na perspectiva da discursividade, mesmo diante do atual contexto de afastamento social.

Caminhando mais alguns passos, a tese de Costa (2018) motivou-nos a debruçar nossa compreensão para o planejamento de metodologias que realmente contemplem

propostas discursivas no movimento das práticas de produção de textos escritos, pois, assim como no excerto a seguir, acreditamos que

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

Interagindo com as ressonâncias das vozes de Costa (2018), apoiadas em Smolka e Geraldi, focamos em nossa questão central, fazendo apontamentos que acentuam a existência de uma lógica que desacredita que as crianças possam escrever, como dito. Para muitas escolas, as crianças em fase de alfabetização, em sala de aula, são consideradas como “[...] sujeitos que nada têm a dizer [...]” (GERALDI, 2015a, p. 136). Diante dessa crença, nos asseguramos no referencial teórico adotado para visualizarmos a superação de escolhas que reforcem essa inverdade e nos mobilizarmos para a ampliação desse debate.

É triste reconhecer que, ao longo dos anos como professora, assessora pedagógica e coordenadora dos programas do LD, temos exemplos do que Geraldi nos diz em seus escritos:

Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever.

[...] O trabalho com as estratégias de dizer não pode ser tratado *in vacuo*, no vazio. É neste sentido que a área de produção de textos exemplifica que: o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz (GERALDI, 2015a, p. 98-99).

Indicamos algumas luzes para o planejamento das professoras alfabetizadoras valorizar a presença do texto e da produção de textos em sala de aula ou em trabalho remoto. A presença dos textos na escola pode se caracterizar mediante vários e variados critérios. Em Geraldi (2009), podemos confirmar:

[...] Na escola, tal como a conhecemos, a leitura de textos nunca deixou de estar presente, em qualquer das disciplinas que nela se ministram (técnicas ou não). Mas é no interior daquela disciplina que teria a própria leitura como seu objeto de estudos (as aulas de língua e literatura) que esta prática é mais

surpreendente. Nas aulas de português, a presença da leitura tem tido um objetivo muito particular: o da transformação do texto que se lê em modelo, isto por diferentes caminhos: (GERALDI, 2009, p. 118-119).

Isso posto, enalteçamos o valor de refletirmos sobre os modos de tratar o texto nos planejamentos e vivências escolares, repercutindo em práticas mais discursivas, que tomem o texto como lugar efetivo de encontro. Nessa via, com Geraldi aprendemos que “[...] No convívio com textos, apreende tanto suas formas quanto seus conteúdos, já que uns e outros são inseparáveis” (GERALDI, 2009, p. 122).

Ademais, não poderíamos deixar de dizer sobre a correlação entre as dimensões do ensino da Língua Portuguesa. Sendo o texto a unidade central, todas as dimensões giram em torno dele e estão presentes nele. Ora, se o texto é tomado como unidade sem sentido, logo perde-se a vida das dimensões do ensino da língua como viva. É inegável a correlação entre as dimensões do ensino, manifestadas pelas modalidades de uso concreto da língua, tal como podemos exemplificar a seguir, por meio de recortes que nos dizem sobre parte das correlações entre a produção de textos e as demais dimensões.

Ao tomar a linguagem escrita, novos processos psicológicos são vivenciados pela criança, considerando que “[...] a linguagem escrita não é uma simples tradução da linguagem oral em signos escritos” (COSTA, 2013, p.28). Ao mesmo tempo, é importante reconhecermos, assim como Costa (2013), ancorada em Marcuschi (2003) que “[...] não há uma relação dicotômica entre a linguagem oral e a linguagem escrita” (COSTA, 2013, p. 28), mas há “[...] um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (COSTA, 2013, p. 28).

Tomemos como apoio a relação entre a modalidade oral (fala) e a modalidade escrita, porém já dizemos que escrever é uma ação que vai além de “normatizar” a fala, pois não é concebível perpetuar um processo de desvalorização das vozes dos sujeitos em detrimento das vozes dominantes da sociedade. A aposta é justamente no fato de que

[...] as diferenças históricas de relações dos alunos com a linguagem (oral e escrita) não podem ser esquecidas — não para abafá-las e construir uma falsa unidade, uma homogeneização dos sujeitos, mas para permitir uma ainda maior heterogeneidade, abrindo para os alunos espaços de novos

convívios que lhes permitam constituir-se como sujeitos autores de suas falas e de suas escritas (GERALDI, 2009, p. 63).

Ao resgatar a possibilidade de autoria de nossas professoras alfabetizadoras e de nossas crianças como sujeitos autores de suas falas e de suas escritas, tomamos a dimensão da leitura para produzir sentidos ampliados ao correlacionar com a dimensão da produção de textos. A escola parece adotar historicamente a postura que evidencia uma concepção de produção de textos que se apoia nas práticas de leitura como modelo para a posterior reprodução do escrito ou do gênero indicado. Nesse sentido, Geraldi resume que

[...] tipos de práticas não respondem a qualquer interesse do próprio leitor: são exercícios de leitura cujos objetivos são para ele incompreensíveis. Afinal, para que aprender a ler em voz alta [...]? Para que escrever sobre este tema, se sobre ele já escreveu o autor que acabo de ler e nada tenho de diferente para dizer? Para que aprender a escrever poesias, crônicas, contos, se não farei nada disso depois? Para que ler o texto que estou lendo, se não houvesse estas perguntas de interpretação que tenho que responder para me ver “aprovado” em português? (GERALDI, 2009, p. 120).

Ao relacionar a leitura com a produção de textos na perspectiva de modelo a ser copiado, perde-se a oportunidade do encontro discursivo. Concordamos que a leitura “[...] é um encontro de sujeitos” (GERALDI, 2009, p. 125), é um diálogo, é um compromisso de produção de sentidos da parte do leitor e do autor no sentido de que, “[...] ao escrever o texto, utiliza-se de uma **língua** para produzir efeitos de sentido” (GERALDI, 2009, p. 125, grifo do autor), quando um e outro buscam estratégias de dizer. Se a decisão é por vivenciar práticas escolares mais discursivas, a leitura precisa ser vista para além de simplesmente um objeto de imitação para a produção.

Em nome da padronização, a escola tem supervalorizado a dimensão da análise linguística, incluindo aspectos gramaticais e ortográficos como sendo o centro do ensino da Língua Portuguesa. Tal realidade não é distante, nem incomum. A prática histórica demonstra que, pelas exigências gramaticais, acontece a exigência de

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

Pelo silêncio, se pretende manter a ordem e o controle, na busca por homogeneizar os sujeitos por meio da linguagem única. Nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa é afetado e reduzido a regras. Problematizando tal realidade, nossa luta é contra a vã ilusão da uniformização, fato destacado por Geraldi, ao nos situar sobre um modo de ver o ensino: “[...] ensinar gramática é ensinar as normas do padrão, na vã ilusão de que todos se adaptem a um só modo de dizer e na esperança iludida de que o padrão não se altere no tempo e no espaço (GERALDI, 2015, p.119).

Contrário ao praticismo pelo ensino da língua/linguagem que se apoia na centralidade da dimensão da análise linguística, Geraldi questiona a decorrente atribuição histórica da função de reger e fixar a língua à gramática: “[...] Não é por acaso que não conseguimos jamais nos desvencilhar do ensino da gramática e agora introduzimos, com veemência neoliberal, o ensino dos gêneros discursivos” (GERALDI, 2015, p.142). Consequentemente o ato de ler e de escrever ou de produzir ficam presos ao cumprimento de uma ordem ao seguir os modelos padronizados e repetitivos, sem espaço para o dizer autônomo.

Tomar o texto para gerir o ensino nem sempre corresponde à concepção do texto como movimento do diálogo. Ao comparar o ensino da gramática ao ensino dos gêneros discursivos, Geraldi acende uma importante luz sobre o contexto real e alerta que as práticas de ensino ainda se prendem ao caráter hegemônico fugindo da diversidade promovida pelo trabalho discursivo com o texto. Nossa pesquisa pretendeu acender contradições que tratam do ensino da produção de textos tomando como ponto de partida o ensino dos gêneros com fim neles mesmos, desconsiderando a relação interlocutiva entre os sujeitos concretos, como discutimos anteriormente.

Correlacionando a dimensão da análise linguística com a dimensão da produção de textos, tomamos como nossa opção o que é conclusão das pesquisas de Geraldi, pois aposta que “[...] a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita” (GERALDI, 2009, p. 46) na perspectiva de uma concepção sociointeracionista da linguagem. Em Costa (2018), nos apoiamos para dizer que

[...] não é preciso primeiro dominar os meios (conhecimentos do sistema de escrita, incluindo as relações sons e letras e letras e sons) para, depois, escrever, conforme perspectivas que defendem que é necessário o

amadurecimento de determinadas funções psicológicas para que a escrita de textos se efetive (COSTA, 2018, p. 148).

Em Geraldi e Costa, avançamos na compreensão sobre como os modos de conceber influenciam nos modos de ensinar. Caminhando na companhia de estudiosos da teoria e da prática, vemos o processo de aprender a ler e a escrever como um

[...] ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (GERALDI, 2009, p. 71).

Mirando o uso da língua/linguagem em situações concretas, pensamos o ensino sendo a própria prática, pelo acontecimento dialógico das atividades interlocutivas, como lugar de encontro e de produção de sentidos como trabalho de linguagem e não como tarefa escolar a cumprir. Geraldi (2009) pontua a necessidade de construção de “[...] um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa” (GERALDI, 2009, p. 65). Para nós, tais questões nos voltam para reconhecer que as relações de ensino e de aprendizagem estão intimamente interligadas, para além do desenvolvimento de meras tarefas escolares obrigatórias.

Diante dos contextos reais, no sentido de gerar processos de transformação e nos ajudar a reconhecer a dimensão política da educação, tomamos as referências do educador Paulo Freire, o qual nos inspira como sujeito responsivo e responsável, histórico, crítico, dialógico e atemporal diante do mundo. Ao recorrer ao professor Paulo Freire para analisarmos a prática alfabetizadora do contexto real do qual nos acercaremos, temos a concepção de que o “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p.47).

Retomando o que nos disse Geraldi, tomar o texto como movimento dialógico é reconhecer a diversidade e ir na contramão do ensino pela transmissão padronizada de conhecimentos. Poderíamos dizer que, no acontecimento dos planejamentos pedagógicos — que não se fazem de “qualquer jeito” e sim sendo flexíveis, abertos, responsáveis, dialógicos —, os professores são desafiados a problematizar e avaliar a vida do processo *ensinoaprendizagem*, sem desconsiderar as crianças e

singularmente incluí-las e seus modos próprios de aprender a linguagem escrita. Insiste Freire que

[...] esse saber necessário ao professor — de que **ensinar não é transferir conhecimento** — não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser — ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica —, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2011, p. 47, grifos do autor).

Sendo professora, ao dialogar sobre o ensino da dimensão da produção de textos e sobre o uso do LD de Língua Portuguesa, enxergamos que não basta um fazer passivamente reprodutor das vozes dos modelos presentes nos próprios LD. Aceitar a premissa de Freire é desafiar-se diante de uma “[...] postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e **com** os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos” (FREIRE, 2011, p. 48-49, grifo do autor). Assumir tal premissa é reconhecer a autonomia pedagógica ao planejar propostas de produção de textos para as crianças do 1º ano e respeitar a autonomia das crianças.

Mergulhando no uso do LD de Língua Portuguesa para o planejamento das práticas de produção de textos na alfabetização mesmo diante do contexto de suspensão das aulas presenciais, fizemos reviver a vida da sala de aula por meio de nossa pesquisa — realizada nesse contexto e não somente para ele — e problematizamos pontos valorosos para dialogar sobre o uso futuro do LD.

A posição prática educativo-crítico-histórica de Paulo Freire nos diz, entre outros saberes, que “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2011, p. 96). Apesar dos riscos do erro de reproduzir mecanicamente a ideologia dominante, reconhecemos com Freire que nem “[...] somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos” (FREIRE, 2011, p. 97). Na luta conquistada da autonomia na produção dos conhecimentos, tomamos a parcela de contribuição que nossa pesquisa pretende alcançar.

Superamos algumas de nossas ingenuidades diante da vida pessoal e profissional; mergulhamos no mundo real, em que somos marcados e exercemos nossas marcas a partir das relações que estabelecemos. Convém concordar que, “[...] ao reconhecer

que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar [...]” (FREIRE, 2011, p. 98), não podemos cruzar os braços diante de tantos desafios da e na realidade da prática docente, vivenciada por nós, os(as) professores(as). Juntamos nossa voz à voz das professoras alfabetizadoras e à voz de Freire, ao nos dizer que “[...] nada justifica a minimização dos seres humanos” (FREIRE, 2011, p.98).

Levantadas as problemáticas do imoral e cruel contexto social real de muitos sujeitos de qualquer idade, tomamos como importante a participação do(a) professor(a) frente às estratégias de reforma educacional ao longo da história, mas nosso ponto de vista e luta política se inquietam ao dizer que não é possível depositar nesse profissional a “única” e “mais importante” estratégia de solução dos problemas educacionais, entre os quais, a busca pela solução do analfabetismo. O profissional docente tantas vezes é vítima de uma “[...] ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais [...]” (FREIRE, 2011, p. 99) marcadas pela autoridade dominante de uma lógica capitalista, mercadológica e mecanicista.

A lógica do mercado visa ao lucro e é insensível ao contexto vivido pelos sujeitos, muitas vezes desconsiderando seus saberes e seus interesses. Desse modo, como vimos, o LD aparece como ferramenta que, se não tomarmos cuidado, ocupa a centralidade do processo *ensinoaprendizagem* e termina por retirar a vida dos acontecimentos discursivos entre os sujeitos que compartilham o *espaçotempo* da sala de aula e da escola. Num contexto de pandemia, em que o LD foi para casa, convém alertar para os perigos de os planejamentos pedagógicos serem conduzidos pela sequência das páginas e não pela singular atribuição de pensar os modos de ensinar a partir das reais necessidades e interesses de aprendizagem das crianças.

Nessa inquietude, tomamos as palavras de Freire para traduzir nossas palavras diante do complexo sistema educacional do qual somos parte, na luta por dignificar nossa profissão, na luta — na luta, na luta etc., pois é preciso ser

[...] professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: **a miséria na fatura**. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da

boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2011, p. 100-101, grifos do autor).

Profundamente envolvidas com a identidade do “ser professor” de Freire (2011), assumimos ser professores(as) esperançosos e coerentes, sujeitos que precisam exercitar reflexões e ações a todo instante, nas relações e interações que a vida promove. Ainda mais num contexto em que a distância nos aflige, as posturas da profissão sinalizadas por Freire se interligam pela espécie de um jogo de palavras que ressoam, para nós, na produção de sentidos. Destacamos as palavras “docência” e “decência”, imbuídas de humildade e respeito.

Em Freire (2011), encontramos fôlego para prosseguir na difícil tarefa de ser, estar, realizar e, entre outros verbos, assumir, mesmo em plena pandemia, em que os dados indicam ainda mais as fragilidades vivenciadas na e pela escola. Estamos diante da experiência histórica, social, cultural e política em que revisitamos nossos saberes e fazeres, assumindo riscos e permanecendo na luta cotidianamente. Em meio a problemas de âmbito macro, nós, professores e professoras alfabetizadores(as), somos convocados(as) a reconhecer nosso compromisso pela mudança e não nos eximir das lutas pela superação das condições — muitas vezes subumanas — de trabalho.

Não é nosso foco de pesquisa dizer com profundidade sobre as condições em que se encontram muitos professores (as) frente aos desafios do ato de ensinar, mas é nosso dever denunciar as precárias condições que atravessam o processo histórico de desvalorização da profissão. Sentimo-nos convocados a marcar nossa opção pela luta por uma escola em que crianças e professores(as) possam ter autonomia para

promover e produzir conhecimentos, num processo de interações com a linguagem por um ensino e uma aprendizagem que não sejam restritamente conduzidos pelas páginas do LD.

Geraldi (2017) discorre sobre as relações de interesse e poder, sobre o mercantilismo e o capitalismo agregados a esse recurso didático. O autor ainda afirma que, com o LD, são automatizados, “[...] a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material” (GERALDI, 2017, p. 117) e ainda, muitas vezes, é transferida para o livro a tarefa de definir o trabalho com os modelos a seguir e onde “[...] os diálogos são do tipo: só cabem respostas cristalizadas, prontas, acabadas” (GERALDI, 2017, p. 156).

Desse modelo, “[...] (o material didático, em geral, uma vez selecionado, **adota** professor e alunos que o ‘seguem reto’)” (GERALDI, 2017, p. 95, grifo do autor). Essa situação parece ter facilitado a vida do professor, mas, do nosso ponto de vista, apoiadas nas ideias dos teóricos que tomamos como apoio, nega — silencia ou apaga — a vida das interações dialógicas entre os sujeitos do contexto real, vivo e singular. Portanto, dizemos bem abertamente que nossa opção é “adotar” o LD em outra perspectiva, ressignificando as propostas presentes no material “adotado”, abrindo caminhos possíveis de mudança e não simplesmente de reprodução do pronto, do fixo, do igual para todos.

Acreditamos que nenhum LD pode substituir as relações entre os sujeitos do processo *ensinoaprendizagem* ao produzirem conhecimentos juntos. Acreditamos também que, mesmo em tempos de afastamento presencial do espaço da sala de aula, os caminhos não podem ser conduzidos pelo LD. Nossos mergulhos se efetivam nas conversações com as vozes dos LD de Língua Portuguesa e das professoras que o utilizam ao planejar propostas de produção de textos na alfabetização.

Nessa direção, rememoramos situações vivenciadas ao longo de nossa trajetória profissional e nos sensibilizamos para fazer um convite no sentido de problematização de práticas realizadas comumente, sobretudo práticas de produção de textos a partir das propostas sumariadas nos LD de Língua Portuguesa, as quais costumam não apresentar o acontecimento da vida, deixando de gerar a necessidade concreta do

uso e as condições imprescindíveis para que o texto seja um processo discursivo contínuo.

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

Dialogando com Freire por intermédio de Gontijo, que, assumindo uma postura discursiva, nos ajuda a indagar o motivo pelo qual, até hoje, as políticas públicas não incorporaram as contribuições freirianas para a alfabetização. Esse ainda é o contexto refletido na atualidade. Não adentraremos no âmbito da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), por não ser a mira de pesquisa, mas gostaríamos de marcar, em nosso texto, o caráter homogeneizante do modelo de alfabetização imposto no conjunto de materiais associados a essa nova PNA, lançada pela força de lei, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Trilhando os passos por uma pesquisa séria e comprometida com a discursividade no contexto em que mergulhamos, vamos prosseguindo em nossas leituras de fundamentação teórica, reconhecendo que tomar uma perspectiva plural de alfabetização nos levará diante de várias e variadas problemáticas, com ou ainda sem indicativos de caminhos que conduzam a algumas soluções. Essa natureza da alfabetização — objeto e ao mesmo tempo fenômeno social-histórico-cultural-político-pedagógico — requer que ampliemos os diálogos para reconhecermos nosso comprometimento como profissionais e pesquisadores da prática diante dos desafios atuais.

De modo a intensificar nossos diálogos, elegemos o conceito de alfabetização que tem nos acompanhado ao longo dos últimos anos, por meio de encontros formativos iniciados com o PNAIC/Ufes. Tal escolha se justifica porque pensamos em promover aproximações e leituras mais aprofundadas com a matriz teórica que compõe nosso

projeto de pesquisa e com as práticas alfabetizadoras das quais nos aproximamos por meio do ato de planejar o ensino da linguagem escrita.

Quando falamos do processo de alfabetização em que as crianças do 1º ano se encontram, fundamentamos nossa escolha teórica conceitual associada à ideia de alfabetização sistematizada por Cláudia Maria Mendes Gontijo. Elegemos e priorizamos tal conceito como apoio para nossas leituras da realidade, visto que a professora e pesquisadora aponta a integração da prática com a teoria, apoiada também em Bakhtin e Freire.

Tomando como referência esses posicionamentos no campo teórico, aprofundamos a discussão sobre o conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo (2013) citado e comentado ao longo de vários pontos de nosso trabalho. Optamos por trazê-lo novamente na íntegra, no trecho a seguir, com o objetivo de avançar por outras reflexões:

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

Identificamos que Gontijo, ao apresentar um conceito de alfabetização em 2008 e ampliá-lo em 2013, incorpora vozes de Paulo Freire e de Mikhail Bakhtin, assim como faz Geraldi em suas obras. Portanto, tem sido inspirador e instigante interagirmos com as produções (orais e escritas) de Gontijo, pois, a partir dessas interações, vamos aprimorando nossos passos como pesquisadora da linguagem. Apresentamos o conceito de alfabetização de Gontijo (2013) para compor o quadro teórico de nossa pesquisa, por lermos nele a presença das dimensões *linguística*, *discursiva* e *política da linguagem* e por identificarmos uma proposta de prática ancorada numa concepção de língua viva, que se mobiliza pelo uso, integrada em suas modalidades e dimensões (oral, escrita, leitura, conhecimentos sobre o sistema de escrita da Língua Portuguesa, relações sons e letras e letras e sons) assim como na vida.

Em cada texto de Gontijo (2008, 2014, 2017, 2019) que tivemos a oportunidade de ler, reconhecemos ou confirmamos elementos centrais do ato educativo da

alfabetização que a autora reúne em seu conceito. Destacamos que vemos esse ato como prática sociocultural, associada à manifestação de um processo discursivo no movimento da vida. Diante do contexto de pandemia, não conseguimos adentrar nas salas de aula de alfabetização, porém nos propusemos a estabelecer diálogos com duas professoras alfabetizadoras para escutar as narrativas de suas vivências.

Reconhecemos no conceito de alfabetização compilado por Gontijo (2013) o olhar que contempla a articulação/integração das dimensões da língua — a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da Língua Portuguesa e as relações sons e letras e letras e sons. Tal defesa se dá pela articulação que a dimensão da produção de textos pode promover, num movimento que gera necessidade de recorrer às demais dimensões para dar vida ao texto e ser compreendido. Logo, assim como indicado por Geraldi, a produção de textos é ponto de partida e de chegada do ensino da Língua Portuguesa, como também da alfabetização.

Defendemos o conceito de Gontijo (2013) por notarmos que, para além da presença da dimensão linguística da alfabetização como prática sociocultural, se manifesta na vida como prática discursiva e política. Para além da tecnologia da escrita, a alfabetização — em Gontijo e nos estudos e debates promovidos pelo Nepales/ Ufes — ultrapassa a técnica por falar da realidade cultural, social e histórica da vida.

Dessa maneira, assumimos nossa pesquisa subsidiada na perspectiva bakhtiniana da linguagem e na perspectiva freireana de prática pedagógica como ato político, as quais ancoraram o conceito de alfabetização de Gontijo (2013), tendo orientado e fundamentado formações continuadas de professores(as) alfabetizadores(as), no âmbito do estado do Espírito Santo, como os programas de formação *Alfabetização: teoria e prática* em 2009 e PNAIC/Ufes, no período entre 2013 e 2016. Como dito, no PNAIC, pelo Nepales/Ufes, vivenciamos uma resignificação dos cadernos enviados pelo MEC, cuja base eram os conceitos de alfabetização e letramento, dicotomia questionada pelo grupo de pesquisa que colaborou na gestão administrativa e pedagógica desse programa de formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) em nosso estado.

Feita nossa opção teórica por um conceito de alfabetização que nos permite pensar a dialogia e a alteridade, reconhecemo-nos como sujeitos aprendizes, não somente executores de práticas ou de teorias, mas autônomos, parte de processos históricos e sociais nos movimentos de formação em nosso estado e em nosso município, advogando que “[...] a sala de aula é o espaço de diálogos e interações” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 23) no qual vamos nos constituindo mais humanos, mais profissionais, mais pesquisadores da própria prática na luta pela educação como direito. Num contexto de afastamento da sala de aula física, a escola precisou recriar seus modos de ensinar e abraçar uma experiência transitória e emergencial, a fim de não privar totalmente os sujeitos da interação.

Reconhecemos que a alfabetização não acontece à distância, mas nos indagamos sobre as escolhas realizadas no atual período de suspensão das aulas presenciais em nossas escolas e nas escolas do mundo e, diante de tal fato, nos desafiamos a pensar como podemos contribuir para as escolhas das professoras alfabetizadoras em nosso contexto concreto de pesquisa.

Às equipes escolares, em especial aos nossos interlocutores diretos, as professoras alfabetizadoras, importa indicar que (re) pensem sobre suas escolhas, para que sejam fundamentadas pelo princípio de que se faz essencialmente importante marcar, a partir das considerações de Costa (2018), ao nos dizer que

[...] a alfabetização, nessa perspectiva, se constitui pela via da instauração do diálogo, da discursividade, tomando o texto como ponto de partida e ponto de chegada, pois nele a língua se apresenta como forma e, principalmente, como acontecimento pela via do discurso (COSTA, 2018, p.15, grifo da autora).

Acreditamos que, na alfabetização, é possível acontecer o diálogo com textos marcadamente sociais, que circulam na vida, evitando assim a artificialidade do uso de textos “produzidos para alfabetizar” no espaço escolar. Nessa direção, pensamos que a experiência da vida trazida pelos textos reais é o caminho para alfabetizar numa perspectiva discursiva, pois encontramos a vida da forma e do discurso.

Compreendemos o trabalho discursivo como um processo de criatividade, de expressividade e de inventividade, como nos inspira Gontijo (2013) no conceito que sistematizou. Portanto, reconhecemos que o referido conceito estabelece estreitos

pontos de encontro com as demais concepções apresentadas em nosso percurso de aprofundamento teórico, tomando o trabalho integrado entre as dimensões do ensino da Língua Portuguesa como indicativo de acontecimentos discursivos.

Em diálogo com Gontijo e Costa, retomamos a presença da obra da Smolka (1987) até os dias atuais, como suporte teórico e prático de um novo modo de ver a alfabetização:

[...] infelizmente, ainda não foi bem compreendida na atualidade a importância dos sujeitos no processo de elaboração dos conhecimentos e nem mesmo a possibilidade de tornar a escola lugar de encontro em que todos ensinam e aprendem a partir de suas vivências, de suas experiências e do diálogo com as experiências e vivências alheias. A alfabetização [...] como processo e não apenas como resultado. Como processo revela um caminhar que se realiza nas relações/interações entre os sujeitos que podem ocupar diferentes lugares nas relações de ensino. Como caminhar não se faz, não se realiza da mesma maneira para todos os sujeitos; pelo contrário, é um processo de mudanças contínuas que não cabe em nenhum esquema pré-elaborado. Talvez, seja esse o principal aprendizado [...] (GONTIJO; COSTA, 2017, p. 97).

Sendo a escola o lugar do encontro, na pandemia foi privado aos sujeitos o direito de se encontrarem para interagir e vivenciar o processo de *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita. Mesmo assim, o LD foi para casa e movimentou ações de planejamento das dimensões e modalidades da Língua Portuguesa na alfabetização.

Reconhecidamente, esse processo vai muito além, envolve muitos outros aspectos que estão inter-relacionados aos conceitos e às ideias abordadas pela concepção dialógica da linguagem, com seu modo particular de ver o sujeito e as relações que estabelece com a linguagem e com a vida.

Com as provocações dos estudiosos com os quais dialogamos e convidamos para nossa pesquisa, seguimos o itinerário de aprofundamento teórico que nos indicou horizontes e contribuiu para a problematização de saberes, fazeres e querereres de profissionais da educação que negam ou adiam a participação das crianças de seis e sete anos nas práticas de produção de textos escritos, tanto na escola como fora dela, negando ou adiando também o direito à educação como processo dialógico.

Nos passos percorridos em nosso trajeto de aprofundamento teórico, buscamos e encontramos caminhos a partir de conceitos interligados pela historicidade de

pesquisas e pesquisadores que se apoiaram nas ciências humanas para conduzir suas escolhas e compreensões e que os tornaram permanentemente vivos, apesar das incompletudes de cada um deles como sujeitos de um contexto próprio e singular no *espaçotempo* da humanidade. Nós, como sujeito incompleto, fizemos nossas escolhas e apresentamos nossas compreensões.

Apoiadas em Geraldi, Smolka, Bakhtin, Costa, Freire e Gontijo, reconhecemos subsídios que contribuíram intensamente no fazer pesquisa para **identificar, analisar e compreender** o planejamento de duas professoras alfabetizadoras ao pensarem práticas de produção de textos a partir do uso crítico do LD em análise, considerando ser primordial dialogar sobre as condições de produção ou estratégias do dizer na perspectiva da discursividade e da dialogicidade.

Diante de nossa incompletude humana, mas prosseguindo sem desistir da procura, focamos em pontos essenciais diante da longa jornada para alcançar os objetivos deste trabalho. Perante as ansiedades, procuramos anunciar nossas intenções quanto às etapas metodológicas, a fim de concretizar análises que dialogam com os conceitos apresentados.

Ao pegarmos emprestadas as palavras dos teóricos com os quais estabelecemos nosso encontro pelo aprofundamento, nosso desejo se propaga no sentido de chegar aos “quatro cantos das salas de aula de alfabetização da nossa cidade”, num movimento de aproximação teórico-prática sobre a produção de textos escritos na alfabetização, com o uso crítico do LD de Língua Portuguesa. Iniciamos pelos planejamentos das professoras alfabetizadoras, caracterizando esse movimento como mobilizador de possíveis.

Feitas as considerações sobre a abordagem teórica que orienta nosso estudo e tendo clareza de que os aspectos teóricos têm um íntima relação com a metodologia e/ou os caminhos escolhidos para desenvolvimento do estudo, realizamos, na seção seguinte, a discussão sobre o desenho metodológico que produzimos para orientação de nosso percurso investigativo, considerando o problema de estudo que buscamos compreender e esboçando os caminhos para construir uma abordagem metodológica qualitativa e colaborativa.

Assim, assumindo o “nós” pesquisador, percebemos o quanto nossa palavra, nossa consciência e nossa pesquisa são sempre habitadas por outras vozes, como se o mundo estivesse dentro da gente. É com o mundo que queremos continuar nosso diálogo, na perspectiva de assumir nosso compromisso como ser social e histórico, diante da problemática do estudo e de seu objetivo central, qual seja, ***identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNLD 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD ao planejar propostas de produção de textos.***

Em nossa constituição como pesquisadora, encontramos leituras que contribuíram para ampliar nossa leitura e compreensão crítica do mundo, dando-nos oportunidade para o reconhecimento do importante papel do ato educativo do ato de ensinar, que envolve o ato de planejar, avaliar, replanejar considerando as crianças e suas singularidades. Diante dessa crença, nos empenhamos em produzir uma pesquisa em diálogo com tantas vozes que ressoam saberes e fazeres impulsionadores de mudanças. E seguimos os passos...

5 PROMOVENDO DIÁLOGOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES COLABORATIVAS

Nossa pesquisa, de caráter qualitativo, configura-se por meio de um estudo documental e de um estudo de caso, como parte de uma pesquisa colaborativa, em que vivenciamos sete rodas de conversa junto a duas professoras alfabetizadoras, atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de Colatina/ES.

Para isso, elegemos, como um dos nossos primeiros passos para esboçar caminhos metodológicos a percorrer, a definição de seguir numa lógica de investigação qualitativa da educação. Em Bogdan e Biklen (1994), encontramos luzes para olhar mais profundamente nossa opção. Na obra que traz a introdução à teoria e aos métodos qualitativos de pesquisa, localizamos e marcamos características desse tipo de abordagem e nos avaliamos como pesquisadora no processo de planejar e vivenciar demais passos, adentrando na investigação propriamente dita. A princípio, é importante compreender a seguinte posição:

[...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Assentimos com os referidos autores sobre as exigências do caráter qualitativo da pesquisa, porém nos motivamos diante do desafio de nos aproximar de modo minucioso do mundo real dos acontecimentos que estabelecem relação direta com nossa problemática de pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) nos tranquilizam, de certo modo: “[...] Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação” e ainda “[...] Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Nesse sentido, nos debruçamos a elucidar escolhas que, *a priori*, nos pareceram importantes para a constituição da nossa pesquisa e adiantamos que as escolhas de agora foram permeadas pela vida dos acontecimentos.

Admitimos que foi fundamental emprendermos esforços para investir no diálogo com as vozes do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* e dos sujeitos que dele fazem uso na prática alfabetizadora. Voltando-nos ao que nos apresentam Bogdan e Biklen (1994), vemos que “[...] **na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal**” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47, grifos dos autores).

Continuando a consultar os referidos estudiosos da metodologia científica, olhamos para o aspecto de que “[...] **investigação qualitativa é descritiva**. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48, grifos dos autores). Então, ao assumir o lugar de investigador qualitativo, tentamos fugir de uma escrita meramente descritiva, na medida em que há um alerta dos autores ao dizerem do respeito à forma dos dados registrados ou transcritos.

Quanto ao aspecto de que, numa pesquisa qualitativa, “[...] **os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos**” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49, grifos dos autores), nos sentimos convidados a pensar no modo como se traduzem as escolhas realizadas com ênfase qualitativa. Nesse ponto, nos perguntávamos o que seria mais interessante para nossa pesquisa: ouvir primeiro as vozes dos autores do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* ou ouvir primeiro as vozes das professoras alfabetizadoras ao usarem o referido material no que tange às propostas de produção de textos? Como promover o diálogo entre essas vozes por meio de nossa pesquisa?

Como investigadora de caráter qualitativo, direcionamos nossa atenção para outro aspecto apontado por Bogdan e Biklen (1994). O fato de que os pesquisadores “[...] **tendem a analisar os seus dados de forma indutiva**” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50, grifos dos autores) configura-se como sendo um especial alerta. Não intencionamos confirmar hipóteses prévias que conduz uma pesquisa de cunho qualitativo; pelo contrário, compreendemos, juntamente com os autores, que “[...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Assim, foi possível dar abertura aos acontecimentos da vida que permearam o estudo e nos ajudaram a delimitar os passos dessa caminhada metodológica. Foi fundamental ouvir os sujeitos e suas vozes, reconhecendo que os pesquisadores “[...] que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Nossos caminhos se desenharam pela necessidade de interações que permitiram nos aproximar dos modos de ver, sentir, experimentar e compreender dos sujeitos que usam o objeto LD de Língua Portuguesa em análise, ou seja, as professoras alfabetizadoras.

Nos estudos para ***identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNLD 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD ao planejar propostas de produção de textos***, vimos todo o sentido de nos reconhecermos como pesquisadora da prática e promovermos o encontro com as teorias nas quais buscamos suporte para nossas análises.

Que teorias seriam nosso suporte para as escolhas metodológicas? A atitude do investigador nos parece ser, ao mesmo tempo, de aproximação e de distanciamento, num contínuo exercício crítico de leitura dos acontecimentos da pesquisa. Concordamos com Freire e adotamos como também nossa a premissa de que

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...] Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra (FREIRE, 2011, p.68).

Olhando para as relações estabelecidas entre as professoras alfabetizadoras e o LD de Língua Portuguesa, presenciamos a constituição de vozes que ecoaram modos próprios de olhar para o ato educativo na alfabetização, tendo sustentado nossos modos de compreender pesquisa, recorrendo aos pesquisadores e teóricos que adotamos em nosso referencial. Ao longo de nossas leituras anteriores a esse momento de elegermos opções metodológicas para nossa pesquisa, fomos amadurecendo comportamentos e estratégias de investigação.

No processo de constituição de nosso referencial metodológico, voltamos ao encontro com Geraldi, por meio da sua obra *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. No capítulo 3, *Pesquisa em linguagem na contemporaneidade*, encontramos um passo importante para produzir o desenvolvimento de nosso estudo, a saber:

[...] antes de tudo cada pesquisador precisará equipar-se com sua opção (política, é claro) de alinhamento à tradição ou radicalização na defesa de outras manifestações verbais como tão importantes ou até mesmo mais importantes do que aquelas que a tradição elevou à categoria de cânone. Nesse lugar da opção, pesquisa e ética se reencontram e, enfim, talvez, nos tornemos livres para nos darmos uma lei, sabendo que nossa liberdade de nos darmos uma lei implica que lei alguma é imutável porque outra lei pode ser elaborada nesta história que não tem qualquer ponto de chegada que não o próprio percurso da caminhada (GERALDI, 2015b, p. 61).

Equipada de nossa opção, que envolve estabelecer nossas atitudes como pesquisadora, dizemos que as relações entre passado, presente e futuro em nossa memória de profissional da educação nos convidam a pensar, junto com Geraldi, Bakhtin e Freire, sobre a inconclusão do ser humano e sua constante busca coletiva pelo conhecimento. Vendo o ser humano nessa perspectiva, anunciamos que, ancorada na metodologia que enfatiza as ciências humanas, nossa pesquisa ganhará mais luzes para prosseguir e aprofundar a caminhada.

No movimento de fazer ciência, nos modos de definir objetivos, objetos de estudo, metodologias e relações entre pesquisador e sujeitos pesquisados, nossa opção de “pesquisa em linguagem” pretendeu validar o movimento das ciências humanas em detrimento das ciências exatas, tal como nos descreve Bakhtin (2018), em *Estética da criação verbal*:

[...] As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma **coisa** e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a **coisa muda**. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser **dialógico** (BAKHTIN, 2018, p. 400, grifos do autor).

Num contexto dialógico, as ciências humanas acreditam que “[...] o mundo tem um sentido” (BAKHTIN, 2018, p. 398). Os acontecimentos do mundo se relacionam com um todo, com um contexto em que, mesmo inacabado, pensam sobre o mundo, no mundo e participam do mundo. Os homens, como parte desse mundo inacabado,

ambos em construção, como a língua e a linguagem, assim são vistos para as ciências humanas. Complementando, em Bakhtin (2018) encontramos: “[...] O objeto das ciências humanas é o ser **expressivo** e **falante**. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2018, p. 395, grifos do autor).

De Bakhtin trazemos mais um trecho que foi muito importante na composição de nosso modo de visualizar a metodologia nos contextos concretos dos objetos, dos fenômenos e dos sujeitos da pesquisa — a historicidade: “[...] A expressão do indivíduo e a expressão das coletividades, dos povos, das épocas, da própria história, com seus horizontes e ambientes” (BAKHTIN, 2018, p. 395). Na história de cada acontecimento, contra a ideia de coisificação, as ciências humanas pensam a profundidade e a alteridade. Nessa direção, ele esclarece ainda:

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

Nessa direção, nos perguntamos: como promover o diálogo com o objeto LD e suas vozes? No esforço de discutir essa questão, deparamos com o conceito de relações dialógicas de Bakhtin (2018): “[...] As **relações dialógicas** são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialógicas) nem a meramente linguísticas (sintático-composicionais)” (BAKHTIN, 2018, p. 91, grifos do autor). Então, o elemento fundamental de nossa ação investigativa é o texto. “[...] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2018, p. 71). O texto será a nossa realidade de pesquisa, ou seja, o texto materializado no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, isto é, o texto enunciado pelas professoras alfabetizadoras ao usarem o LD de Língua Portuguesa para planejar propostas de produção de textos.

A partir desse panorama, apresentamos o desenho metodológico que produzimos durante nosso percurso investigativo. Com Geraldi (2017), inicialmente recordamos

que o espaço da sala de aula não se configura apenas num espaço de estrutura física, “[...] mas em função do que nele acontece, a aula — um tempo delimitado de encontro de sujeitos sociais” (GERALDI, 2015a, p. 55). Sendo assim, perpassam muitos sentimentos, inquietações, experiências, cumplicidade, concepções, escolhas etc. Um lugar de muitas vivências que se chama sala de aula assim é caracterizado:

No espaço do acontecimento **aula** enfrentamos o paradoxo de ser o lugar onde nos expomos e lugar em que, ao mesmo tempo, nos recolhemos do burburinho do que lhe é externo: na sala de aula nos expomos diante dos alunos, mas também nos escondemos da direção, dos outros professores, dos coordenadores pedagógicos, enfim, do sistema escolar (GERALDI, 2015a, p. 54, grifo do autor).

Não sendo possível estarmos nesse espaço físico da sala de aula e da escola, dialogamos com as professoras alfabetizadoras, sujeitos que usam o LD de Língua Portuguesa em análise. De que maneira os sujeitos participantes da pesquisa afetam e são afetados pelo modo como as propostas de produção de textos escritos aparecem no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos?* Quais os modos próprios de utilização que as professoras alfabetizadoras encontram para dialogar com o referido LD?

Diante do conjunto de propostas de produção de textos escritos, presente no objeto em análise — o LD de Língua Portuguesa do 1º ano — e diante do fenômeno da produção de textos escritos no contexto real de planejamento das professoras alfabetizadoras, seguimos nossa trajetória, por caminhos que nos ajudam a compor o nosso todo discursivo diante da problemática de estudo. Por mais que possamos encontrar um LD com um roteiro, não queremos acreditar que a vida dos sujeitos concretos é silenciada pelo objeto LD e suas vozes.

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

Ao tratarmos da temática escolhida e das problematizações pertinentes à realização do nosso estudo, vemos as professoras alfabetizadoras como sujeitos coparticipantes, com suas histórias e trajetórias no exercício da prática educativa docente, focando nossa dedicação no planejamento de propostas de produção de textos a partir do uso do LD de Língua Portuguesa.

Num contexto atual de pandemia, vimos que não seria possível conseguir chegar ao espaço físico da sala de aula para observar e participar das relações e interações entre as professoras alfabetizadoras e as crianças e entre as próprias crianças ao produzirem texto. Desse modo, adentraremos no estudo da problemática numa perspectiva do adulto, do professor alfabetizador, olhando para os acontecimentos discursivos possíveis de acontecer nesse período de afastamento social. O presente momento implica o fato de que muitos professores têm dialogado virtualmente com as crianças ou ainda por meio de propostas escritas, infelizmente não alcançando a totalidade das crianças matriculadas na turma em que estava professor até o dia 16 de março — dia anterior à data em que foi decretada a suspensão das aulas presenciais no município de Colatina/ES.

Procuramos aporte teórico também na leitura de Ghedin e Franco (2011) para vermos o movimento das metodologias, sem considerá-las apenas instrumentos de produção de dados simplesmente, mas para reconhecer nosso envolvimento e nossa ação colaborativa, ao pensar o contexto de nossa pesquisa. Assim nos dizem os autores:

[...] O processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objeto investigativo. Assim, tanto o processo de construção da pesquisa quanto o processo de investigação do objeto fazem parte de um mesmo exercício interpretativo que busca penetrar nas relações socialmente construídas para compreendê-las, explicá-las e interferir em sua constituição (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 71).

Sendo a ciência um fenômeno social e político que nos permite aproximações com o conhecimento de uma época, possibilita também estabelecer aproximações com a prática educativa na intenção de melhor compreendê-la. Assim, “[...] a prática educativa, vista como uma síntese provisória da intencionalidade educacional de uma época, num contexto específico, vai tomando sucessivamente diferentes contornos”

(GHEDIN; FRANCO, 2011, p.55). A seguir, apresentamos o desenho metodológico que desenvolvemos ao longo da pesquisa.

5.1 COSTURANDO VOZES

Antes de qualquer desenho narrativo do processo vivido nos acontecimentos da etapa documental e da etapa de estudo de caso, destacamos uma metáfora que nos foi apresentada por Napolini (2010), no livro *Tijolo por tijolo: prática de ensino de Língua Portuguesa*, no capítulo *Costurando ideias*, num comparativo do *ato de produzir* com o *ato de costurar*. Ambos, conforme a autora, precisam de ações que suscitem planejamentos e escolhas, diante de tantos caminhos possíveis.

Nesse sentido, vimo-nos costurando vozes, para que nossa pesquisa no Mestrado Profissional em Educação ganhasse vida, ao dialogar com as vozes presentes em nosso objeto de investigação, o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, associadas às vozes dos sujeitos que dele fazem uso, isto é, as professoras alfabetizadoras com as quais nos aproximamos.

Nessa costura de vozes por meio do *ato de produzir* uma dissertação, nos colocamos como pesquisadora, habitada por muitas vozes situadas em contextos diversos, vividos ao longo da nossa vida profissional como professora, assessora pedagógica, formadora e inclusive coordenadora dos programas do livro no município de Colatina/ES. Desses contextos, ora nos aproximamos, ora nos distanciamos, de modo a exercitar a exotopia²⁷ necessária para o processo de análise, problematização e compreensão dos contextos reais da pesquisa, perseguindo os objetivos que a delineiam.

²⁷ Em Bakhtin, exotopia é um conceito que expressa uma categoria filosófica de base sobre a qual, o teórico desenvolveu as discussões sobre Ética e Estética e, “[...] principalmente, suas considerações sobre as relações dialógicas entre o *Autor* e o *Herói*, possibilitando a ideia de *excedente de visão* [...] diante do outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma forma que ele não pode viver a minha vida. Mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. Apenas do meu lugar, único, singular, ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro e estabelecer com ele uma inter-ação” (COVRE; NAGAI; MIOTELLO, 2009, p. 46). Também encontramos, em Ghedin e Franco (2011), apoio para dialogar com o olhar do pesquisador que pretende observar e participar do mundo investigado, com a identidade despida de certezas e conclusões antecipadas, penetrando e questionando as coisas tal como se apresentam.

Atentamos para os conceitos-chave, caros em todo o processo de produção, apropriação, análise e socialização dos dados da nossa pesquisa. Mergulhadas num extenso banco de dados, reconhecemos que o conceito de ensinar em Freire e Smolka; de enunciado e gêneros do discurso em Bakhtin; de texto, produção e redação em Geraldi; de livro didático e de suporte em Marcuschi; de alfabetização em Gontijo foram essenciais para costurar os fios das delicadas relações vivenciadas.

Diante do *ato de produzir e costurar o dizer*, não nos sentimos sozinhos, porém assumimos os riscos da complexidade por definir caminhos e iniciar o desenho da socialização do fazer da nossa pesquisa. Atentas a critérios que permitam aos interlocutores do nosso texto visualizar tanto os recortes como a totalidade dos sentidos produzidos na vida dos acontecimentos concretizados, compartilhamos o compromisso ético-político de nos dedicar a uma pesquisa que assume as idas e vindas de um estudo documental e estudo de caso que trazem as rodas de conversa como ponto alto do entrelaçamento, gerando casos de ensino que nos ajudaram a sistematizar e enunciar nossas compreensões.

Nosso universo de investigação configura-se então pelo cuidado teórico-metodológico, sem a pretensão de falar de certezas diante dos caminhos percorridos; pelos quais não estivemos sozinhas. Assim, ao observarmos as características das metodologias escolhidas, fomos delineando e conduzindo as etapas da pesquisa, com essencial zelo para que as técnicas não sufocassem a vida dos acontecimentos.

Com Geraldi (2018), suscitamos perguntas que nos ajudaram a optar pelos modos de apresentação do universo da nossa pesquisa. Elas potencializaram a construção de nosso ser pesquisadora ao dizerem da vida das ciências humanas presente a todo instante nas relações estabelecidas com o objeto, o fenômeno e os sujeitos integrantes da pesquisa. Convidamos você a ler as perguntas a que referimos, para as quais Geraldi (2018) consulta Larrosa (2014):

Como recuperar e expressar estes movimentos, tão nossos e tão profundamente marcantes? [...] Como fazer render e extrair desses acontecimentos, que nos ocorrem, que nos surpreendem e que nos deslocam, lições para outro futuro, a fim de que a *experiência* não se desperdice e morra com o sujeito que a viveu? (GERALDI, 2018, p. 221).

Reconhecer a vida da pesquisa e exercitar a escuta atenta não é processo simples, mas assumimos a postura de não desperdiçar o vivido. Desse modo, diante do compartilhamento da vida da pesquisa, num ciclo que pretende integrar teoria e prática, fundamentamos nossas compreensões e provisórias conclusões, em busca de caminhos para produzirmos conhecimento, contribuindo para ampliar saberes e fazeres que se referem ao uso crítico do LD de Língua Portuguesa para o planejamento de propostas de produção de textos na alfabetização.

Convidados por Geraldi a pensar numa pesquisa muito mais numa direção de reflexão formativa, efetiva e que produza sentidos, procuramos, a todo tempo, ser colaborativas e resgatar a prática de uma ciência mais sensível, visto que trata do ser humano e diz sobre estudos da linguagem, em que o texto é o objeto de análise principal. Nesse movimento, fomos atentando para o conjunto de materiais documentais que dialogam diretamente com nosso objeto de pesquisa — o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano —, pois, pelo diálogo com as vozes dos sujeitos que o produziram e/ou que fazem uso desse objeto, nossa pesquisa foi ganhando corpo de fato.

Equipadas com nossas opções teórico-metodológicas e fugindo da via das prescrições, configuramos o desenho da seção de análise, na tentativa de extrapolar dizeres descritivos, com categorias analíticas que possam ajudar a compreender a vida da pesquisa. Pretendemos ir para além da superfície das regras e técnicas, com o intuito de atingir a profundidade dos textos como unidade real da linguagem, que reverberam as relações e as interações dialógicas vivenciadas nas condições concretas.

Fomos nos permitindo caminhar para encontros que nos aproximaram de modos de ensinar a produção de textos na alfabetização com o uso do LD de Língua Portuguesa em análise ou ainda modos de usar o LD de Língua Portuguesa para ensinar a produção de textos na alfabetização. Estivemos na vida do contexto do acontecimento dos planejamentos de duas professoras alfabetizadoras, com as quais vivenciamos a complexidade da busca por compreender tais relações e problematizá-las, possibilitando realizar uma leitura mais pontual do LD de Língua Portuguesa e de seus usos na alfabetização.

Nesta seção, nos desafiamos a problematizar os dados produzidos no acontecimento da pesquisa, a dialogar os dados entre si, a dialogar com o referencial adotado, a dialogar com nossas concepções e compreensões, para avançarmos numa análise amadurecida e comprometida com os processos de uso do LD de Língua Portuguesa, de modo especial quanto à dimensão da produção de textos no 1º ano da alfabetização. Para isso, é fato que realizar uma análise documental da obra didática, seja no todo, seja nos recortes, se constitui uma condição essencial para compreender as propostas de produção de texto presentes no LD, antes mesmo de ganharem vida.

Como professora-pesquisadora da prática, apontamos que nosso ponto de partida e de chegada seja a própria prática, em diálogo com as bases teóricas conhecidas, de modo singular, ainda mais profundamente ao cursarmos o Mestrado Profissional. Tomando como nosso caminho possível, reconhecemos que nos interessam os acontecimentos significativos que se tornaram experiência e que contêm fatos, memórias e aprendizagens dos sujeitos envolvidos na pesquisa, quando percebemos que pesquisador, sujeitos e objeto de pesquisa são inseparáveis.

Conjugando ações que possam contribuir para que nossas compreensões aconteçam, mesmo que em um caráter provisório, nos dedicamos a analisar a materialidade do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, posteriormente demonstrada pelas narrativas das relações das professoras alfabetizadoras com esse objeto e com o fenômeno da produção de textos, ao planejarem propostas para as crianças do 1º ano.

Com a pandemia atravessando o contexto da produção de dados, faltou-nos a oportunidade de olhar para o acontecimento da produção de textos sendo vivido junto com as crianças e, portanto, trataremos dos planejamentos “para” elas, reconhecendo que o “junto com” elas teria uma força ainda maior quanto à interação. Dentro do possível, conseguimos acolher algumas das devolutivas encaminhadas pelas crianças e suas famílias às professoras participantes, diante da realidade da suspensão das aulas presenciais por mais de um ano — de março de 2020 a maio de 2021.

Sendo o texto um acontecimento imprescindível, do ponto de vista da interação humana, tomaremos os acontecimentos das rodas de conversa realizadas com as professoras alfabetizadoras como elemento vital da nossa pesquisa, apoiadas em

momentos de análise documental individual ou coletiva, a partir das duas perguntas que se apresentam como problemáticas: ***como a produção de textos é concebida no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano? Como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano ao planejar propostas de produção de textos?***

Adentramos na vida da pesquisa indo ao LD e narrando os acontecimentos das rodas de conversa atreladas à análise documental, numa perspectiva colaborativa, de interação responsiva e responsável entre pesquisadora e professoras alfabetizadoras. Tomando alguns dos aspectos dessa perspectiva, concretiza-se “[...] a ideia de que as interações discursivas entre pesquisador externo e professores constituem-se em espaço de construção da profissionalização do professor em uma abordagem transformadora” (HORIKAWA, 2008, p. 24) e, acrescentamos, interventiva na realidade.

Nesse sentido, buscamos atender às características da pesquisa qualitativa colaborativa, orientando-nos por ações comprometidas e que nos mobilizaram a assumir, como pesquisadora,

“[...] a tarefa de apresentar aos professores perguntas que os levam a descrever, informar, confrontar e reconstruir suas ações. Agem, nesse caso, como mediadores que se propõem, a partir da interação, a empreender um processo de ensino-aprendizagem de ações discursivas que favorece a reflexão crítica sobre a prática do professor (HORIKAWA, 2008, p. 28).

Tal aproximação é assumida como uma possibilidade de promover maior articulação entre professores e academia,

[...] contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca de soluções para as problemáticas ali apresentadas (HORIKAWA, 2008, p.27).

Articular teoria e prática é um exercício que precisa ser aprimorado e não enquadrado na lógica de “receitas” ou “passo a passo”, mas de permanente análise e compreensão da própria prática, de igual modo avaliando as micro e macro condições que a influenciam.

Considerar o contexto concreto da pesquisa é ter a oportunidade de abordá-la engendrando esforços de coparticipação que ajudem a produzir sentidos a partir da dialogicidade. Encontramos elementos em Bakhtin para destacar os estudos das teorias da linguagem atreladas às práticas de ensino. Gasparotto e Menegassi (2016) relatam levantamento histórico sobre essa modalidade de pesquisa e pontuam:

[...] Em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, objetiva-se discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho. (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 949).

Encorajados pela coparticipação, reconhecemo-nos numa pesquisa “[...] produzida com o professor e não para ele, o que é o grande diferencial” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2016, p. 950). Tomamos a produção coletiva do conhecimento e a intervenção sobre a realidade como elementos característicos da pesquisa colaborativa, presentes em nosso percurso. Engajados num processo compartilhado de análises e compreensões, almejamos encontrar possíveis respostas às perguntas apontadas por nós e pelas professoras alfabetizadoras participantes.

Antecipamos desculpas ao leitor se, ao pensarmos e contarmos o vivido, nos alongarmos e elegermos mostrar exemplos e recortes ou falas repetitivas, porém sinalizamos nossa necessidade de dizermos de várias formas o que pretendemos dizer., considerando a importância de tornar o conhecimento acessível ao outro. Assim, nesse processo de narrar os acontecimentos da pesquisa, objetivamos propiciar os diálogos, mesmo que não sejam cronologicamente apresentados em nosso texto.

O movimento de costurar as vozes presentes em nossa pesquisa nos instiga a abrir espaço para o desafio de promover uma lógica diferenciada dos sujeitos que exerceram certo grau de crítica pela crítica ao nosso objeto de investigação, o LD de Língua Portuguesa, de modo a reconhecer que a existência de tal objeto marca a existência da própria escola e do ato de ensinar que se estabelecem nos espaços de sala de aula, na interação entre os sujeitos reais e concretos. Mesmo não defendendo, nem acreditando numa alfabetização remota, expomos, como vida da nossa pesquisa, as relações que se estabeleceram com o LD em análise, no período de trabalho

remoto, contexto que marca tanto a produção de dados no ano de 2020, como ainda a análise dos dados em 2021.

Comunicamos que não é nosso foco adensar o contexto de pandemia, visto que os objetivos de nossa pesquisa nasceram antes e se concretizam para além desse atual contexto, podendo facilitar diálogos que visam contribuir para pensar a produção de textos na alfabetização, com ou sem o uso do LD, no trabalho remoto ou no trabalho presencial em sala de aula, junto com as crianças. Desse modo, para prosseguir em nosso segmento de análise, tomamos nossos objetivos centrais de ***identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNL D 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD ao planejar propostas de produção de textos.***

A problemática real que nos dá direção para caminhar no sentido de busca por possíveis compreensões focadas nos objetivos de pesquisa tem nos mobilizado por produzir modos próprios de apresentar a pesquisa, considerando a escolha de um projeto de dizer que pretende contribuir para dar amplitude à percepção das marcas linguísticas e dos discursos presentes no LD e que nos indica modos de conceber e tratar a produção de textos.

O apoio teórico que buscamos nos ajudou a focar no processo de ensino, refletindo criticamente sobre o papel que exercem as professoras alfabetizadoras, materializado por meio das práticas educativas que elas têm escolhido planejar para que a dimensão da produção de textos escritos esteja presente ou ausente entre as propostas enviadas para as crianças do 1º ano, no contexto pandêmico vivenciado no ano letivo de 2020. Tal experiência ficará registrada como uma das maiores dificuldades encontradas historicamente: um ensino remoto na alfabetização. Não podemos concordar que seja uma opção condizente com o que preconiza Bakhtin, por considerar que a interação fica reduzida e comprometida, mas o cruel contexto da pandemia foi capturado por nossa pesquisa com recortes.

A escolha pelo caminho metodológico da análise documental colaborativa e o estudo de caso de práticas de planejamento nos oportunizaram vivenciar encontros, mesmo

que virtuais por conta do distanciamento social, que denominamos “rodas de conversa”. Em cada roda, nossa lógica estava apoiada na produção de sentidos do fazer pedagógico, refletida em casos de ensino — acontecimentos concretos que ajudaram na compreensão de que as escolhas pedagógicas das professoras podem refletir concepções de ensino e de aprendizagem associadas ao ensino da Língua Portuguesa na alfabetização.

Diante da complexidade do processo *ensinoaprendizagem* na alfabetização, ainda mais aguçado no contexto pandêmico, elegemos como nosso propósito direcionar a atenção para alguns dos bastidores das vivências das duas professoras alfabetizadoras ao conhecerem o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* e o utilizarem em seus planejamentos para as crianças do 1º ano. Em contexto pandêmico, buscamos meios digitais para que as interações acontecessem e seguimos com a narrativa de “recortes” dos acontecimentos, problematizando-os e direcionando análises e proposições no sentido de superar alguns dos desafios vivenciados.

Almejamos ver o acontecimento dos encontros, tendo a produção de textos mais presente do que ausente na alfabetização, até chegar ao ponto em que haja o reconhecimento de que a produção de texto é ponto de partida e ponto de chegada das práticas de linguagem. Centradas em nossos objetivos, dialogamos com as vozes do LD e com as vozes das professoras alfabetizadoras que o utilizam ao planejar. Nesse *espaçotempo*, desenvolvemos nossa pesquisa, realizando aprendizagens, análises e compreensões.

Ao nos reconhecermos como pesquisadoras da prática, assumimos o compromisso de ter a interação como premissa da aprendizagem, assim como o título do LD em análise *Aprender Juntos*. Essa interação tem todo um sentido, qual seja:

[...] Cada um sente um **outro**, portanto, uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela “parafernália da tecnologia didática”. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos (GERALDI, 2017, p. 112).

A sala de aula teve suas portas e janelas fechadas por um ano e, dessa forma, os acontecimentos interativos com as crianças foram reorganizados — com menor frequência e intensidade — por meio de recursos tecnológicos disponíveis (*WhatsApp* da turma, *e-mail* para devolutivas, atividades impressas e atividades dos LD). Nesse contexto, ficou ainda mais notório que o outro faz parte e/ou precisa fazer parte dos processos de ensinar e aprender; conseqüentemente, participar da produção de conhecimentos.

5.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL: COMO A PRODUÇÃO DE TEXTOS É CONCEBIDA NO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA *APRENDER JUNTOS* DO 1º ANO?

Por ser uma das possibilidades de pesquisa qualitativa, realizamos um estudo documental, motivadas pela busca de atitudes inovadoras, considerando os documentos como “[...] importantes fontes de dados” (GODOY, 1995, p. 21) e dedicando a eles um tratamento analítico teórico-prático. Desde o princípio, o documento entendido como principal para constituir o *corpus* da pesquisa é o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* da Editora SM, em uso no 1º ano, nas escolas da rede municipal de Colatina/ES, mediante a escolha do PNLD 2019.

Sobre as nuances da pesquisa documental, entendemos mais amplamente que se fez necessária a inserção de outros documentos correlacionados, a fim de conhecer a vida do LD em análise, adentrando nos contextos histórico, econômico, social, político e cultural que o retratam como um fenômeno de estudo. Então, “[...] por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, encontra-se um sentido que convém desvendar” (GODOY, 1995, p. 23). Na verdade, pensamos que se encontram sentidos — no plural — nunca neutros. Assim, fomos constituindo nossas escolhas dos documentos, em função dos nossos objetivos e hipóteses, estudados em maior ou menor profundidade.

Num movimento de ir além dos conteúdos manifestados nos documentos, miramos “[...] o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido” (GODOY, 1995, p. 24). Dessa forma, compreendemos os documentos como texto e como discurso, com seus contextos de produção — seus objetivos próprios, seus destinatários, seu estilo composicional.

Mergulhadas no aprofundamento teórico, tomamos consciência das características do texto como enunciado e nos indagamos sobre o que nos diz o objeto social LD de Língua Portuguesa na/da alfabetização, no ano de 2020, na realidade de uma escola municipal, mais diretamente na sala de aula de duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, em que as professoras e as crianças foram interrompidas de interagir presencialmente, devido à pandemia do coronavírus.

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

Com ênfase em teoria e análise linguística, Luiz Antônio Marcuschi (2008) nos ajuda a compreender o “livro” e o “livro didático” como fenômenos similares, com alguns elementos específicos e certas funcionalidades típicas. Conforme o autor, ambos não são considerados gênero textual e sim suporte textual que reúne um conjunto de gêneros. Em especial, “[...] ainda se pode dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de Língua Portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 199). De esfera pedagógica, o LD é produzido para o *espaçotempo* escolar, onde circula. A lógica é manter a originalidade dos gêneros que existem fora da escola e exercer sua funcionalidade real também nos LD.

Na etapa de análise do LD, temos como foco o levantamento e a exploração de documentos utilizados pelas professoras alfabetizadoras ao planejarem as aulas e consultarem o LD de Língua Portuguesa em uso para escolher propostas de produção de textos para vivenciarem com as crianças na alfabetização. Nessa expectativa, concretizamos a busca pelo conjunto de documentos que se relacionam diretamente com o LD de Língua Portuguesa para endossar as compreensões, as análises e as possíveis conclusões, a constar nesta seção do nosso estudo.

Parece-nos que, tanto em documentos curriculares como na escola, está arraigada uma forma de ensino que geralmente concebe a língua como algo pronto e acabado

para ser ensinado. Geraldi (2009) nos diz sobre a tradição de ensino de uma teoria gramatical ou dos chamados conteúdos gramaticais. Para enriquecer o exemplo,

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

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

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

Diante dos contextos reais da pesquisa, destacamos uma singular presença dos gêneros, ao realizarmos uma primeira aproximação com o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*. Não faremos conclusões precipitadas, mas nossa necessidade caminha no sentido de embasar reflexões sobre as estratégias do dizer escolhidas pelas autoras e equipe editorial do LD em estudo, demarcando os contextos mais visíveis e/ou menos visíveis aos leitores que utilizam o material em sua profissão — as professoras alfabetizadoras.

Nosso objeto de estudo documental constitui-se essencialmente do LD de Língua Portuguesa do 1º ano, escolhido de modo consensual no PNLD 2019 pelas escolas da rede municipal de educação de Colatina/ES, a ser descrito posteriormente, por meio de cópia de outro documento datado e assinado, qual seja, a ata de escolha

unificada. Sendo um objeto social, cultural e histórico, constatamos que, associado ao referido objeto, permeiam inúmeras vozes (dos autores, das editoras, do Ministério da Educação, dos estudiosos, dos especialistas e teóricos etc.), bem como, em seu uso, estão presentes as vozes dos professores, das crianças, das famílias etc. Diante desse conjunto de aspectos, sabemos que o LD é um objeto influenciado e influenciador de comportamentos humanos. Assim sendo, nossa análise documental não tem como ser neutra, na medida em que é produzida em contexto sócio-histórico e ideológico.

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

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

Perseguindo os caminhos de investigação, nos embrenhamos em pormenores da análise documental, focando no conjunto de propostas de produção de textos escritos constantes LD de Língua Portuguesa em tela, reconhecendo que não bastava apresentar de forma descritiva tal conjunto (propostas de produção de textos

escritos). Logo, para ir além da descrição, foi necessário nos fundamentarmos em diferentes teóricos para a realização de nossa análise e apurar nosso olhar investigativo.

Realizamos um trabalho de análise documental de idas e vindas às páginas do LD e a demais documentos interligados ao LD. Nesse trabalho, fomos deparando com detalhes que apontaram para concepções, ideologias, metodologias, opções teóricas etc. Reiterando o que apresentamos na revisão de literatura, ao dizermos mais sobre os pormenores da análise documental que planejamos realizar, privilegiamos o recorte do conjunto de propostas de produção de textos escritos constantes no LD em questão, analisado com detalhes e apresentado por meio de figuras e maiores descrições, no decorrer do processo de análise.

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

Angariando passos procedimentais da pesquisa, reconhecemos que convém mirar para recortes, tais como o modo como o LD em análise está estruturado, reconhecendo o que ele diz ser, percebendo também como efetivamente nos parece ser, de maneira a fomentar nossa atitude pesquisadora para localizar características que expressam a vida e as vozes presentes no referido objeto de estudo. A partir dessa aproximação inicial com a obra didática, encontramos subsídios para avançar os passos no sentido de buscar compreender os modos como são tratados os textos e, mais diretamente, como se apresenta a prática de produção de textos na alfabetização anunciada, demarcando as apostas do LD sobre o qual nos debruçamos para análise documental.

Mediante um ensaio de análise documental iniciado no momento de produção do nosso projeto de pesquisa, antes que as rodas de conversa com as professoras

alfabetizadoras se concretizassem, foi possível reconhecer alguns itens essenciais da obra em estudo, para que fossem vistos com lupa. Na verdade, direcionarmos a pesquisa para o todo e para as partes da obra tem sido um exercício de intenso aprendizado. Estávamos conscientes de que não teríamos tempo suficiente para debruçar nossa análise sobre a obra em sua integralidade e teríamos que fazer escolhas.

Para situar nossos leitores, caminharemos por uma apresentação mais detida e detalhada do LD, descrevendo e problematizando o contexto de existência do referido objeto, partes de sua estrutura física, parte das concepções adotadas e parte do conjunto de propostas de produção de textos anunciadas. Para isso, estabelecemos diálogo com as vozes internas e externas do objeto, demonstrando as correlações percebidas e convidando, sempre que possível, outros documentos que nos ajudassem a olhar de modo mais ampliado para os contextos concretos ideologicamente imbuídos.

Assumimos o compromisso ético e político de trazer com responsabilidade o que encontramos no objeto LD em estudo, sendo aspectos a defender e/ou pontos a sugerir avanços quanto às práticas de produção de textos na alfabetização, problematizando e demandando análises que poderão demonstrar contradições ou defesas quanto ao que nos foi apresentado. Entre o que o LD nos diz ser e o que de fato é, existem pontos de questionamento com os quais trazemos o caráter de movimento prático e crítico à pesquisa, por meio de exemplos de casos de ensino, em que também ouvimos e trazemos as vozes de duas professoras alfabetizadoras.

A começar pela capa, o que vemos primeiramente é sua estrutura física e parte do contexto que suscita de onde esse LD vem. Para falar da vida do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, diremos um pouco sobre a estrutura, mas também sobre o que comunicam sua capa e as páginas seguintes (diretamente correlatas), inferindo leituras como agentes responsivos e responsáveis diante do texto. Assim, visamos contribuir para que nossos interlocutores se situem conosco, de modo a compor um trabalho de investigação que mantém estreitas aproximações entre pesquisa e docência (práticas educativas). Segue imagem ilustrativa da capa e demais páginas selecionadas para uma contextualização da obra em estudo.

Figura 2 – Capa do livro didático analisado



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

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

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

escrito Manual do Professor em letras vermelhas e a indicação do uso do LD para as aulas do Componente Curricular Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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

O Grupo SM nasceu com a dedicação do trabalho de diversos professores em uma pequena província espanhola, até hoje permanece fiel a seu espírito de origem. Presente no Brasil desde 2004, a SM é hoje um dos mais relevantes grupos editoriais de Educação no país. Esse resultado se deve a um coerente trabalho pautado em valores, presentes em todas as suas publicações e iniciativas, com o objetivo de contribuir para a formação integral do indivíduo e fundamentar a prática da cidadania (CONHEÇA... acesso em 29 mar. 2021).

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

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



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

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

Figura 4 – Autoras do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*


CÍNTHIA CARDOSO DE SIQUEIRA
Bacharela e licenciada em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americano. Especialista em Docência em Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Mestra em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Professora no Ensino Fundamental e consultora em projetos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa.

DENISE GUILHERME VIOTTO
Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Consultora em projetos de fomento à leitura e formadora de professores desde 2007.

ELIZABETH GAVIOLI DE OLIVEIRA SILVA
Bacharela e licenciada em Letras pela FFLCH-USP. Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e de Alfabetização e Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

MÁRCIA CRISTINA ABROMOVICK
Licenciada em Educação Artística pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). cursou o magistério na rede pública do estado de São Paulo. Pós-graduada em Lazer e Animação Sociocultural pelo Senac/Ceatel e em Neuroeducação pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (Unifitalo). Professora no Ensino Fundamental nas redes particular e pública de ensino de São Paulo.

São Paulo, 6ª edição, 2017



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

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

Aprender Juntos Língua Portuguesa 1
 © Edições SM Ltda.
 Todos os direitos reservados

Direção editorial M. Esther Nejm
Gerência editorial Cláudia Carvalho Neves
Gerência de design e produção André Monteiro
Edição executiva Isadora Pileggi Perassollo
 Edição: Andréia Tenório dos Santos, Camila dos Santos Ribeiro, Cláudia Letícia Vendrame Santos, Eloíza Mendes Lopes, Isadora Pileggi Perassollo, Kelly Soares, Liliane Fernanda Pedrosa, Mariana de Lima Albertini, Millyane Magna Moura Moreira, Rosemeire Carbonari, Valéria Franco Jacintho
Assistência de edição: Beatriz Augusto Rezende, Camila Barroso Guimarães
Suporte editorial Alzira Bertholim, Fernanda Fortunato, Giselle Marangon, Talita Vieira, Silvana Siqueira
Coordenação de preparação e revisão Cláudia Rodrigues do Espírito Santo
 Preparação e revisão: Berenice Baeder, Fernanda Oliveira Souza, Rosinei Aparecida Rodrigues Araujo, Valéria Cristina Borsanelli
 Apoio de equipe: Beatriz Nascimento, Camila Durães Torres
Coordenação de design Gilciane Munhoz
 Design: Tiago Stéfano
Coordenação de arte Ulisses Pires, Juliano de Arruda Fernandes, Melissa Steiner Rocha Antunes
 Edição de arte: Addressa Fiorio, Bruna Fava
Coordenação de iconografia Josiane Laurentino
 Pesquisa iconográfica: Bianca Fanelli
 Tratamento de imagem: Marcelo Casaro, Américo Teixeira
Capa Estúdio Insólito, Rafael Vianna, Juliana Medeiros de Albuquerque
 Ilustração da capa: Carlo Giovani
Projeto gráfico Estúdio Insólito
Editoração eletrônica Arbore Editoração
Ilustrações Bruna Assis Brasil, Estúdio Omitorinco, Fabiana Faiallo, Giz de Cera Studio (Tel Coelho), Leandro Lessmar, Vanessa Alexandre
Fabricação Alexander Maeda
Impressão Nywgraf Editora Gráfica Ltda.
 Rua Antônio Pinto Vieira, 322 - Vila Espanhola
 São Paulo - SP - Brasil - CEP: 02566-000
 CNPJ: 55.485.809/0001-42

Tanque de areia

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

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

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


Aprender juntos língua portuguesa, 1º ano : ensino fundamental / Cinthia Cardoso de Siqueira... (et. al.) ; — 6. ed. — São Paulo : Edições SM, 2017. — (Aprender juntos)

Outros autores: Denise Guilherme Viotto, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Márcia Cristina Abramovick.
 Suplementado pelo manual do professor.
 Bibliografia.
 ISBN 978-85-418-1879-7 (aluno)
 ISBN 978-85-418-1880-3 (professor)

1. Português (Ensino fundamental) I. Siqueira, Cinthia Cardoso de. II. Viotto, Denise Guilherme. III. Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira. IV. Abramovick, Márcia Cristina. V. Série.

18-20142 CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:
 1. Português : Ensino fundamental 372.6

 **Edições SM Ltda.**
 Rua Tenente Lycurgo Lopes da Cruz, 55
 Água Branca 05036-120 São Paulo SP Brasil
 Tel. 11 2111-7400
 edicoessm@grupo-sm.com
 www.edicoessm.com.br

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

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

Tal indicação demonstra relevância para produzirmos nossas compreensões, associando que, do conjunto de quatro autoras, nos parece que três atuam no Ensino Fundamental, não tendo a especificação quanto ao segmento dos anos iniciais ou anos finais e gerando em nós uma lacuna quanto ao diálogo com as vivências do 1º ao 5º ano, público-alvo para o qual a coleção se destina.

Nossa leitura sobre a formação inicial das autoras nos conduz ao levantamento de situações refletidas nas atitudes mais comuns de professores que atuam em cada segmento, tendo todo o cuidado para não tecer uma crítica infundada. Nossa intenção é fazer um alerta para pensarmos quais lugares as autoras ocupam na vida das experiências de sala de aula, o que acreditamos ser um ponto elementar que influencia as escolhas que fizeram na produção do referido LD, bem como em relação ao modo de ver o próprio LD e o ensino da Língua Portuguesa, em especial na alfabetização.

Conforme informado pela obra didática, somente uma das quatro autoras possui vivência como professora de alfabetização, mas na Educação de Jovens e Adultos. Assim, o contexto formativo das autoras nos sinaliza a necessidade de refletir quanto ao ensino de Língua Portuguesa em que se apoiam para dizer da alfabetização de crianças do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aproximando a atenção para a capa e para as páginas iniciais do LD em estudo, inferimos que se faz necessário o reconhecimento do papel do adulto na produção de materiais para utilização em sala de aula com crianças. Não podemos negar que acreditamos fundamentalmente na participação das crianças por meio de um processo em que tenha o diálogo e a interação entre adultos e crianças como premissa de valorização e produção dos conhecimentos, numa constante e contínua

apropriação e *reapropriação*²⁸ de saberes individuais e coletivos. No entanto, o contexto em que a pesquisa se realiza é um contexto de afastamento, de restrição, de distâncias causadas pela pandemia que acometeu o mundo nos anos de 2020 e 2021.

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

Com a suspensão das aulas presenciais no contexto pandêmico, poderíamos perguntar ou afirmar que a vida do acontecimento discursivo fica fragilizada. Sem o encontro interativo entre professores(as) alfabetizadores(as) e crianças, perdemos a vida do processo *ensinoaprendizagem*? Ainda não é possível deduzir os reflexos da ausência da interação em sala de aula presencial para as crianças do 1º ano em processo de alfabetização. A pandemia de 2020 e 2021 afeta o processo de apropriação da linguagem escrita das crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental pela via da privação das vivências da sala de aula. Somente no retorno presencial conseguiremos dimensionar os impactos.

É exatamente nesse contexto real que nossa pesquisa acontece. Poderíamos dizer que tivemos a possibilidade ímpar de nos aproximar de um contexto tão adverso como o vivido nesse período. Cientes de que perdemos os acontecimentos da sala de aula com as crianças, decidimos não nos desviar da crença de que, num futuro breve, estarão juntas novamente. Então, sem a vida da sala de aula poderíamos dizer que perdemos o acontecimento? Acreditamos que, mesmo diante dessa realidade, nossa pesquisa conseguiu resgatar a vida dos acontecimentos presentes nos momentos de

²⁸ A escolha do termo “*reapropriação*” tem a intenção de fortalecer o movimento de aprendizagem e de produção de conhecimento que gera e é gerado pela apropriação e *reapropriação* de conceitos — sobre/do/com o mundo — socialmente produzidos pela interação dos sujeitos por meio da linguagem.

planejamento com duas professoras alfabetizadoras, alguns dos quais serão compartilhados mais à frente, sob a forma de narrativa de acontecimentos discursivos interativos, retratando como o LD esteve presente nesse contexto em que “todos” estavam “em casa”. Dos acontecimentos vividos na realidade da pesquisa, socializaremos casos de ensino que demonstrarão o trabalho de análise colaborativa entre pesquisadora e professoras, no decorrer de sete rodas de conversa.

Desse modo, nossa pesquisa foi atravessada pelas marcas da pandemia e nos oportunizou refletir sobre a ausência das interações de sala de aula, produzindo caminhos alternativos para a realidade duramente imposta. Realizado um esforço para escutar o dizer das crianças, as práticas pedagógicas vivenciadas retratam o movimento que vai do envio de propostas escritas planejadas pelas professoras à devolutiva da realização das atividades feitas pela criança em sua casa.

Estando presente nesse contexto, o LD se apresenta como um dos materiais sobre o qual precisamos estreitar os diálogos mediante seu uso e a avaliação desse uso na alfabetização. Não tendo oportunidade direta de dialogar com as autoras e com a equipe editorial da obra em estudo, reconhecemos as marcas da presença desses sujeitos, de suas vozes e dos sentidos atribuídos por eles ao planejarem, produzirem e comunicarem suas escolhas. Entre os sujeitos que buscamos ouvir, daremos ênfase ao dizer das professoras, pois foi com elas que interagimos durante a pesquisa, apurando um perfil colaborativo como pesquisadora da prática na alfabetização.

Foram diversas as interações com as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, as quais merecem ser valorizadas, pois as vozes ouvidas durante as conversas exercem marcas singulares ao retornarmos para o foco de cada um dos elementos da análise documental. Detidas inicialmente nos aspectos visuais da capa do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, a leitura que fazemos é que, desde a capa, temos indícios e reflexos de crenças atreladas às concepções teórico-metodológicas da equipe editorial e das autoras no que diz respeito ao ato de ensinar na alfabetização. Nesse ponto, gostaríamos de chamar atenção para a imagem ilustrativa da capa, retomando-a a seguir, a fim de promover alguns posicionamentos:

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



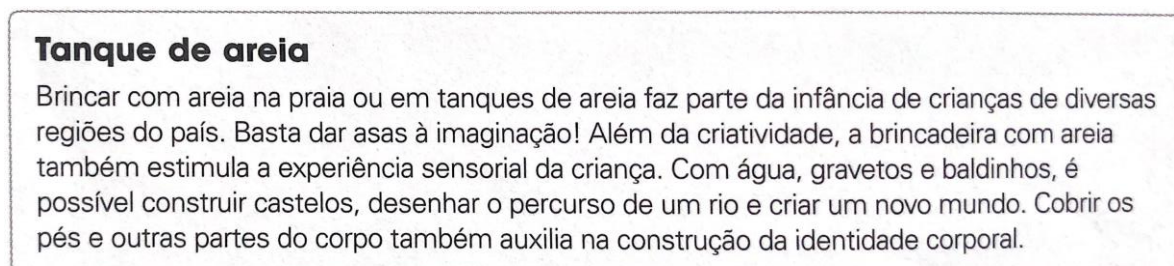
Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Conforme podemos observar na Figura 6, com um recorte da capa do LD de Língua Portuguesa mais votado no processo de escolha da rede municipal de Colatina, no âmbito do PNLD 2019 e, portanto, em uso no ano de 2020, uma ilustração que nos permite localizar uma criança que brinca sozinha, um menino que está usando uma coroa de rei, segurando uma pá que parece ser de plástico, tendo ao seu lado outra pá semelhante em tamanho. Teria alguém brincado junto com o menino e deixado a pá ali pertinho, somente para dar uma pausa e bater uma foto? Teria o menino feito sozinho o castelo de areia localizado em sua frente? Ou contou com a ajuda de uma outra criança ou de um adulto para fazerem juntos? Ou ainda é a ideia de uma criança que constrói conhecimento com autonomia, por isso está sozinha? Essas perguntas não serão respondidas, mas têm o tom valorativo de tentativa de aproximação entre ilustração e título da obra didática, mediante nossa necessidade de produzir sentidos para as escolhas realizadas.

Nesse movimento de leitura e compreensão crítica, ativa e responsiva, elucidamos vozes das próprias autoras, sobre detalhes que comunicam seus modos de ver as relações de ensino e de aprendizagem com as crianças do 1º ano. Apoiadas no exemplo da ilustração presente na capa do LD, localizamos nas páginas seguintes do do livro uma caixa de texto com a descrição escrita sobre a escolha da imagem da capa do LD em análise, sob o ponto de vista das próprias autoras. Assim, fazendo nossas leituras na perspectiva de ter o texto como enunciado na cadeia discursiva, percebemos que, intencionalmente ou não, as escolhas trazidas na capa expressam

modos de ver o mundo e de pensar o ensino da Língua Portuguesa com crianças na alfabetização, a partir do uso de um objeto histórico e cultural como é o LD. Vejamos os sentidos atribuídos pelas autoras à imagem ilustrada na capa do LD do 1º ano em discussão:

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



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

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

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

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

podemos conhecer os títulos do Capítulo 1 ao 8, tal como foram escolhidos e ordenados:

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

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

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

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

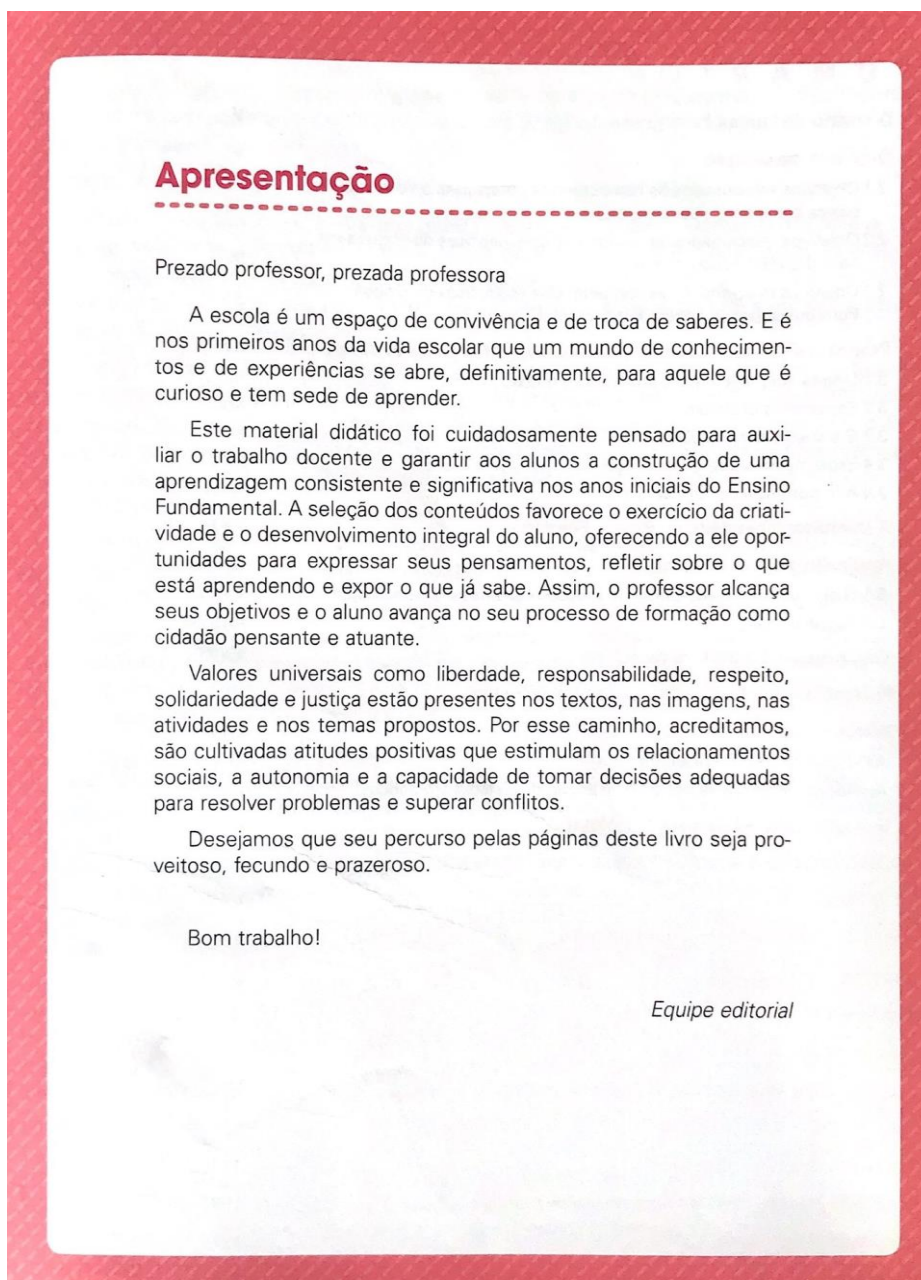
Entre os títulos escolhidos para compor o sumário do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, os Capítulos 1 e 2 apresentam respectivamente *Brincar com as palavras* e *Vamos brincar?* Em nossa pesquisa, promovemos um diálogo mais aproximado com o Capítulo 2, olhando para a totalidade das propostas apresentadas das p. 47 a 74, sobre as quais iremos narrar casos de ensino — acontecimentos interativos — vivenciados junto com as professoras alfabetizadoras durante as rodas de conversa.

Reconhecendo criticamente que não basta a escolha do título para indicar o teor das atividades práticas propostas, dizemos que nossa leitura visual faz essa ressalva, dando pistas das intenções iniciais visivelmente identificadas. Como estamos nos desafiando a ler para além das superfícies, fizemos o exercício de também trazer elementos implícitos nas camadas mais profundas, dialogando com os conceitos que nos ajudam nas problematizações e compreensões do objeto de nosso estudo documental, elucidados na seção referencial, e que se mostram vivos a cada instante que interagimos com as vozes dos sujeitos presentes nos mergulhos da pesquisa.

Caminhando para as páginas seguintes da obra didática em tela, localizamos um outro texto denominado *Apresentação*, que busca enunciar o dizer das vozes da autoria do próprio LD, direcionando um convite inicial para os(as) professores(as) alfabetizadores(as) que utilizaram a obra didática durante o ano letivo de 2020, escolhida no âmbito do PNLD 2019 para uso no período entre 2020 e 2022.

A Figura 9 mostra o texto *Apresentação* produzido pela equipe editorial e pelas autoras do LD de Língua Portuguesa da coleção *Aprender Juntos*, que nos parece ter a intenção de “dizer algo” destinado aos(às) professores(as) alfabetizadores(as), “usuários” do material no período indicado pelo PNLD 2019. Como parte da estrutura física da obra didática em estudo, dizemos que a equipe editorial do LD em análise pretende se comunicar com os leitores (professores e alunos) por meio de textos chamados de *Apresentação*, localizados nas páginas iniciais da obra didática.

De título *Aprender Juntos*, fazem uma síntese que, bem rapidamente, tenta dizer aos “usuários” (professores e alunos) do LD o que pensam sobre a escola, sobre a seleção dos conteúdos que compõem a obra e sobre a crença na autonomia, desejando um percurso proveitoso de uso das páginas. Vejamos:

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

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

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

contexto de produção vivenciado pelas autoras. Mesmo assim, queremos marcar a presença de elementos que compreendemos como centrais para dar vida ao texto como trabalho discursivo, a partir da base teórica que sustenta nossa pesquisa, quais sejam, **a escolha do destinatário, o objetivo ou finalidade, o modo de dizer.**

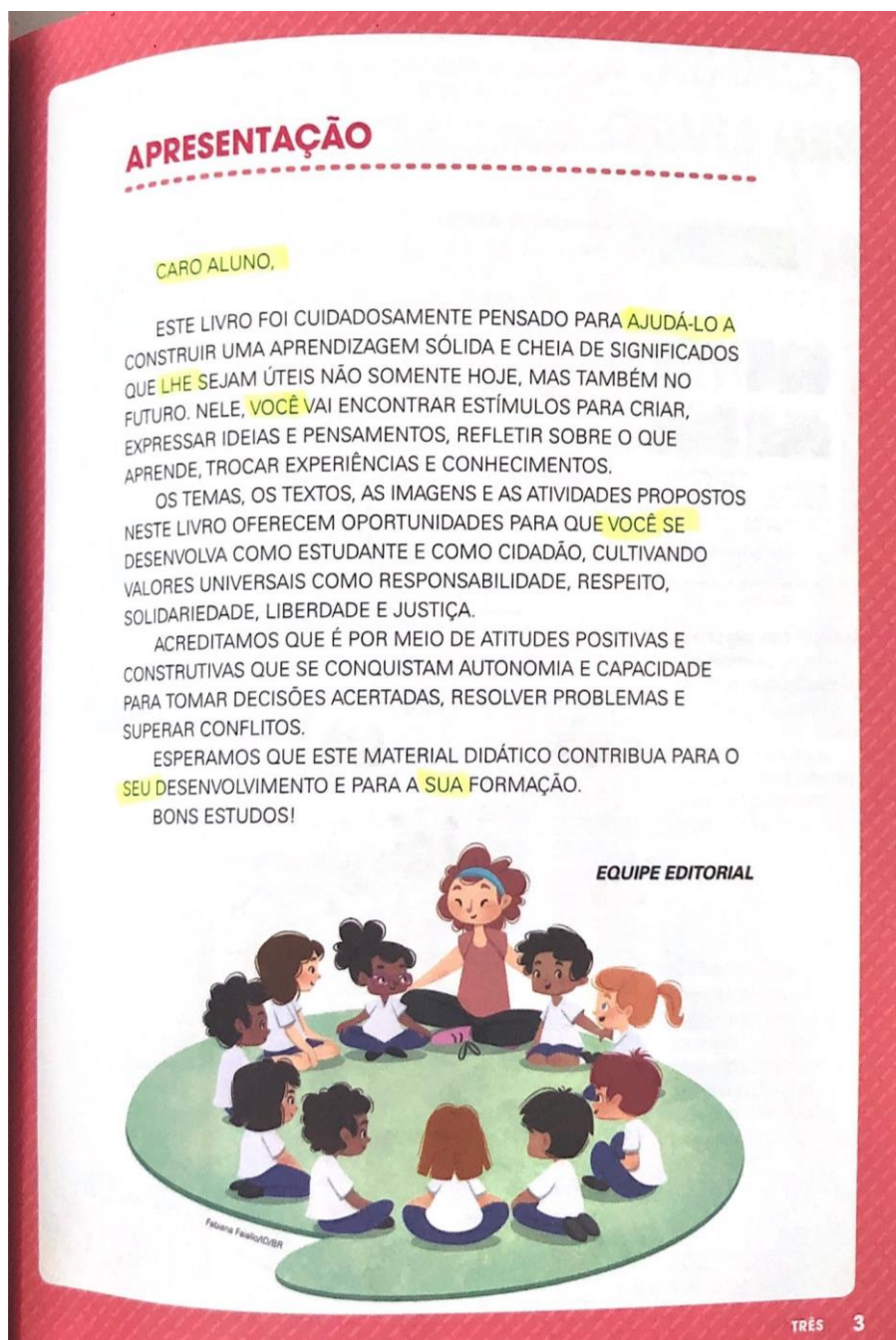
Nessa lógica de análise, se os reais interlocutores ou destinatários do texto de *Apresentação* não vivenciam a interação com o dizer da equipe editorial, por algum motivo limitante, também não buscam ou conquistam o espaço do dizer como leitores críticos do texto, que fica somente impresso na forma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

Pensado para “auxiliar o trabalho docente” e “garantir aos alunos a construção de uma aprendizagem consistente e significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental” a equipe editorial ainda afirma que a “seleção de conteúdos favorece o exercício da criatividade” e, no penúltimo parágrafo, acredita que “são cultivadas atitudes” que “estimulam” a autonomia. Nosso destaque concentra-se nas palavras “criatividade” e “autonomia”, dialogando com o conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo (2013), que considera a alfabetização como prática social, cultural, histórica, política, que promove, pela força do ensino da língua viva, a criatividade e a inventividade, bem como a autonomia. Sobre isso, alertamos as professoras nas rodas de conversa, que serão apresentadas no próximo item, e problematizamos a questão a partir da pergunta: ao utilizar o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* na alfabetização, temos espaço para a criatividade, a inventividade e a autonomia tanto das professoras como das crianças? Essa pergunta nos insere diante dos modos das relações estabelecidas com o que nos oferece o LD de Língua Portuguesa na alfabetização. Com humildade e respeito, abrimos espaços de debate que ampliaram os próprios modos de relações, originando propostas ressignificadas e ampliadas, que abordaremos nas narrativas dos casos de ensino.

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

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

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

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

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

Como podemos observar, a imagem ilustra o formato de um texto do gênero carta, com a marca da autoria — equipe editorial — e do destinatário — caro aluno. Constan quatro parágrafos, seguidos de uma imagem colorida de crianças sentadas no chão, em roda, junto com uma “jovem mais adulta”, que indica a figura da professora da turma. Também a palavra “Apresentação” foi escrita com tinta vermelha, no canto superior esquerdo da p. 3 do LD do aluno. Ao longo do texto, localizamos várias vezes

o pronome “você” e afins: se, sua, lhe, se, indicando que a produção do texto buscou direcionar a linguagem de modo mais informal.

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

Embrenhadas pela motivação por uma análise documental mais consistente e fundamentada possível, demarcamos, porém sem afirmar, que a vida do texto a que nos referimos se apresenta como uma tentativa de interação com os sujeitos concretos que utilizam o LD, nesse caso, as crianças. Para além dessa perspectiva de leitura e compreensão, consideramos importante dizer que sentimos a ausência de qualquer motivação para ler ou dialogar com o referido texto que se apresenta sob a forma de carta de apresentação. Isso ocorreu tanto com as professoras como com os alunos, pois, no contexto real da pesquisa, não havia sido planejado nenhum momento para essa leitura.

Tomando os textos ilustrados nas Figuras 9 e 10 como um elo na cadeia discursiva, compreendemos que somente cumpriram seu papel de texto como unidade de discurso se, pela leitura ativa e responsiva, produzissem sentidos e suscitassem uma resposta, que, assim como na vida real, seria a continuidade do diálogo, materializado na forma da produção de um outro texto. No entanto, a ausência da validade da réplica do diálogo nos instiga a pensar em possíveis planejamentos concretos, a fim de superar o silêncio estabelecido entre equipe editorial e sujeitos que utilizam o LD, quais sejam, professores e alunos.

Nessa direção, anunciamos mostrar alguns acontecimentos discursivos na etapa do estudo de caso, narrando a vivência de planejamento de possíveis práticas para potencializar o diálogo com tais textos presentes no LD, pois a vida desses textos ficou subsumida. Mais à frente, elucidaremos exemplos de casos de ensino vivenciados no sentido de aprofundar análises que nos ajudem a validar ou não a hipótese levantada a partir da seguinte pergunta-problema: **a produção de textos no LD de Língua Portuguesa de alfabetização é tarefa escolar ou trabalho discursivo?**

Instigadas a escutar os discursos presentes nas vozes do próprio LD, bem como nas vozes das professoras alfabetizadoras das quais nos aproximamos, percorremos um longo caminho de análise no costurar dessas vozes. A pergunta-problema contém a questão central da nossa investigação, que movimentou nossa pesquisa para perceber como se dá a prática da produção de textos: como tarefa escolar (sem vida, convencional e limitante do dizer do outro) ou como uma prática de ensino mais dialógica (em que a produção de textos condiz com o que preconiza uma prática de produção do dizer apoiada na discursividade dos sujeitos em interação).

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

Nesse contexto, é importante elucidar, com base em Bakhtin (2019) e Geraldi (2009), conforme discutido na seção de fundamentação teórica e metodológica desta dissertação, que estamos considerando **texto como unidade discursiva que se concretiza nas relações dialógicas e se enuncia por meio da linguagem, produzindo sentidos.** Para nós, falar em texto não é falar em amontoado de palavras sem sentido. Portanto, para realizar nossas análises, buscamos aproximar teoria e prática, priorizando as relações entre os conceitos-chave em que estamos apoiadas para efetivação de uma pesquisa comprometida, avançando no reconhecimento do texto como enunciado, como projeto de dizer que requer o planejamento e a vivência de estratégias do dizer/condições de produção para ganhar vida.

Nesse ponto de nossa pesquisa, retomamos nossos objetivos centrais, quais sejam, ***identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNL D 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD ao planejar propostas de produção de textos.***

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

Assim, ao mesmo tempo que esteve presente a preocupação por interagir com o objeto LD e suas vozes no que diz respeito ao tratamento dado à dimensão da produção de textos na alfabetização, exercemos a escuta atenta e sensível das vozes das professoras alfabetizadoras, na tentativa de compreender os modos como se relacionam com o objeto LD no planejamento do ato de *ensinoaprendizagem* da produção de textos na alfabetização. Como dito, diante do contexto de limitação da sala de aula física, não destacamos as vozes das crianças — sujeitos que também utilizam o objeto LD e teriam muito a dizer sobre ele —, mas mostramos as vozes enunciadas pelo LD e as vozes enunciadas pelas professoras alfabetizadoras ao utilizarem o LD em seus planejamentos. Assim, nas rodas de conversa vivenciadas, pudemos participar dos acontecimentos discursivos que permearam o ato de planejar a produção de textos na alfabetização, a partir do uso do LD de Língua Portuguesa.

Nossa hipótese caminhou na direção de que o modo como se apresentam as propostas de produção de textos no LD de Língua Portuguesa exerce marcas nas relações que as professoras alfabetizadoras têm com o próprio LD. Apurando nossa investigação no sentido de lidar com o todo e com as partes do livro analisado, nosso percurso de busca por ***compreender como a produção de textos é concebida no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano*** já se iniciou desde os primeiros momentos de contato com a obra didática em estudo, lendo atentamente alguns dos textos nela contidos para compreender a concepção de produção de texto

adotada pelo material didático. Nessa busca, avaliamos a necessidade de perceber a presença ou ausência das condições de produção sistematizadas por Geraldi e Smolka — com fundamentos em Bakhtin —, tal como expressas pelas três perguntas a seguir: **a) o texto tem possibilidade de direcionamento ou endereçamento a alguém? b) o texto é gerado por um objetivo ou intenção discursiva como atitude responsiva? c) o texto configura-se quanto ao estilo composicional associado ao destinatário e ao objetivo discursivo?**

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 12 – Sumário do aluno do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano

SUMÁRIO

CAPÍTULO

1 BRINCAR COM PALAVRAS , 9

- NAVEGAR NA LEITURA
CADÊ O TOUCINHO? , 10
- CAMINHOS DA LÍNGUA
LETRAS, NÚMEROS E SÍMBOLOS , 13
- JOGOS E BRINCADEIRAS
PESCARIA , 16
- OLÁ, ORALIDADE
RODA DE CONVERSA: A CONVIVÊNCIA
ENTRE AS PESSOAS , 17
- DANDO ASAS À PRODUÇÃO
REGRAS DE CONVIVÊNCIA , 19
- CAMINHOS DA LÍNGUA
ALFABETO E ORDEM ALFABÉTICA , 21
- JOGOS E BRINCADEIRAS
DESCUBRA A PALAVRA , 25
- CAMINHOS DA LÍNGUA
VOGAIS E CONSOANTES , 26
- DANDO ASAS À PRODUÇÃO
AGENDA TELEFÔNICA , 30
- OLÁ, ORALIDADE
APRESENTAÇÃO DE JOGRAL , 32
- NAVEGAR NA LEITURA
LISTA DE MATERIAIS , 34
- NAVEGAR NA LEITURA
LISTA DAS COMIDAS PREFERIDAS
DO MEU BICHO DE ESTIMAÇÃO , 36
- DANDO ASAS À PRODUÇÃO
LISTA DE ANIVERSARIANTES , 38
- VAMOS LER IMAGENS!
BRINCADEIRAS DE PALHAÇO , 40
- APRENDER SEMPRE , 42
- LEITURAS E LEITORES
RODAS DE LEITURA E INDICAÇÕES DE LIVROS , 44
- SUGESTÕES DE LEITURA , 46



Tel Coelho/Giz de Cera/IDBR



Ilustração: Fátima/IDBR

CAPÍTULO

3 QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA , 75

- NAVEGAR NA LEITURA
LINDA ROSA JUVENIL , 76
- CAMINHOS DA LÍNGUA
LETRA V , 80
- NAVEGAR NA LEITURA
ONDE ANDA AQUELA CANTIGA? , 83
- CAMINHOS DA LÍNGUA
LETRA F , 86
- JOGOS E BRINCADEIRAS
CRUZADINHA , 88
- DANDO ASAS À PRODUÇÃO
CANTIGA , 89
- OLÁ, ORALIDADE
DESAFIO DE TRAVA-LÍNGUAS , 92
- APRENDER SEMPRE , 94
- SUGESTÕES DE LEITURA , 96



Ilustração: Anaís/IDBR

CAPÍTULO

4 VIVA A CULTURA! , 97

- NAVEGAR NA LEITURA
O MACACO PERDEU A BANANA , 98
- CAMINHOS DA LÍNGUA
LETRA C , 102
- JOGOS E BRINCADEIRAS
ADIVINHAS , 106
- CAMINHOS DA LÍNGUA
LETRA D , 107
- NAVEGAR NA LEITURA
GUACAMOLE , 112
- CAMINHOS DA LÍNGUA
LETRA T , 116
- DANDO ASAS À PRODUÇÃO
RECEITA , 120
- JOGOS E BRINCADEIRAS
TRAVA-LÍNGUAS , 122
- OLÁ, ORALIDADE
RODA DE ADIVINHAS , 123
- DANDO ASAS À PRODUÇÃO
BILHETE , 124
- PESSOAS E LUGARES
GRIÓS , 126
- APRENDER SEMPRE , 128
- SUGESTÕES DE LEITURA , 130



Buena Asais Brasil/IDBR

CAPÍTULO

2 VAMOS BRINCAR? , 47

- NAVEGAR NA LEITURA
BAMBOLÉ , 48
- CAMINHOS DA LÍNGUA
LETRA B , 52
- NAVEGAR NA LEITURA
QUADRINHAS , 54
- DANDO ASAS À PRODUÇÃO
FICHA DE IDENTIFICAÇÃO , 56
- CAMINHOS DA LÍNGUA
LETRA P , 58
- DANDO ASAS À PRODUÇÃO
QUADRINHAS , 61
- OLÁ, ORALIDADE
DECLAMAÇÃO DE QUADRINHA , 64
- CAMINHOS DA LÍNGUA
SÍLABA , 66
- JOGOS E BRINCADEIRAS
DESCUBRA AS PALAVRAS , 69
- APRENDER SEMPRE , 70
- VAMOS COMPARTILHAR!
DIA DE BRINCADEIRAS ORAIS , 72
- SUGESTÕES DE LEITURA , 74



Tel Coelho/Giz de Cera/IDBR

Figura 13 – Continuação do Sumário do aluno do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano

CAPÍTULO	5 PURA DIVERSÃO, 131	CAPÍTULO	7 CURIOSO, EU?, 187
	<p>NAVEGAR NA LEITURA ANEDOTA, 132</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA LETRA M, 136</p> <p>JOGOS E BRINCADEIRAS DIAGRAMA COM A LETRA M, 139</p> <p>NAVEGAR NA LEITURA BANDEIRINHA, 140</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA LETRA N, 144</p> <p>OLÁ, ORALIDADE RELATO ORAL DE UMA SITUAÇÃO DIVERTIDA, 148</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS, 150</p> <p>DANDO ASAS À PRODUÇÃO REGRA DE JOGO, 152</p> <p>APRENDER SEMPRE, 154</p> <p>VAMOS COMPARTILHAR! DIA DE CULTURA POPULAR, 156</p> <p>SUGESTÕES DE LEITURA, 158</p>		<p>NAVEGAR NA LEITURA CHAMAMÉ DO JACARÉ, 188</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA LETRA J, 193</p> <p>NAVEGAR NA LEITURA POR QUE OS HIPOPÓTAMOS SÓ FICAM DENTRO D'ÁGUA?, 197</p> <p>DANDO ASAS À PRODUÇÃO TEXTO DE CURIOSIDADE, 200</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA LETRA R, 202</p> <p>JOGOS E BRINCADEIRAS STOP DE ANIMAIS, 206</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA ANTÔNIMOS E SINÔNIMOS, 207</p> <p>DANDO ASAS À PRODUÇÃO LEGENDA, 210</p> <p>OLÁ, ORALIDADE EXPOSIÇÃO ORAL, 212</p> <p>VAMOS LER IMAGENS! CARTAZ, 214</p> <p>APRENDER SEMPRE, 216</p> <p>SUGESTÕES DE LEITURA, 218</p>
	<p>CAPÍTULO</p> <p>6 NO MEIO DA FLORESTA, EU VI..., 159</p> <p>NAVEGAR NA LEITURA COMO NASCERAM AS ESTRELAS, 160</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA LETRA S, 165</p> <p>NAVEGAR NA LEITURA CURUPIRÁ, 168</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA LETRA C, 172</p> <p>JOGOS E BRINCADEIRAS DIAGRAMA COM A LETRA C, 175</p> <p>OLÁ, ORALIDADE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, 176</p> <p>DANDO ASAS À PRODUÇÃO LENDA, 178</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA LETRA MAIÚSCULA E LETRA MINÚSCULA, 180</p> <p>APRENDER SEMPRE, 184</p> <p>SUGESTÕES DE LEITURA, 186</p>		<p>CAPÍTULO</p> <p>8 ERA UMA VEZ UM MUNDO ENCANTADO..., 219</p> <p>NAVEGAR NA LEITURA O GIGANTE EGOÍSTA, 220</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA LETRA L, 224</p> <p>NAVEGAR NA LEITURA CONVITES, 226</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA LETRA G, 230</p> <p>DANDO ASAS À PRODUÇÃO CONVITE, 232</p> <p>OLÁ, ORALIDADE DRAMATIZAÇÃO DE CONTO DE ENCANTAMENTO, 234</p> <p>NAVEGAR NA LEITURA O TELEFONE, 236</p> <p>CAMINHOS DA LÍNGUA LETRA X, 240</p> <p>JOGOS E BRINCADEIRAS DIAGRAMA COM A LETRA X, 243</p> <p>PESSOAS E LUGARES DIFERENTES CULTURAS, DIFERENTES VERSÕES, 244</p> <p>APRENDER SEMPRE, 246</p> <p>VAMOS COMPARTILHAR! CADERNO DE ESCRITOS, 248</p> <p>SUGESTÕES DE LEITURA, 250</p>
	<p>BIBLIOGRAFIA, 251</p> <p>ENCARTE, 253</p>		<p>BIBLIOGRAFIA, 251</p> <p>ENCARTE, 253</p>

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

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

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

Optamos por apresentar a seguir um quadro em que compilamos mais informações sobre as propostas de produção de texto presentes no LD em estudo, a comentar a análise documental realizada, recordando que tais aspectos retornam nas rodas de conversa de modo colaborativo com as professoras alfabetizadoras. Assim, anunciamos que a análise propriamente dita de algumas das propostas anunciadas pelo LD — tanto no Manual do Professor como no LD do aluno — serão retomadas na seção que pretende socializar os acontecimentos discursivos dessa costura de tantas vozes.

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

Para estreitarmos o diálogo com os sumários tanto do Manual do Professor como do livro do aluno, foi crucial pensar com qual finalidade e objetivo ambos os textos existem: com a finalidade de anunciar, de modo sintetizado e organizado, o que os leitores poderão encontrar no conjunto da obra em questão. Reconhecemos ser crucial também perceber o endereçamento dos textos: um destinado aos professores e outro destinado aos alunos. Assim, nessa lógica também exemplificamos nossa leitura e compreensão dos textos de *Apresentação* da obra aos seus “usuários”, destacando marcas linguísticas e discursivas nos enunciados materializados sob a forma de gêneros.

Permanecendo firmes no foco de nossa pesquisa, seguimos adiante, perseguindo uma problemática central que nos impulsiona: **como a produção de textos é concebida no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano?** Portanto, entranhamos nas pistas anunciadas nos itens dos textos enunciados sob a forma de sumários. Mobilizadas por esse foco e apoiadas na base teórica, vivenciamos encontros com as vozes enunciadas no LD, na condição de leitoras comprometidas com uma prática alfabetizadora discursiva.

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

Dedicamos nossa atenção para aspectos dos sumários que indicaram estreitas aproximações com o fenômeno da produção de textos na alfabetização. Assim, indo diretamente ao texto sob a forma de sumário do aluno, temos marcada a presença de 13 propostas de produção de textos anunciadas ao longo dos oito Capítulos do LD. Conforme organizamos no Quadro 4, vemos uma breve caracterização das 13 propostas:

Quadro 4 – Propostas de produção de textos apresentadas no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano do ensino fundamental

CAPÍTULO	SEÇÃO: DANDO ASAS À PRODUÇÃO (GÊNEROS ESCOLHIDOS) E PÁGINAS	PROPOSTA DE PRODUÇÃO: O QUE VOU PRODUZIR
1 BRINCAR COM PALAVRAS	PROPOSTA 1 REGRAS DE CONVIVÊNCIA – p. 19 e 20	QUE TAL CRIAR UM CONJUNTO DE REGRAS DA TURMA DO 1º ANO? ESSAS REGRAS VÃO FICAR EXPOSTAS NA SALA DE AULA PARA QUE TODOS POSSAM CONSULTÁ-LAS.
	PROPOSTA 2 AGENDA TELEFÔNICA – p. 30 e 31	QUE TAL MONTAR UMA AGENDA TELEFÔNICA COM OS COLEGAS DA TURMA? PRIMEIRO, ANOTE O NÚMERO DO SEU TELEFONE, SE NÃO SOUBER, PERGUNTE A SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS. AGORA, SIGA AS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR.
	PROPOSTA 3 LISTA DE ANIVERSARIANTES – p. 38 e 39	VOCÊ E OS COLEGAS VÃO FAZER UMA LISTA COM OS ANIVERSARIANTES DA TURMA. ANTES DE MONTAR A LISTA, RESPONDA ÀS QUESTÕES.
2 VAMOS BRINCAR?	PROPOSTA 4 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO – p. 56 e 57	VOCÊ VAI PREENCHER A FICHA QUE ESTÁ NO INÍCIO DO SEU LIVRO PARA IDENTIFICAR QUE ELA PERTENCE A VOCÊ. PARA PREENCHER ESSA FICHA, PEÇA A SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS POR VOCÊ QUE ESCREVAM NO CADERNO OU EM UMA FOLHA AVULSA AS INFORMAÇÕES.
	PROPOSTA 5 QUADRINHAS – p. 61 a 63	COM A AJUDA DO PROFESSOR, VOCÊ E UM COLEGA VÃO REESCREVER UMA QUADRINHA. DEPOIS DE PRONTA, ELA FICARÁ EXPOSTA EM UM PAINEL NA ESCOLA.
3 QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA	PROPOSTA 6 CANTIGA – p. 89 a 91	ACOMPANHE O PROFESSOR PARA APRENDER A CANTAR ESTA CANTIGA. DEPOIS, SIGA AS ORIENTAÇÕES DELE PARA FAZER UMA NOVA VERSÃO DA CONTIGA CRIANDO OUTRAS RIMAS PARA ELA.
4 VIVA A CULTURA!	PROPOSTA 7 RECEITA – p. 120 e 121	AGORA, VOCÊ VAI ORGANIZAR A RECEITA DE UMA SALADA DE FRUTAS E COMPARTILHAR COM UM COLEGA. OUÇA AS ORIENTAÇÕES QUE O PROFESSOR VAI LER.
	PROPOSTA 8 BILHETE – p. 124 e 125	VAMOS PLANEJAR O PREPARO DE UMA SALADA DE FRUTAS? PARA ISSO, ESCREVA UM BILHETE PARA SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS. NO BILHETE, PEÇA AJUDA PRA COMPRAR OS INGREDIENTES E COMBINE O DIA PARA PREPARAR A RECEITA.

CAPÍTULO	SEÇÃO: DANDO ASAS À PRODUÇÃO (GÊNEROS ESCOLHIDOS) E PÁGINAS	PROPOSTA DE PRODUÇÃO: O QUE VOU PRODUZIR
5 PURA DIVERSÃO	PROPOSTA 9 REGRA DE JOGO – p. 152 e 153	AGORA, VOCÊ E OS COLEGAS VÃO ESCREVER AS REGRAS DE UM JOGO E COMPARTILHAR ESSAS REGRAS COM OS ALUNOS DE OUTRA TURMA DA ESCOLA. ESSAS REGRAS TAMBÉM PODEM FAZER PARTE DO “DIA DE CULTURA POPULAR”, QUE SERÁ ORGANIZADO NO FINAL DESTES CAPÍTULO. FIQUE ATENTO ÀS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR E BOM TRABALHO!
6 NO MEIO DA FLORESTA, EU VI...	PROPOSTA 10 LENDA - p. 178 e 179	VOCÊ E OS COLEGAS VÃO REESCREVER UMA LENDA DO JEITO DE VOCÊS. DEPOIS, VÃO CONTAR A HISTÓRIA QUE REESCREVERAM AOS COLEGAS DE OUTRA TURMA.
7 CURIOSO, EU?	PROPOSTA 11 TEXTO DE CURIOSIDADE – p. 200 e 201	EM DUPLA, VOCÊ E UM COLEGA VÃO PESQUISAR E ESCREVER UMA CURIOSIDADE SOBRE UM ANIMAL PARA MONTAR UM MURAL DE CURIOSIDADES NA SALA DE AULA.
	PROPOSTA 12 LEGENDA – p. 210 e 211	REÚNA-SE COM O MESMO COLEGA COM QUEM VOCÊ ESCREVEU O TEXTO DE CURIOSIDADE DA PÁGINA 200. VOCÊS VÃO PESQUISAR DUAS IMAGENS SOBRE O ANIMAL ESCOLHIDO E ESCREVER UMA LEGENDA PARA CADA UMA DELAS.
8 ERA UMA VEZ UM MUNDO ENCANTADO..	PROPOSTA 13 CONVITE – p. 232 e 233	NESTA SEÇÃO, VOCÊ VAI PREPARAR UM CONVITE PARA UM ALUNO DE OUTRA SALA, CHAMANDO-O PARA ASSISTIR À APRESENTAÇÃO DE SUA TURMA.

Fonte: Elaboração da autora (2020).

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

Entre o conjunto exposto no Quadro 4, em que podemos visualizar melhor as escolhas feitas pela equipe editorial da SM, sinalizamos também a localização de cada uma das propostas de produção na estrutura de um total de 8 Capítulos, sendo todos eles uma enunciação totalmente explicitada, que “gira em torno” de temáticas do universo infantil e da escolha de 13 (treze) gêneros que constam nominalmente localizados na seção denominada *Dando asas à produção*, sobre a qual faremos algumas problematizações em breve.

Como podemos visualizar na segunda coluna do Quadro 4, organizado a partir do sumário do LD do aluno, temos o conjunto de 13 propostas de produção de textos que “giram em torno” de gêneros escolhidos e enunciados no decorrer do sumário, na seguinte sequência, conforme podemos constatar nas Figuras 12 e 13. No Quadro 5, as propostas e os gêneros foram sintetizados, a fim de que possamos esmiuçar

elementos que contribuam para análises mais fundamentadas, evitando controvérsias ou hipóteses infundadas.

Quadro 5 – Gêneros escolhidos pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* para conduzir as propostas de produção de textos

NÚMERO DA PROPOSTA	GÊNEROS ESCOLHIDOS	PÁGINAS
01	REGRAS DE CONVIVÊNCIA	p. 19 e 20
02	AGENDA TELEFÔNICA	p. 30 e 31
03	LISTA DE ANIVERSARIANTES	p. 38 e 39
04	FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	p. 56 e 57
05	QUADRINHAS	p. 61 a 63
06	CANTIGA	p. 89 a 91
07	RECEITA	p. 120 e 121
08	BILHETE	p. 124 e 125
09	REGRA DE JOGO	p. 152 e 153
10	LENDA	p. 178 e 179
11	TEXTO DE CURIOSIDADE	p. 200 e 201
12	LEGENDA	p. 210 e 211
13	CONVITE	p. 232 e 233

Fonte: Elaboração da autora (2020).

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

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

Então, se a lógica da coleção é ter o gênero como ponto de partida do processo de *ensinoaprendizagem* da Língua Portuguesa na alfabetização, podemos inferir que é decorrente dessa escolha o trabalho com modelos a serem seguidos, tendo a repetição da estrutura ou forma ou composição com principal ação a ser realizada. Desse modo, constatamos que a concepção de texto e de produção de texto presente na obra didática analisada direciona-se para uma relação em que se concebe o texto como objeto de imitação e não de enunciação e produção de sentidos. Assim, a preocupação com a forma composicional tende a desvalorizar o conteúdo ou o discurso, justificando-se o fato de destinatários ou interlocutores e objetivos ou

finalidades do dizer serem colocados em segundo plano ou desconsiderados pelo conjunto de propostas práticas trazidas no LD analisado, mediante a escolha de tratar o texto e a produção de texto como tarefa escolar que preconiza a reprodução e não a produção.

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

Para melhor situar nossos interlocutores, apresentamos as figuras que ilustram as propostas práticas de produção, unindo e destacando informações que demonstram que nossa hipótese de centralidade dos gêneros já se encontra demarcada no próprio sumário do LD do aluno, por exemplo, visto que é o nome do gênero que faz parte da identificação presente na seção dedicada às propostas de produção — pelo próprio LD assim nomeadas. Portanto, localizamos um conjunto de 13 propostas, distribuídas ao longo dos 8 Capítulos, conforme situamos e organizamos no quadro que segue. Cinco propostas foram lidas colaborativamente nas rodas de conversa: regras de convivência, agenda telefônica, ficha de identificação, quadrinhas e convite. Dentre elas, selecionamos duas propostas para narrar como aconteceram os diálogos com as professoras alfabetizadoras: regras de convivência e quadrinhas, ambas lidas devido às demandas trazidas pelas professoras alfabetizadoras participantes do estudo de caso.

Quadro 6 – Propostas de produção de textos apresentadas no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*

CAPÍTULO E TEMÁTICA	SEÇÃO: DANDO ASAS À PRODUÇÃO	PÁGINAS
1 BRINCAR COM PALAVRAS	PROPOSTA 1 REGRAS DE CONVIVÊNCIA	p. 19 e 20
	PROPOSTA 2 AGENDA TELEFÔNICA	p. 30 e 31
	PROPOSTA 3 LISTA DE ANIVERSARIANTES	p. 38 e 39
2 VAMOS BRINCAR?	PROPOSTA 4 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	p. 56 e 57
	PROPOSTA 5 QUADRINHAS	p. 61 a 63
3 QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA	PROPOSTA 6 CANTIGA	p. 89 a 91
4 VIVA A CULTURA!	PROPOSTA 7 RECEITA	p. 120 e 121
	PROPOSTA 8 BILHETE	p. 124 e 125
5 PURA DIVERSÃO	PROPOSTA 9 REGRA DE JOGO	p. 152 e 153
6 NO MEIO DA FLORESTA, EU VI...	PROPOSTA 10 LENDA	p. 178 e 179
7 CURIOSO, EU?	PROPOSTA 11 TEXTO DE CURIOSIDADE	p. 200 e 201
	PROPOSTA 12 LEGENDA	p. 210 e 211
8 ERA UMA VEZ UM MUNDO ENCANTADO...	PROPOSTA 13 CONVITE	p. 232 e 233

Fonte: Elaboração da autora (2020).

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

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

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

Brincar com palavras CAPÍTULO 1 **19**


DANDO ASAS À PRODUÇÃO

REGRAS DE CONVIVÊNCIA


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

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

REGRA 1
MANTER A SALA DE AULA LIMPA E ORGANIZADA.



REGRA 2
OUVIR COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES DO PROFESSOR.



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

REGRA 1 REGRA 2

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

REGRA 1 REGRA 2

O QUE VOU PRODUZIR

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

DEZENOVE 19

Orientações didáticas

- A proposta solicita ao professor que atue como escriba (EF01LP21). Ainda que a seção apresente uma proposta de atividade escrita, ela está ligada à atividade oral, focando na importância da colaboração com o grupo e no respeito nas interações e nos diálogos (EF01LP03). Durante a realização da sequência de atividades propostas na seção, incentive os alunos a refletir sobre as regras de convivência, a formulá-las e a valorizá-las na convivência escolar.
- Nessa etapa, considere que os alunos ainda não dispõem de conhecimento suficiente para indicar textualmente, sem

referência prévia, mesmo na oralidade, tópicos usuais em textos desse gênero. Por isso, leia para eles a lista de combinados de outra turma (pode ser a do ano anterior ou coletada com outro professor), para que conheçam a estrutura injuntiva do texto, sem recorrer, no entanto, a terminologias gramaticais, como presença de verbos no imperativo ou no infinitivo. É mais fácil conduzir a produção coletiva perguntando, por exemplo, após uma conversa inicial, o que fazer para que a sala permaneça em ordem, quando for pedir a palavra, quando derubar sem querer um objeto que não lhe pertence, etc.

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Nesta seção, os alunos vão realizar as produções de texto individualmente, em dupla, em grupo ou com o professor como escriba, de acordo com os objetivos das atividades, o gênero em foco, os interlocutores envolvidos no contexto de produção (quem escreve e para quem escreve), o espaço onde a produção vai circular.

Quanto à edição do texto, ela pode transitar entre a produção de um ou mais textos em diferentes suportes impressos.

É importante verificar quais são as possibilidades de construir, pouco a pouco, habilidades relacionadas ao uso de recursos digitais para a edição, considerando a adequação dessas atividades conforme a faixa etária e as possibilidades de cada aluno ou turma.

A proposta desta seção é que os alunos elaborem, junto com o professor, regras importantes para a convivência em sala de aula.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

- › (EF01LP03) Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como "por favor", "obrigado(a)", "com licença" etc.), quando necessário.
- › (EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos com regras de convivência escolar ou combinados, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

APOIO DIDÁTICO

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

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


20 CAPÍTULO 1 Brincar com palavras

[...] fica evidente a importância das regras para a organização e para a vida em sociedade. É importante ressaltar que mesmo sendo elaboradas, planejadas e acordadas por e entre todos, nem sempre são cumpridas o tempo todo e por todos. Isto é, construir regras e respeitá-las são ações que se desenvolvem de maneira gradual e, assim como em qualquer outro processo de aprendizagem, exigem tempo, acompanhamento e perseverança, tanto por parte das crianças quanto da professora. No ambiente escolar, é necessário um exercício diário para que se efetuem ações de cooperação e respeito mútuo, associados ao desenvolvimento do senso crítico e de responsabilidade por seus atos, visando formar cidadãos autônomos, críticos e conscientes, aptos a exercer, de maneira responsável, seus direitos e deveres.

Nunes, Cindy Alós. *Regras e combinados: qual a participação das crianças na elaboração e vivência das regras e combinados na sala de aula?* LUMES (UFRJ). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/102998>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO

1. VOCÊ E OS COLEGAS VÃO CONVERSAR E SUGERIR ALGUMAS REGRAS PARA SEREM SEGUIDAS NAS:
 - SITUAÇÕES DE CONVIVÊNCIA ENTRE AS PESSOAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA, COMO NA HORA DO INTERVALO.
 - SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM CUIDADOS COM O AMBIENTE ESCOLAR.
 - SITUAÇÕES EM QUE AS EXPRESSÕES DE CORTESIA PRECISAM SER USADAS.
2. UM ALUNO PODE DAR UMA SUGESTÃO DE REGRA E OS DEMAIS PODEM CONCORDAR, REJEITAR OU SUGERIR MODIFICAÇÕES.
3. O PROFESSOR VAI ANOTAR AS REGRAS SUGERIDAS POR VOCÊS NO QUADRO DE GIZ.



AVALIAÇÃO E REESCRITA

AVALIEM CADA REGRA DE ACORDO COM OS ITENS A SEGUIR. PINTEM **SIM** OU **NÃO** PARA CADA ITEM.

1. AS REGRAS QUE VOCÊS CRIARAM SÃO FÁCEIS DE ENTENDER?	SIM	NÃO
2. VOCÊS QUEREM MUDAR ALGUMA REGRA?	SIM	NÃO
3. AS REGRAS EXPRESSAM ATITUDES QUE DEVEM SER SEGUIDAS POR TODOS VOCÊS?	SIM	NÃO

VERIFIQUEM SE É NECESSÁRIO FAZER ALGUMA ALTERAÇÃO NAS REGRAS. O PROFESSOR FARÁ AS MUDANÇAS NO TEXTO.

CIRCULAÇÃO DO TEXTO

O PROFESSOR VAI ESCREVER EM UMA CARTOLINA AS REGRAS QUE VOCÊS CRIARAM E AFIXAR NA PAREDE DA SALA DE AULA. SEMPRE QUE PRECISAR, A TURMA PODERÁ CONSULTÁ-LAS.

20 VINTE

Orientações didáticas

- A produção desta seção exige escuta, atenção e uma conversa coletiva. Além disso, é comum que as regras tenham de ser retomadas e até rearranjadas ou modificadas de acordo com o contexto do aluno e da turma.

APOIO DIDÁTICO

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

Podemos ver ilustrada nas Figuras 14 e 15, a Proposta 1 do LD, objeto de nossa análise documental e do estudo de caso, localizada no Capítulo 1, de temática *Brincar com palavras*. Identificada a seção *Dando asas à produção* com letras em caixa alta - ou letras de imprensa maiúscula²⁹ na cor vermelha, vemos que, na p. 19 também há

²⁹ Uma observação que se faz importante é dizer que todo o LD do aluno do 1º ano está em letras do tipo caixa alta ou letra bastão maiúscula, incluindo os encartes ao final, ou seja, todas os textos e as propostas de atividades de todas as seções do referido LD são escritas com tal tipo de letra, justificada sua escolha em explicação contida nas páginas iniciais do Manual do professor do LD

subtítulos ou subseções com letras na cor verde, em que lemos: *Regras de Convivência* e *O que vou produzir*, também em letra caixa alta. Na sequência da Proposta 1, indo para a página seguinte, temos outros três subtítulos, assim denominados: *Orientações para a produção, Avaliação e reescrita e Circulação do texto*.

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

Na parte iniciada pelo subtítulo *O Que Vamos Produzir*, está escrita uma pergunta, direcionada às crianças, em caráter de convite, para criar um conjunto de regras da turma, a serem expostas na sala de aula para serem consultadas por todos. Dando continuidade à localização do que apresenta a Proposta 1 do LD, na seção que diz tratar da produção de textos, há três atividades compondo o subtítulo *Orientações para a Produção*, como se fossem um passo a passo do que as crianças precisam

estudado, mediante as quais trazemos as seguintes explicações e comentários: o LD analisado anuncia e faz uso de letras maiúsculas em todo o volume 1, manifestando sua preocupação em organizar a coleção de acordo com a BNCC, esclarecendo que é somente a partir do 2º ano que os alunos devem usar e dominar a distinção entre maiúsculas e minúsculas. Assim, acredita-se que o aluno do 1º ano vai conhecendo o sistema de escrita e, pouco a pouco, vai ganhando maior autonomia para ler e escrever. Concordamos que a letra de imprensa maiúscula facilita a leitura das crianças em processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita, mas fazemos uma observação que merece ser refletida: é preciso que a criança do 1º ano também tenha contato com outros tipos de letra, outros tipos de grafar o alfabeto, visto que, nos demais livros e materiais escolares — para além do LD — e nos contextos reais fora da escola, ela vai manter contatos frequentes com outros modos de escrever a mesma letra; portanto, tal conhecimento faz parte do processo de aprendizagem na alfabetização. Mesmo não sendo nossa temática de pesquisa, chamamos atenção para a escolha do LD do 1º ano por apresentar somente um tipo de letra durante todo o volume 1. Alertamos as professoras alfabetizadoras, dizendo que precisarão planejar propostas a fim de promover o reconhecimento de outros tipos de letra, de modo a complementar e potencializar o trabalho, mirando na constituição da autonomia das crianças para a leitura e para a escrita. Logo, desde o início do processo de *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita, defendemos que as crianças não poderão ser privadas de realizar propostas de leitura e escrita com outros tipos de letra, de maneira a experimentar a crença de que as crianças podem ler e escrever, pois fazem parte do mundo para além do LD. Nesse mundo, as letras são apresentadas em variados formatos gráficos, tendo traços semelhantes e indicativos para seu reconhecimento.

realizar para chegarem ao texto produzido. A Atividade 1 da p. 20 orienta uma conversa entre os colegas da sala, a fim de observarem situações comuns em que poderá surgir a necessidade das regras de convivência, do ponto de vista do LD. A Atividade 2 propõe que as crianças podem apresentar sugestões, concordando ou discordando entre elas. A Atividade 3 orienta que o professor anote no quadro as regras sugeridas.

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

Optamos por continuar com a apresentação ilustrativa e descritiva da segunda proposta analisada colaborativamente, de modo a situar posteriormente os contextos do estudo de caso, narrando e analisando o que foi acontecendo nas rodas de conversa, como indicativos de que as propostas foram lidas e problematizadas, constituindo ações de planejamento e estudo coletivo, diante das escolhas, dúvidas, dos saberes e fazeres das próprias professoras alfabetizadoras participantes, num diálogo que teve abertura para levantar questões teóricas que deram sustentação às análises realizadas.

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

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

DANDO ASAS À PRODUÇÃO

LITERATURA

QUADRINHAS

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

O QUE VOU PRODUZIR

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

LEMBREM-SE DE QUE A QUADRINHA:

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

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO

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

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

DOMÍNIO PÚBLICO.

SESSENTA E UM

Vamos brincar? CAPÍTULO 2 61

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

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

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

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

Orientações didáticas

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


APOIO DIDÁTICO

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


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

62 CAPÍTULO 2 Vamos brincar?

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



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



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

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

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

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

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

FUI À FEIRA COMPRAR _____

ENCONTREI UM _____

PISEI NO RABO DELE,

ELE ME CHAMOU DE TRAPALHÃO.

62 SESSENTA E DOIS

APOIO DIDÁTICO

Orientações didáticas

- A atividade proposta nesta seção é uma produção com decalque. O texto apresentado funciona como um modelo com lacunas, em que a forma composicional já está definida em função de como o gênero se organiza estruturalmente, levando o aluno a focar no conteúdo temático; no caso, na reformulação de trechos. A partir de atividades desse tipo, em que o aluno torna suas as palavras do outro, espera-se que ele ganhe autonomia para escrever seus próprios textos.
- Explique aos alunos que eles vão reescrever a quadrinha apresentada trocando algumas palavras por outras. Nesse caso, substituindo o nome da fruta (uva) e o nome do animal (coruja) por outros que rimem com a palavra **trapalhão**. As atividades de 1 a 3 servem de preparação e planejamento para a produção dos alunos (EF01LP19).
- Circule pelas duplas e verifique quais nomes de fruta e animal os alunos estão pensando em usar. Verifique se os nomes por eles pensados rimam de fato com a palavra **trapalhão**. Se não rimar, auxilie-os a entender por que não há rima (EF01LP38).
- Uma vez definidas as palavras que cada dupla vai usar na reescrita da quadrinha, peça aos alunos que as formem usando primeiramente o alfabeto móvel. Isso os auxiliará na realização do registro das palavras nas atividades 3 e 4.
- É importante auxiliar também a leitura da quadrinha produzida pelos alunos, chamando a atenção deles para a rima das novas palavras.
- Oriente-os a escrever a quadrinha no quadro da página 269 e a fazer a ilustração no espaço indicado (EF01LP18).
- Para que os alunos realizem a avaliação da escrita da quadrinha, faça as perguntas indicadas na seção (EF01LP22). Se houver correções a serem feitas, incentive-os a escrever uma versão final do texto fazendo

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

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

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

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

■ AVALIAÇÃO E REESCRITA


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

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

■ CIRCULAÇÃO DO TEXTO

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

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



Vamos brincar? CAPÍTULO 2 63

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

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

SESSENTA E TRÊS 63

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

Sobre as páginas do LD analisado com a Proposta 5 – *Quadrinhas*, conforme as Figuras 16, 17 e 18, verificamos que, ao iniciar a seção *Dando asas à produção*, a subseção *Quadrinhas* lembra que, nesse capítulo (Capítulo 2), a criança conheceu um texto chamado de “quadrinha”, que geralmente trata de assuntos de forma divertida. Assim definida a quadrinha, a proposta segue com *O Que Vou Produzir*, indicando a ajuda do professor para que as crianças reescrevam uma quadrinha para,

depois de pronta, ficar exposta em um painel. Ainda nessa subseção, lemos alguns lembretes, esclarecendo que a quadrinha “[...] tem sempre quatro versos; tem rima; pode divertir, ensinar o leitor ou tratar de um assunto do dia a dia; é criada para ser declamada”, conforme consta no Manual do Professor (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. 61).

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

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

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

do encarte da p. 269 onde estão espaços indicados para a escrita e a ilustração da quadrinha. Vejamos o referido encarte (Figura 19):

Figura 19 – Encarte da Proposta 5: *Quadrinhas*

RECORTAR

PÁGINA 63 QUADRINHAS

QUADRINHA

NOME: _____

TURMA: _____

DUZENTOS E SESENTA E NOVE **269**

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

Essa página é chamada de encarte ou decalque pelo LD analisado, com indicação de recorte que serve para montar um painel, localizado em lugar visível por todos da escola, a fim de lerem o que as crianças reescreveram ou reproduziram. Tal sugestão

está na subseção *Circulação do Texto*, na p. 63 . Antes da ação de montar o painel, o LD sugere a *Avaliação e Reescrita*, a partir das três perguntas que constam no quadro avaliativo, a ser lido pelo professor, com itens a serem pintados pela criança, que marcará *sim* ou *não* para as respostas de cada um deles.

Na lateral das p. 61-63, podemos localizar o apoio com orientações didáticas e somente na p. 61, faz-se a compilação das ideias e dos conceitos-chave da seção, bem como das *Habilidades da BNCC desenvolvidas na seção Dando asas à produção*, por meio da Proposta 5 – *Quadrinhas*, do ponto de vista do próprio LD, em correlação com o documento curricular consultado para a produção do material, conforme tratamos na análise documental.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

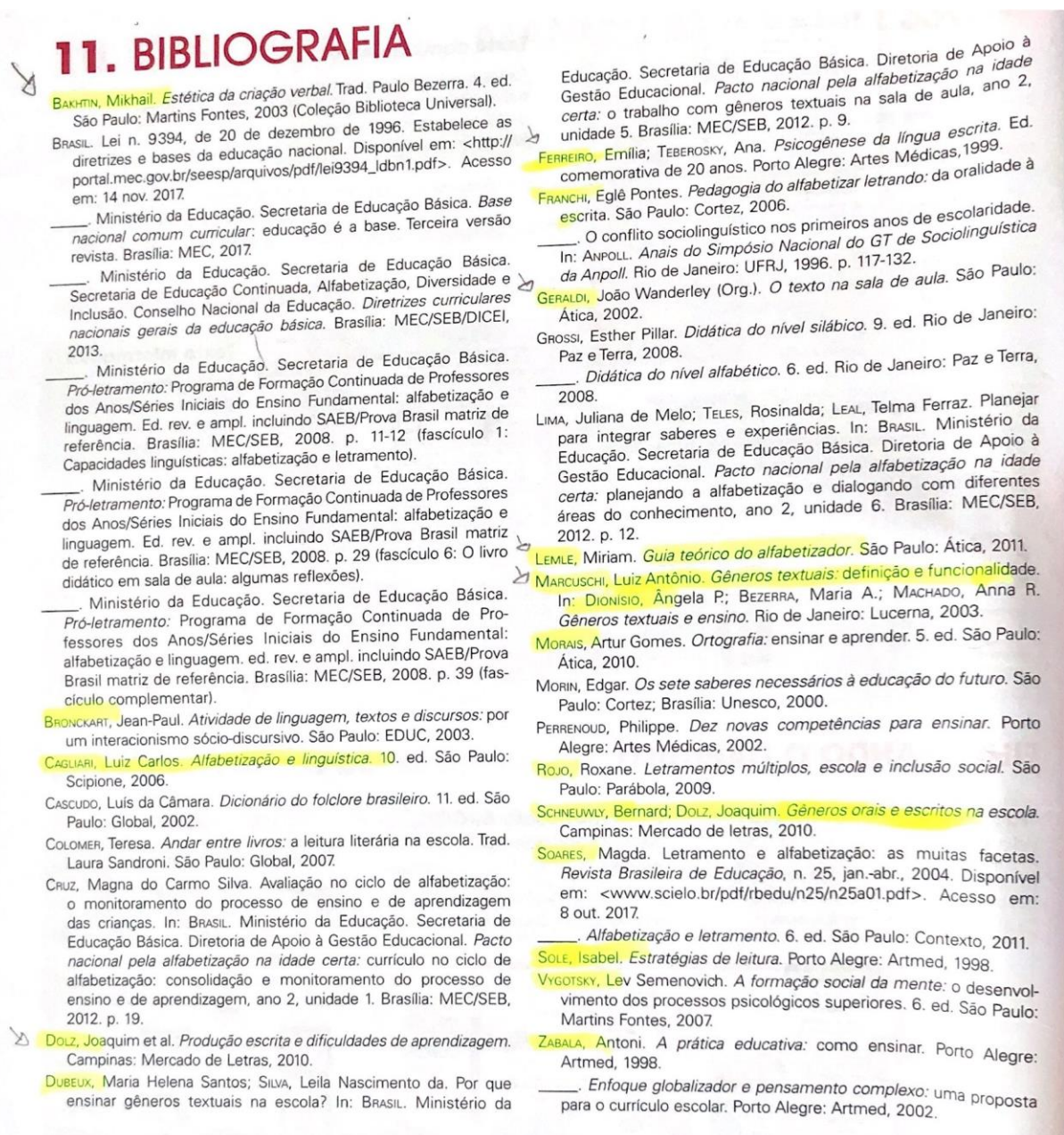
Restringindo a compreensão de texto como modelo único a ser reproduzido, a concepção de alfabetização também se limita ao ensino e à aprendizagem da técnica da escrita. Para além do que nos dizem os dicionários sobre a palavra “alfabetização”, elegemos uma concepção desse processo como prática que envolve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

Ao exercitar leitura mais atenta, resgatamos trechos que nos deram elementos para concluir acerca das escolhas das propostas de produção de textos e apostas realizadas pela equipe editorial do LD com o qual dialogamos em nossa pesquisa e sobre o qual problematizamos. Não obstante, observamos contradições que nos fizeram levantar dúvidas acerca do que é anunciado e do que, de fato, é ofertado no conjunto da obra didática sobre a qual nos dedicamos. Optamos por trazer, por meio de casos de ensino — carregados de acontecimentos discursivos —, exemplos que nos ajudam a pontuar nossas considerações acerca do trabalho com a dimensão da produção de textos na alfabetização.

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

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

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



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

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

Conhecer a bibliografia anunciada na Figura 20 — que ilustra o item 11 do sumário do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* — movimentou nosso interesse e a necessidade de contextualizar e dar maior visibilidade sobre quais conceitos e concepções são abordados pelos teóricos e suas obras, listadas na bibliografia utilizada. Assim, originou-se o Quadro 7, em que pudemos condensar as leituras que realizamos, para identificar o que o LD analisado diz compreender e os modos de tratar a produção de textos na alfabetização.

Quadro 7 – Alguns dos autores e obras que constam na bibliografia do Manual do Professor do livro didático de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, diretamente relacionados à produção de textos escritos

AUTOR	OBRA(S)	CONCEPÇÕES EVIDENCIADAS
BAKHTIN, Mikhail	Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Biblioteca Universal).	SUJEITO ENUNCIÇÃO
BRONCKART, Jean-Paul	Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.	GÊNERO DO DISCURSO
CAGLIARI, Luiz Carlos	Alfabetização e linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.	A ESCRITA DOS ALUNOS
DOLZ, Joaquim <i>et al</i>	Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas: Mercado de Letras, 2010.	GÊNEROS TEXTUAIS PLANO DE TEXTO (PLANIFICAÇÃO DO TEXTO)
DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento da	Por que ensinar gêneros textuais na escola? <i>In:</i> Ministério da Educação (Brasil). O trabalho com gêneros textuais na sala de aula , ano 2, unidade 5. Brasília: MEC/SEB, 2012, p. 9.	GÊNEROS
FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana	Psicogênese da língua escrita. Ed. Comemorativa de 20 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
FRANCHI, Eglê Pontes	Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2006.	RELAÇÃO FALA E ESCRITA LETRAMENTO
GERALDI, João Wanderley (Org.)	O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2002.	ANÁLISE LINGUÍSTICA ASPECTOS GRAMATICAIS E ORTOGRÁFICOS CRÍTICA À HIGIENIZAÇÃO DO TEXTO DO ALUNO
GROSSI, Esther Pillar	Didática do nível silábico. 9 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2008. Didática do nível alfabético. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.	HETEROGENEIDADE COMUM NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO
LEMLE, Miriam	Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2011.	CONTEÚDOS DE ALFABETIZAÇÃO RELAÇÃO MONOGÂMICA RELAÇÃO POLIGÂMICA
LIMA, Juliana de Melo; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz	Planejar para integrar saberes e experiências. <i>In:</i> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento, ano 2, unidade 6. Brasília: MEC/SEB, 2012. p.12.	ALFABETIZAR LETRANDO ESCOLHA DOS GÊNEROS
MARCUSCHI, Luiz Antônio	Gêneros textuais: definição e funcionalidade. <i>In:</i> DIONÍSIO, Ângela P.; BEZZERRA, Maria A.; MACHADO, Anna R. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lacerna, 2003.	TIPOS TEXTUAIS

AUTOR	OBRA(S)	CONCEPÇÕES EVIDENCIADAS
MORAIS, Arthur Gomes	Ortografia: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo: Ática, 2010.	ORTOGRAFIA CONTEÚDOS DE ALFABETIZAÇÃO
ROJO, Roxane	Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.	CONTEÚDOS DE ALFABETIZAÇÃO TIPOS DE RELAÇÕES ENTRE LETRAS E SONS DA FALA FONOLOGIA
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim	Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de letras, 2010.	GÊNEROS
SOARES, Magda	Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação , n. 25, jan./abr., 2004. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.	LETRAMENTO SOBRE MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO
VYGOTSKY, Lev Semenovich	A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.	SUJEITO
ZABALA, Antoni	A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.	SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTEGRAÇÃO

Fonte: Elaboração da autora (2020).

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

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

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

Não foi uma consulta simples que vivenciamos, foi um movimento de consulta delongada, que resultou em registros que nos deram o suporte para visualizar nossa

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

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

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

2 O eixo nomeado pela BNCC como Escrita é amplo e detalhado. Por essa razão, os fundamentos e as práticas que dizem respeito à aquisição da escrita serão tratados no item 3.4 Especificidades da alfabetização. Aqui, concentramos as informações relativas às sequências destinadas à produção do texto escrito, com propostas presentes na seção Dando asas à produção, encontrada em todos os capítulos dos cinco volumes.

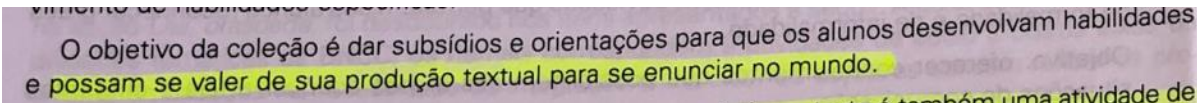
Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

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

Em nossa análise, selecionamos trazer e promover diálogos entre alguns recortes de trechos do LD do aluno e de seu respectivo Manual do Professor, os quais nos ajudaram a perseguir os objetivos centrais de nossa pesquisa, reconhecendo marcas conceituais que demandam compreensões comprometidas com os conceitos que elegemos para nossa caminhada. Desse modo, analisamos o que o LD diz sobre a produção de textos e o que dizem as professoras alfabetizadoras., entrecruzando as vozes. O trecho ilustrado na Figura 21 demonstra o entendimento do próprio LD acerca do que é o eixo escrita, dialogando com a BNCC e reforçando que é na seção *Dando Asas à produção* que encontramos as propostas de produção de textos.

Decorrente do tempo, fomos realizando leituras e escolhas para compor o segmento de análise documental, bem como relatos dos casos de ensino, etapas em que pudemos vivenciar encontros interativos teóricos e práticos quando tratamos da produção de textos na alfabetização. Visitamos o que o próprio LD diz compreender sobre escrita e produção de textos, encontrando o registro que aponta os objetivos para o trabalho com esse eixo ou dimensão³⁰ do ensino da língua, na ótica da equipe que produziu o material didático em análise:

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



O objetivo da coleção é dar subsídios e orientações para que os alunos desenvolvam habilidades e possam se valer de sua produção textual para se enunciar no mundo.

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

Recorrendo ao Manual do Professor do LD analisado, quando analisamos o que diz sobre o eixo escrita, lemos como objetivo da coleção: dar subsídios e orientações para que os alunos desenvolvam habilidades e possam se valer de sua produção textual para se enunciar no mundo. No entanto, podemos anunciar que, quando chegamos nas atividades propostas, sentimos a ausência da oportunidade ou motivação para as crianças se enunciarem no mundo e sobre o mundo. Veremos, a seguir, narrativas que validam nossa afirmação, pois a aposta do LD de Língua Portuguesa em estudo é tomar o texto como modelo a ser copiado, imitado ou reproduzido, ofuscando ou

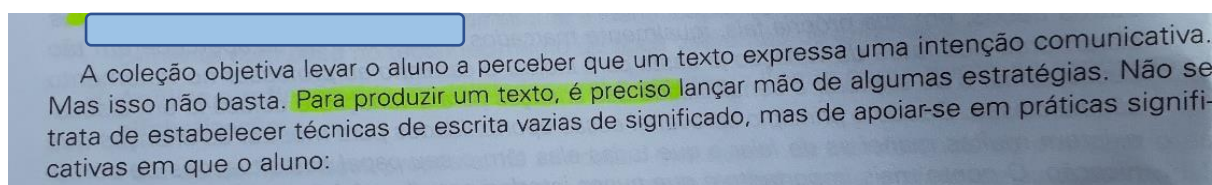
³⁰ O uso do termo “dimensão” nos ajuda a ampliar a ideia do trabalho integrado no ensino da língua, em que as dimensões da leitura, da escrita, da oralidade, da análise linguística estão permeadas pelas dimensões em caráter social, histórico, cultural, linguístico, discursivo. Nessa composição, tomamos a palavra “dimensão” como substituta da palavra “eixo”, que soa delimitar o entendimento da amplitude presente no processo de *ensinoaprendizagem* da linguagem em suas modalidades.

minimizando a importância do espaço para o enunciado das crianças em processo de aprendizagem da linguagem escrita.

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

Dizer sobre habilidades e competências para se enunciar no mundo ressoa algumas contradições, pois podemos complementar nossa análise com a localização, no Manual do Professor, do trecho ilustrado na Figura 23:

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



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

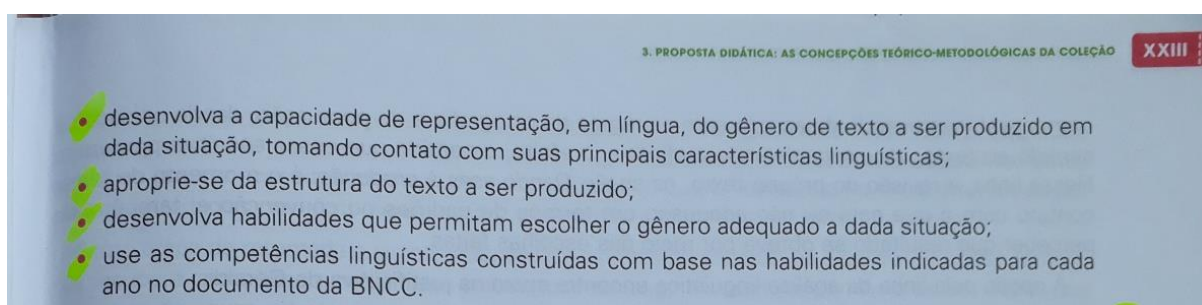
Para a coleção *Aprender Juntos* de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, produzir um texto é lançar mão de algumas estratégias, que podem ser também compreendidas como habilidades³¹ e competências. O trecho ilustrado comenta sobre intenção comunicativa, dizendo que não basta percebê-la, sendo necessário, na opinião da equipe que produziu o referido material didático analisado em nossa pesquisa, lançar mão de estratégias técnicas de escrita apoiadas em práticas significativas. Nosso entendimento nos leva a acreditar que, justamente o significado das práticas é a intenção comunicativa — que também chamamos de finalidade, necessidade, motivo, objetivo ou propósito do dizer. Temos a impressão,

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

conforme compreendemos pela leitura de tal trecho ilustrado, que a obra dá mais importância às estratégias técnicas e não às estratégias do dizer.

Tomando a escrita como técnica, confirmamos a aposta do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* em um ensino que tem como ponto de partida os gêneros como modelo, tanto para a leitura como para a escrita ou para a produção de textos. Se temos, na continuidade do trecho ilustrado anteriormente, o que se espera do aluno, podemos constatar nossa hipótese da centralidade do gênero como ensino da técnica. Ao ler o Manual do Professor do LD analisado, destacamos palavras como “capacidade”, “habilidades” e “competências”, pois essas são absorvidas do documento da BNCC. Segue figura com itens chamados de estratégias que desejam ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem da escrita:

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

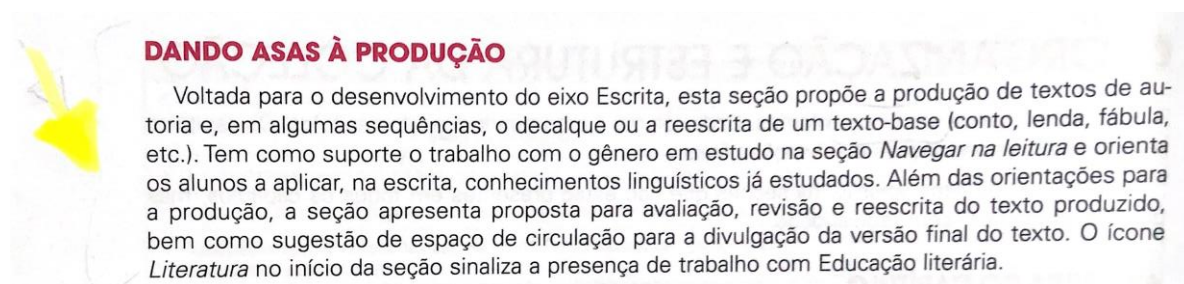


Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

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

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

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



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

A seção *Dando asas à produção* expressa a intenção da produção de textos de autoria, mas, no decorrer dos capítulos que compõem o LD do 1º ano, apresenta propostas práticas que elucidam o gênero como indicativo para realizar uma tarefa escolar. A estrutura de listagem no sumário com o nome dos gêneros escolhidos induz a pensar que o foco principal e o ponto de partida de cada proposta apresentada é o gênero textual. Organiza as propostas no sumário do aluno de modo a facilitar a localização pelo gênero que se pretende trabalhar. Por meio dos acontecimentos discursivos vivenciados nas rodas de conversa entre pesquisadora e professoras alfabetizadoras, tomaremos as propostas de produção para descrever as análises colaborativas realizadas, dando mais vida às vozes enunciadas no LD, ao relacioná-las com a prática do uso do material apresentado.

Atentas à fundamentação teórico-metodológica da obra, à estrutura e à organização da coleção, encontramos seções e subseções fixas, sendo *Dando asas à produção* a

seção voltada para o ensino e a aprendizagem da dimensão escrita, assim apresentada no Manual do Professor, na qual os autores afirmam apresentar propostas de produção de textos, avaliação, revisão e reescrita. Vejamos na Figura 26:

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

e possam se valer de sua produção textual para...

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

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

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

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

condições de produção de textos na perspectiva enunciativo-discursiva não foram observadas.

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

No eixo *Escrita*, com relação às práticas de produção de texto, a BNCC apresenta, entre as unidades temáticas, “Estratégias antes da produção do texto”, “Estratégias durante a produção do texto” e “Estratégias após a produção do texto”. Elas sinalizam a necessidade de planejar o conteúdo temático e a organização de um texto, levando em conta os parâmetros da situação comunicativa: de que lugar social se produz; para quem e para que se escreve; em qual gênero se organizará; em qual portador será publicado; em qual espaço circulará.

Nesse contexto, o professor poderá ajudar os alunos a realizar uma planificação³ do texto, considerando o roteiro de orientações para a produção, presente na seção *Dando asas à produção*, e ampliando-o, de acordo com a realidade da turma.

Espera-se que, ao produzir um texto escrito, o enunciador coordene uma série de aspectos: o que dizer, como dizer, que recursos linguísticos empregar para fazê-lo, etc. Nesse tipo de atividade, os ajustes não costumam ser feitos de imediato, mas por meio da prática de leitura, análise e adequação, além de revisão e preparação da versão final (ou reescrita⁴ final).

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

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

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

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

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

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

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

Nessa via da contradição quanto à prática de ensino dos gêneros, alertamos para o fato de percebermos pontos de partida e de chegada que se diferenciam. Para o trabalho pautado no ensino da produção de textos pelos modelos, temos como ponto de partida e de chegada a preocupação em atender a estrutura dos gêneros. Para o trabalho concentrado no ensino da produção de textos como movimento do diálogo, vemos essencialmente o ponto de partida e de chegada na própria produção de textos como atitude enunciativa-discursiva.

Ter um modelo de texto a ser imitado pode cercear e controlar o dizer na escola. Assim, se a concepção de produção de textos tende a ser confundida com redação

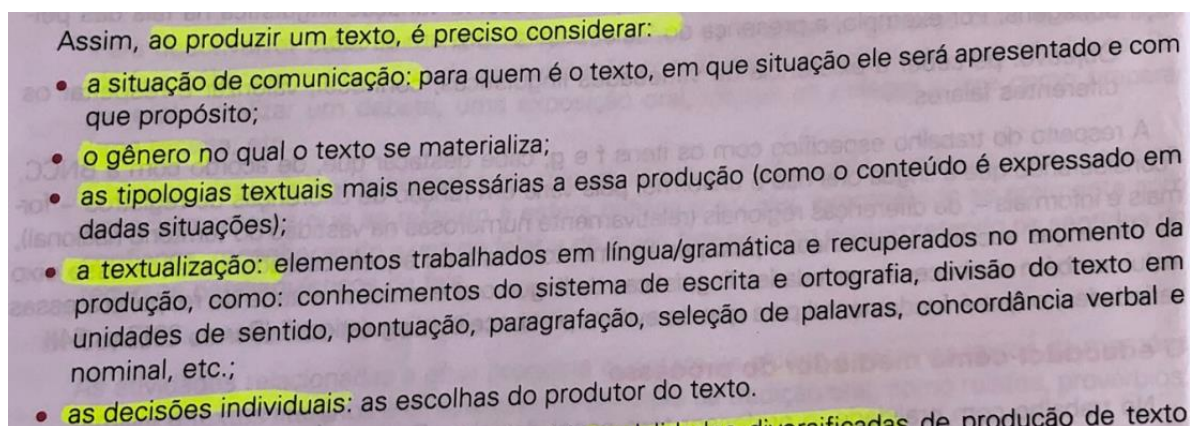
ou escrita (cópia) e concentra esforços no ensino dos gêneros, faz sentido a necessidade de um roteiro ou planificação.

Conforme consta em Dolz et al. (2010, p. 26), a planificação consiste na organização de um plano de texto: definição e ordenação de partes que vão constituir-lo, a articulação entre elas etc., de acordo com as características do gênero textual em questão (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. XXIII).

Apoiadas no que localizamos nas páginas iniciais do Manual do Professor, problematizamos que faz toda diferença apoiar o trabalho de produção de textos pensando na perspectiva de seguir um roteiro ou plano de orientações, pois compreendemos que tal ação apresenta-se limitante, indicando que a produção de textos é diretamente associada às características dos gêneros de modo especial, dando maior importância à composição ou forma estrutural dessas textos, como se uma sequência de itens bastasse para que a produção fosse concretizada.

Sendo assim, a produção de textos como produto do trabalho escolar exige escrever para ser corrigido e dita o modo como se produz texto na e para a escola. Voltando a um trecho do Manual do Professor, localizamos o que a coleção nos diz sobre os subsídios e as orientações ao considerar “produzir” um texto apoiando que apareça, em cada capítulo, um “passo a passo” de orientações entendidas como apoio para o ensino do gênero escolhido para o trabalho com a dimensão da produção de textos na ótica da obra didática analisada. Exemplificaremos nos casos de ensino algumas das orientações organizadas no LD do 1º ano:

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



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

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

Nesse sentido, como pesquisadoras, assumimos a perspectiva sócio-histórica e dialógica em Bakhtin e defendemos essa posição teórica por meio das palavras de Marcuschi: “[...] Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Assim, concordamos que os gêneros são marcados e marcam as atividades culturais, sociais e históricas vividas pelos sujeitos em suas interações, intermediadas pela linguagem. Desse modo, caminhamos para um modo de relação com a produção de textos que se apresenta como ação da linguagem e trabalho discursivo em que as crianças têm espaço para dizer o seu dizer a alguém e, por algum motivo, indo além de seguir roteiros e modelos que indicam o passo a passo a desenvolver.

Em Marcuschi (2008), encontramos discussões importantes sobre diversos aspectos relacionados aos gêneros, entre as quais destacamos trechos que contribuem diretamente para esta pesquisa, de modo a permitir problematizações acerca da própria noção, nomeação ou entendimento desse fenômeno, pois podemos localizar que “[...] muitas são as perspectivas teóricas nos estudos dos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 151). Ainda em Marcuschi (2008), encontramos uma nota de rodapé que nos ajuda a compreender que podemos deparar com diferentes expressões que se referem aos gêneros.

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de

modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

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

Se Marcuschi, convidado pela coleção *Aprender Juntos* para fundamentar suas escolhas, sinaliza que estudar os gêneros é um solo fértil para olhar de maneira interdisciplinar para o mundo, não podemos concordar com a equipe editorial do LD em análise quando indica que uma planificação estruturada poderá ajudar professores e alunos nas práticas de produção de textos, pois visualizamos a limitação ou a ausência do espaço do dizer das crianças como tão importante quanto a forma composicional dos gêneros que são lidos ou produzidos por elas. Desse modo, compreendemos que o LD assume uma opção limitante da prática de produção de textos — compreendida como redação ou escrita —, dando ênfase à questão estrutural, em detrimento do discurso ou do conteúdo do dizer, limitando assim a vida do texto.

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

Marcuschi (2008), que dialoga com as ideias de Bakhtin (2019), acreditamos que os gêneros textuais

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

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

Nesse ponto, indagamos sobre nossas próprias vivências como professora, assessora pedagógica ou formadora na alfabetização, diante das incertas tentativas por delimitar um gênero ou outro no trabalho escolar. Compartilhamos tais dificuldades com as professoras que, atuando nas práticas de planejamento, ao usarem o LD, deparam com a “fechada” escolha de quais gêneros “precisam” trabalhar naquele ano escolar, com as crianças. Tal escolha é caracterizada no sumário do LD em uso que se apresenta nos documentos curriculares, como na BNCC. A afirmativa se comprova mediante a observação e a análise documental da obra da qual nos aproximamos, atentas aos demais documentos interrelacionados, que descrevem ou demarcam as estreitas relações internas e externas ao PNLD.

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

homogeneização do dizer, pelo modo padronizado de relacionar-se com os textos, vendo-os como modelos a serem seguidos e copiados.

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

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

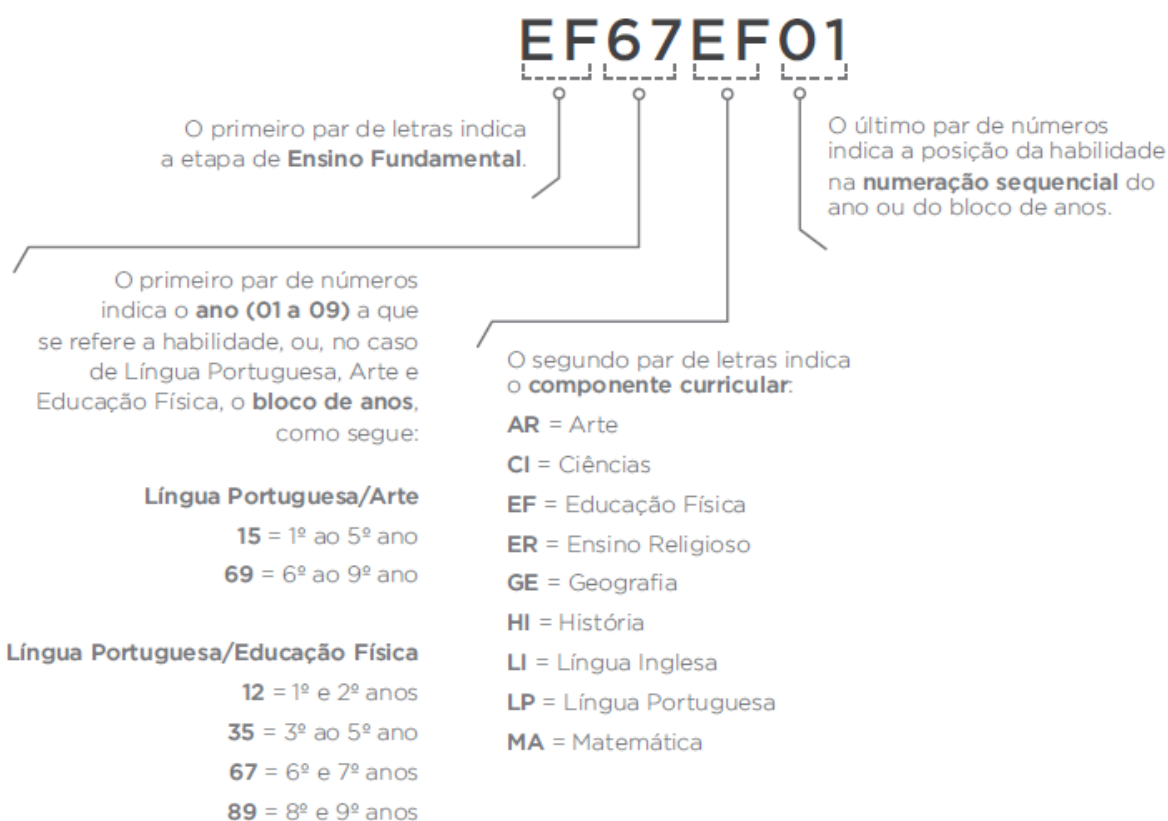
Ao buscarmos na BNCC o trabalho escolar com os gêneros, desde a alfabetização, observamos a aposta do gênero como modelo para ser imitado e perseguido, sendo, progressiva e gradativamente, compreendido dos gêneros “mais comuns” aos gêneros “menos comuns” nos contextos reais das crianças e adolescentes, à medida que avançam em sua escolaridade.

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

final da BNCC, para, em seguida, voltar ao que diz o Manual do Professor do LD em análise.

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

Figura 29 – - Descrição de código alfanumérico da estrutura da BNCC Ensino Fundamental



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

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

Localizada a leitura do código utilizado pela BNCC, apresentamos o Quadro 8 em que compilamos algumas das habilidades constantes no referido documento curricular, demarcando as habilidades listadas para o 1º ano, voltadas para o trabalho com as práticas de linguagem que envolvem a escrita, a produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) e as práticas de produção de textos orais, tais como aparecem no documento consultado como fonte.

Quadro 8 – Práticas de linguagem: *Escrita, Produção de textos* (escrita compartilhada e autônoma) e *Oralidade* (produção de textos orais) no 1º ano

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
Revisão de textos	(EF15LP06) 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.
Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto. (EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto. (EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do

	<p>campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).</p>
Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Oralidade Produção de texto oral Planejamento de texto oral Exposição oral	<p>(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.</p> <p>(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2021).

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

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

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

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

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

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

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

Na sequência do trecho, visualizamos que seguem as próximas 16 (dezesesseis) linhas do documento com exemplos de gêneros. Desse modo, fica explícito o enfoque dado pela BNCC ao trabalho com gêneros. Assim, o documento concebe o Eixo da Produção de Textos pautado na “[...] progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (MEC, 2017a, p. 87). Mais adiante,

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

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

Num tempo marcadamente ainda mais desafiador que é o atualmente vivido — o contexto pandêmico —, faz-se necessário ampliar o debate e anunciar que acreditamos, mesmo nesse tempo, “[...] que é escrevendo que as crianças aprendem a escrever e aprendem sobre a escrita e sobre o mundo” (COSTA, 2018, p.15). Nesse sentido, é essencial problematizarmos sobre o direito de todas as crianças de dizerem sobre o mundo e dele participarem, num exercício de vivência da cidadania, fragilizado pela lógica do trabalho com a produção de textos pela via da cópia e imitação de modelos.

Em Costa (2018), presenciamos o dizer das crianças na produção escrita, em processo de aprendizagem inicial dessa modalidade da linguagem. A pesquisa de Costa (2018) apresentou um olhar atento para contextos escolares que questionam, entre outros pontos, a crença que nos parece estar subjacente às propostas de trabalho com a produção de textos tanto na BNCC como no LD analisado: “[...] Elas ainda estão aprendendo, como vão escrever textos?” (COSTA, 2018, p. 13).

Ouvir em Costa (2018) o dizer das crianças foi uma oportunidade de analisar os processos de instauração do diálogo e da discursividade, fortemente marcados pela influência da escolha do destinatário — o *outro*. Retomando a tese de Costa (2018), sustentada pela perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin, concordamos que a presença do *outro* é condição essencial para a vida e o acontecimento do texto, de modo a influenciar na escolha do dizer (oral e escrito).

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

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

Nas propostas apresentadas na coleção, há modalidades diversificadas de produção de texto que envolvem os alunos e o professor, quais sejam:

- produções de texto em que o professor atua como escriba da turma, geralmente em escritas coletivas;
- produções (individuais, em dupla ou em grupo) que solicitam ao aluno um texto de autoria ou o decalque de um texto apresentado, no qual tenha que completar versos de um poema ou finalizar um conto, escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita;
- propostas de reescrita de textos com base em modelo (de todo ou de parte do texto), levando em conta o gênero estudado.

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

Nesse ponto, nos perguntamos se a escola — por meio do contato com os documentos curriculares e com o LD no planejamento das professoras alfabetizadoras — oferece oportunidades para que as crianças escrevam textos de autoria para algum destinatário sem ser o professor. Ter o professor como escriba ou contar com a colaboração de uma colega traz aprendizagens importantes, mas não substitui ou adia a prática da produção realizada pela própria criança, sem reproduzir modelos. A escola tem se preocupado em analisar as propostas de produção de textos que apresenta às crianças? A escola se pergunta se precisa mudar algo nas propostas de ensino da produção de textos escritos para que as crianças aprendam a escrever pela necessidade ou razão da escrita? Quando é que as propostas de produção de textos estão sob suspeita por anular a autoria das crianças e das professoras? A escola simplesmente obriga a criança a escrever imitações formais de “modelos” de textos? Como o LD de Língua Portuguesa em análise influencia as escolhas das professoras alfabetizadoras ao planejar propostas de produção de textos? Como a escola pode pensar em propostas discursivas para ler e escrever o mundo? Nossa intenção e contribuição para avançar quanto ao fazer discursivo será por intermédio da narrativa de casos de ensino, vivenciados de modo colaborativo com duas professoras alfabetizadoras, no lócus do planejamento.

A todo momento, refletimos sobre o modo como a língua é estudada na escola, em especial nas turmas de alfabetização. O ensino e a aprendizagem têm o foco nas

unidades da língua (unidades sem vida e superficiais, como letras, palavras soltas do contexto responsivo etc.) que geram escritas sem motivação, cópias sem sentido, sem necessidade, sem destinatário, uma sequência de regras e modelos a seguir como? Ou o estudo da língua respeita a vida do movimento dialógico e discursivo e toma o texto como unidade de comunicação discursiva?

A forma como a escola e os sujeitos que estão presentes nela se relacionam com os textos pode fornecer pistas de categorias de compreensão da realidade vivida pelas relações integradas ou não das dimensões da língua (oralidade, leitura, produção escrita, análise linguística). Se os sujeitos recorrem ao texto para tê-lo como modelo, configura-se aqui uma certa relação. Se os sujeitos recorrem ao texto para tê-lo como movimento do diálogo que, ampliando o convívio, apreende tanto as formas quanto seus conteúdos, reconhecemos uma categoria de que ambos, forma e discurso, se apresentam inseparáveis no enunciado.

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

Quadro 9 – Os gêneros escolhidos pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano na Seção *Dando asas à produção* e os gêneros sugeridos pela BNCC no eixo ou dimensão da produção de textos

Nº	GÊNEROS ESCOLHIDOS PELO LD APRENDER JUNTOS PARA O ENSINO DA LP NO 1º ANO	GÊNEROS SUGERIDOS PELA BNCC PARA O ENSINO DA LP NO 1º ANO (PLANEJAR E PRODUZIR)
1	REGRAS DE CONVIVÊNCIA	LISTAS, AGENDAS, CALENDÁRIOS, AVISOS, CONVITES, RECEITAS, INSTRUÇÕES DE MONTAGEM, LEGENDAS PARA ÁLBUNS, FOTOS OU ILUSTRAÇÕES (DIGITAIS OU IMPRESSOS) DENTRE OUTROS GÊNEROS DA VIDA COTIDIANA. (RE)CONTAGEM DE HISTÓRIAS, POEMAS E OUTROS TEXTOS VERSIFICADOS (LETRAS DE CANÇÃO, QUADRINHAS, CORDEL), POEMAS VISUAIS, TIRAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, DENTRE OUTROS GÊNEROS DO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO. RECADOS, AVISOS, CONVITES, RECEITAS, INSTRUÇÕES DE MONTAGEM, DENTRE OUTROS GÊNEROS DO CAMPO DA VIDA COTIDIANA.
2	AGENDA TELEFÔNICA	
3	LISTA DE ANIVERSARIANTES	
4	FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	
5	QUADRINHAS	
6	CANTIGA	
7	RECEITA	

8	BILHETE	FOTOLEGENDAS EM NOTÍCIAS, MANCHETES E LIDES EM NOTÍCIAS, ÁLBUM DE FOTOS DIGITAL NOTICIOSO E NOTÍCIAS CURTAS. SLOGANS, ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS E TEXTOS DE CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO, DENTRE OUTROS GÊNEROS DO CAMPO PUBLICITÁRIO. LISTAS DE REGRAS E REGULAMENTOS QUE ORGANIZAM A VIDA NA COMUNIDADE ESCOLAR, DENTRE OUTROS GÊNEROS DO CAMPO DE ATUAÇÃO CIDADÃ. SLOGANS E PEÇA DE CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO. DIAGRAMAS, ENTREVISTAS, CURIOSIDADES , DENTRE OUTROS GÊNEROS DO CAMPO INVESTIGATIVO. RECONTAGEM DE HISTÓRIAS LIDAS PELO PROFESSOR, HISTÓRIAS IMAGINADAS OU BASEADAS EM LIVROS DE IMAGENS.
9	REGRA DE JOGO	
10	LENDA	
11	TEXTO DE CURIOSIDADE	
12	LEGENDA	
13	CONVITE	

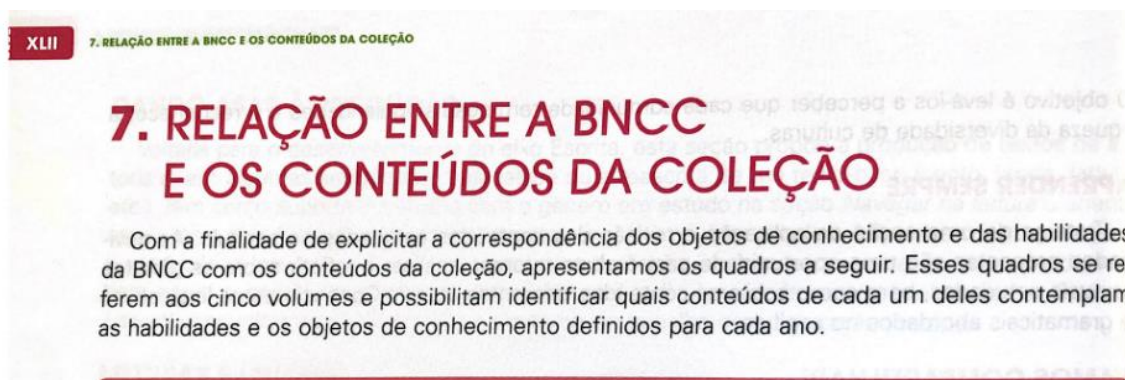
Fonte: Elaboração da autora (2020).

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

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

Sentimos a necessidade de compartilhar com nossos leitores as páginas do sumário do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, no item 7, que trata da *Relação entre a BNCC e os conteúdos da coleção*. Recorrendo às imagens e organizando-as visualmente na Figura 31, podemos fundamentar ainda mais a conclusão que trata da aproximação entre o PNLD — pelo LD — e a BNCC. Vejamos a sequência explicitada das correspondências entre ambos os documentos, com especial atenção para os destaques feitos com marca-texto durante nossas leituras, os quais dizem dos gêneros textuais listados como conteúdos escolhidos e contemplados pelo LD em estudo.

Figura 31 – Item 7 do sumário do Manual do Professor: relação entre a BNCC e os conteúdos da coleção *Aprender Juntos*



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

Figura 32 – Quadro do Manual do Professor com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos elaborados pela equipe editorial para o 1º ano: *Oralidade*

1º ANO		
Objeto de conhecimento	Habilidade	Conteúdo
Oralidade	(EF01LP01) Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.	Parlenda (p. 10); Letras, números e símbolos (p. 13); Alfabeto e ordem alfabética (p. 21); Jogral (p. 32); Lista de materiais (p. 34); Lista literária (p. 36); Leitura de imagem (p. 40); Rodas de leitura e indicações de livros (p. 44); Poema (p. 48 e 83); Quadrinha (p. 54); Declamação de quadrinha (p. 64); Brincadeiras orais (p. 72); Cantiga (p. 76); Trava-linguas (p. 92); Conto popular (p. 98); Receita (p. 112); Adivinhas (p. 123); Anedota (p. 132); Letra m (p. 136); Regra de jogo (p. 140 e 152); Letra n (p. 144); Relato oral (p. 148); Segmentação de palavras (p. 150); Lenda (p. 160, 168 e 178); Letra c (p. 172); Contação de histórias (p. 176); Letra maiúscula e letra minúscula (p. 180); Canção (p. 188); Texto de curiosidade (p. 197); Antônimos e sinônimos (p. 207); Exposição oral (p. 212); Conto de encantamento (p. 220); Convite (p. 232); Dramatização de conto de encantamento (p. 234); Narrativa visual (p. 236).
	(EF01LP02) Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula.	Roda de conversa: a convivência entre as pessoas (p. 17).
	(EF01LP03) Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como “por favor”, “obrigado(a)”, “com licença” etc.), quando necessário.	Letras, números e símbolos (p. 13); Roda de conversa: a convivência entre as pessoas (p. 17); Regras de convivência (p. 19); Lista de materiais (p. 34); Lista literária (p. 36); Leitura de imagem (p. 40); Rodas de leitura e indicações de livros (p. 44); Quadrinhas (p. 54); Declamação de quadrinha (p. 64); Brincadeiras orais (p. 72); Poema (p. 83); Trava-linguas (p. 92); Conto popular (p. 98); Receita (p. 112); Adivinhas (p. 123); Anedota (p. 132); Letra m (p. 136); Regra de jogo (p. 140 e 152); Letra n (p. 144); Relato oral (p. 148); Segmentação de palavras (p. 150); Lenda (p. 160, 168 e 178); Letra c (p. 172); Contação de histórias (p. 176); Letra maiúscula e letra minúscula (p. 180); Canção (p. 188); Texto de curiosidade (p. 197); Exposição oral (p. 212); Conto de encantamento (p. 220); Convite (p. 226); Dramatização de conto de encantamento (p. 234); Narrativa visual (p. 236).
	(EF01LP04) Identificar aspectos não linguísticos (paralinguísticos) presentes no ato de fala (tom da voz e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito.	Jogral (p. 32); Declamação de quadrinha (p. 64); Sílabas (p. 66); Brincadeiras orais (p. 72); Relato oral (p. 148); Contação de histórias (p. 176); Exposição oral (p. 212); Dramatização de conto de encantamento (p. 234).
	(EF01LP05) Recuperar assuntos e informações pontuais em situações de escuta formal de textos.	Parlenda (p. 10); Poema (p. 48); Quadrinha (p. 54); Sílabas (p. 66); Cantiga (p. 76); Letra d (p. 107); Receita (p. 112); Trava-linguas (p. 122); Bilhete (p. 124); Anedota (p. 132); Regra de jogo (p. 140); Lenda (p. 160 e 168); Canção (p. 188); Texto de curiosidade (p. 197); Exposição oral (p. 212); Conto de encantamento (p. 220).
	(EF01LP06) Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado.	Relato oral (p. 148).

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

Figura 33 – Quadro do Manual do Professor com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos elaborados pela equipe editorial para o 1º ano: *Leitura*

	Objeto de conhecimento	Habilidade	Conteúdo
Leitura	Decodificação	(EF01LP07) Ler palavras e pequenos textos, apoiando-se em pistas gráficas e semânticas.	Lista de materiais (p. 34); Lista literária (p. 36); Lista de aniversariantes (p. 38); Poema (p. 48 e 83); Letra p (p. 58); Declamação de quadrinha (p. 64); Sílabas (p. 66); Cantiga (p. 76 e 89); Letra v (p. 80); Letra f (p. 86); Letra c (p. 102 e 172); Letra d (p. 107); Receita (p. 112); Letra t (p. 116); Bilhete (p. 124); Anedota (p. 132); Letra m (p. 136); Regra de jogo (p. 140); Letra n (p. 144); Segmentação de palavras (p. 150); Letra s (p. 165); Lenda (p. 168); Letra maiúscula e letra minúscula (p. 180); Letra j (p. 193); Texto de curiosidades (p. 197); Letra r (p. 202); Antônimos e sinônimos (p. 207); Cartaz (p. 214); Conto de encantamento (p. 220); Letra l (p. 224); Convite (p. 226); Letra g (p. 230); Narrativa visual (p. 236); Letra x (p. 240).
	Objetivos de leitura	(EF01LP08) Ler, em textos, palavras conhecidas via memória ou relacionadas à sua experiência pessoal (nomes próprios, nomes dos dias do ano, da semana, marcas de produtos etc.).	Agenda telefônica (p. 30); Lista de materiais (p. 34); Lista literária (p. 36); Lista de aniversariantes (p. 38); Receita (p. 112); Letra t (p. 116); Bilhete (p. 124); Letra m (p. 136); Letra n (p. 144); Letra s (p. 165); Letra j (p. 193); Letra r (p. 202).
	Autodomínio do processo de leitura	(EF01LP09) Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola.	Letras, números e símbolos (p. 13); Lista de materiais (p. 34); Receita (p. 112); Regra de jogo (p. 140).
	Localização de informações em textos	(EF01LP10) Formular hipóteses sobre o conteúdo dos textos, com base no manuseio dos suportes, observando formato, informações da capa, imagens, entre outros, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas.	Conto popular (p. 98); Letra c (p. 102); Narrativa visual (p. 236).
	Seleção de informações	(EF01LP11) Localizar, em textos, títulos, nome do autor, local e data e publicação (se houver).	Cantiga (p. 76); Letra c (p. 102); Canção (p. 188); Narrativa visual (p. 236).
	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF01LP12) Buscar, selecionar e ler textos que circulam em meios impressos ou digitais para satisfazer curiosidades.	Declamação de quadrinha (p. 64); Cantiga (p. 76); Trava-linguas (p. 92); Contação de histórias (p. 176); Texto de curiosidade (p. 200); Exposição oral (p. 212).
	Reflexão sobre o conteúdo temático do texto	(EF01LP13) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social das quais participa, reconhecendo para que tais textos foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.	Agenda telefônica (p. 30); Lista de materiais (p. 34); Leitura de imagem (p. 40); Poema (p. 83); Receita (p. 112); Bilhete (p. 124); Anedota (p. 132); Regra de jogo (p. 140); Lenda (p. 160 e 168); Canção (p. 188); Texto de curiosidade (p. 197); Convite (p. 226).
	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF01LP14) Associar os temas de textos lidos pelo professor ao seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo.	Parlenda (p. 10); Lista de materiais (p. 34); Lista literária (p. 36); Leitura de imagem (p. 40); Poema (p. 48 e 83); Conto popular (p. 98); Receita (p. 112); Bilhete (p. 124); Anedota (p. 132); Regra de jogo (p. 140); Letra n (p. 144); Lenda (p. 168); Canção (p. 188); Convite (p. 226); Narrativa visual (p. 236).
		(EF01LP15) Reconhecer o significado de palavras conhecidas em textos.	Vogais e consoantes (p. 26); Poema (p. 48); Letra f (p. 86); Receita (p. 112); Bilhete (p. 124); Anedota (p. 132); Antônimos e sinônimos (p. 207).
	Escrita	Escrita de palavras e frases	(EF01LP16) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
Escrita de dados pessoais		(EF01LP17) Escrever, corretamente, mesmo que de memória, o próprio nome, o nome dos pais ou responsáveis, o endereço completo, no preenchimento de dados pessoais em fichas de identificação impressas ou eletrônicas.	Agenda telefônica (p. 30); Ficha de identificação (p. 56); Bilhete (p. 124).

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

Figura 34 – Quadro do Manual do Professor com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos elaborados pela equipe editorial para o 1º ano: *Escrita*

	Objeto de conhecimento	Habilidade	Conteúdo
Escrita	Escrita de palavras e frases	(EF01LP16) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	Alfabeto e ordem alfabética (p. 21); Agenda telefônica (p. 30); Receita (p. 112); Letra t (p. 116); Bilhete (p. 124); Anedota (p. 132); Letra m (p. 136); Regra de jogo (p. 140 e 152); Letra n (p. 144); Segmentação de palavras (p. 150); Lenda (p. 160); Letra s (p. 165); Letra c (p. 172); Letra maiúscula e letra minúscula (p. 180); Canção (p. 188); Letra j (p. 193); Texto de curiosidade (p. 197 e 200); Letra r (p. 202); Antônimos e sinônimos (p. 207); Legenda (p. 210); Cartaz (p. 214); Conto de encantamento (p. 220); Letra e (p. 224); Convite (p. 226 e 232); Letra g (p. 230); Narrativa visual (p. 236).
	Escrita de dados pessoais	(EF01LP17) Escrever, corretamente, mesmo que de memória, o próprio nome, o nome dos pais ou responsáveis, o endereço completo, no preenchimento de dados pessoais em fichas de identificação impressas ou eletrônicas.	Agenda telefônica (p. 30); Ficha de identificação (p. 56); Bilhete (p. 124).
Escrita	Cópia	(EF01LP18) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	Quadrinha (p. 61); Cantiga (p. 89); Segmentação de palavras (p. 150); Regra de jogo (p. 152); Lenda (p. 178); Texto de curiosidade (p. 200); Legenda (p. 210); Exposição oral (p. 212); Convite (p. 232); Caderno de escritos (p. 248).
	Planejamento do texto	(EF01LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.	Agenda telefônica (p. 30); Lista de aniversariantes (p. 38); Ficha de identificação (p. 56); Quadrinha (p. 61); Cantiga (p. 89); Receita (p. 120); Bilhete (p. 124); Regra de jogo (p. 152); Lenda (p. 178); Texto de curiosidade (p. 200); Legenda (p. 210); Convite (p. 232).
	Textos de gêneros textuais diversos	(EF01LP20) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, agendas, bilhetes, recados, avisos, convites, listas e legendas para fotos ou ilustrações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Agenda telefônica (p. 30); Lista de aniversariantes (p. 38); Aviso (p. 72); Bilhete (p. 124); Legenda (p. 210); Convite (p. 232).
	Texto injuntivo: instrucional e procedimental	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos com regras de convivência escolar ou combinados, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.	Regras de convivência (p. 19).
	Revisão do texto	(EF01LP22) Rever, com a colaboração do professor e de colegas, o texto produzido individualmente ou em grupo.	Agenda telefônica (p. 30); Lista de aniversariantes (p. 38); Ficha de identificação (p. 56); Quadrinha (p. 61); Cantiga (p. 89); Receita (p. 120); Bilhete (p. 124); Regra de jogo (p. 152); Lenda (p. 178); Texto de curiosidade (p. 200); Legenda (p. 210); Convite (p. 232).
	Edição do texto	(EF01LP23) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em portador adequado impresso ou eletrônico.	Lista de aniversariantes (p. 38); Quadrinha (p. 61); Receita (p. 120); Bilhete (p. 124); Regra de jogo (p. 152); Lenda (p. 178); Texto de curiosidade (p. 200); Legenda (p. 210); Convite (p. 232).

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

Figura 35 – Quadro do Manual do Professor com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos elaborados pela equipe editorial para o 1º ano: *Conhecimentos linguísticos e gramaticais*

Conhecimentos linguísticos e gramaticais	Objeto de conhecimento	Habilidade	Conteúdo
	Compreensão do sistema alfabético de escrita	(EF01LP24) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	Alfabeto e ordem alfabética (p. 21); Vogais e consoantes (p. 26); Letra b (p. 52); Letra p (p. 58); Letra v (p. 80); Letra f (p. 86); Letra m (p. 136); Letra n (p. 144); Letra s (p. 165); Letra c (p. 172); Letra j (p. 193); Letra r (p. 202); Letra l (p. 224); Letra g (p. 230).
		(EF01LP25) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	Letras, números e símbolos (p. 13); Agenda telefônica (p. 30); Lista de materiais (p. 34); Letra v (p. 80).
		(EF01LP26) Escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever e ler outras palavras.	Vogais e consoantes (p. 26); Sílaba (p. 66); Letra v (p. 80).
	Consciência fonológica	(EF01LP27) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	Sílaba (p. 66); Letra c (p. 172).
		(EF01LP28) Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	Letra b (p. 52); Letra p (p. 58); Sílaba (p. 66); Letra v (p. 80); Letra f (p. 86); Letra c (p. 172).
	Consciência grafofonêmica	(EF01LP29) Identificar fonemas e sua representação por letras comparando unidades sonoras (palavras) com significados próprios, mas que se diferenciam por apenas um fonema/ letra (como faca/vaca, mola/sola/cola/bola, mapa/mala).	Letra b (p. 52); Letra p (p. 58); Letra v (p. 80); Letra f (p. 86); Letra d (p. 107); Letra t (p. 116); Letra m (p. 136); Letra s (p. 165); Letra c (p. 172); Letra l (p. 224).
		(EF01LP30) Completar palavras com fonema/letra inicial ou medial, com base na escuta da palavra ou em desenho que a represente.	Letra p (p. 58); Letra v (p. 80); Letra f (p. 86); Letra d (p. 107); Letra t (p. 116); Letra m (p. 136); Letra s (p. 165); Letra j (p. 193); Letra g (p. 230).
		(EF01LP31) Reconhecer que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição e no significado da palavra, fazendo corresponder fonemas e grafemas.	Letra m (p. 136); Letra n (p. 144); Letra s (p. 165); Letra c (p. 172); Letra j (p. 193); Letra l (p. 224); Letra g (p. 230).
	Objeto de conhecimento	Habilidade	Conteúdo
Conhecimento do alfabeto	(EF01LP32) Nomear as letras do alfabeto.	Alfabeto e ordem alfabética (p. 21).	
	(EF01LP33) Recitar o alfabeto na ordem das letras.	Alfabeto e ordem alfabética (p. 21).	
	(EF01LP34) Escrever letras do alfabeto em resposta ao nome da letra.	Alfabeto e ordem alfabética (p. 21).	
Segmentação de palavras	(EF01LP35) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	Segmentação de palavras (p. 150).	
Sinonímia e antonímia	(EF01LP36) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	Antônimos e sinônimos (p. 207).	

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

Figura 36 – Quadro do Manual do Professor com objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos elaborados pela equipe editorial para o 1º ano: *Educação literária*

	Objeto de conhecimento	Habilidade	Conteúdo
Educação literária	Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e versos: estrutura da narrativa e recursos expressivos	(EF01LP37) Identificar os constituintes básicos da estrutura de narrativa ficcional lida ou ouvida: personagens, tempo e espaço.	Conto popular (p. 98); Lenda (p. 160); Conto de encantamento (p. 220).
	Elementos constitutivos do discurso poético em versos: estratos fônico e semântico	(EF01LP38) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	Parlenda (p. 10); Poema (p. 48 e 83); Quadrinha (p. 54 e 61); Silaba (p. 66); Cantiga (p. 76 e 89); Letra t (p. 116); Letra c (p. 172); Letra r (p. 202).
	Recursos de criação de efeitos de sentido	(EF01LP39) Construir, pela observação da sequência de imagens, o sentido de uma narrativa visual (livros de imagem, histórias em quadrinhos).	Letra m (p. 136); Letra maiúscula e letra minúscula (p. 180); Narrativa visual (p. 236).
	Processos de criação	(EF01LP40) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, e tendo ou não o professor como escriba, textos literários lidos pelo professor.	Lenda (p. 178).
		(EF01LP41) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas e poemas, com entonação e emotividade.	Parlenda (p. 10); Alfabeto e ordem alfabética (p. 21); Jogral (p. 32); Declamação de quadrinha (p. 64); Silaba (p. 66); Brincadeiras orais (p. 72); Cantiga (p. 76); Poema (p. 83); Trava-línguas (p. 92); Letra d (p. 107).
	Dimensão social e estética do texto literário	(EF01LP42) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e reconhecer também a sua dimensão lúdica e de encantamento.	Poema (p. 83); Lenda (p. 160); Conto de encantamento (p. 220).
Apreciação de texto literário	(EF01LP43) Ouvir, com atenção e interesse, a leitura de textos literários de gêneros e autores variados, feita pelo professor, e conversar com os colegas sobre o que acharam do texto.	Rodas de leitura e indicações de livros (p. 44); Quadrinha (p. 54 e 61); Cantiga (p. 76); Poema (p. 83); Conto popular (p. 98); Anedota (p. 132); Lenda (p. 160); Canção (p. 188); Conto de encantamento (p. 220).	
	(EF01LP44) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula para leitura individual, na escola ou em casa, explicando os motivos de sua escolha.	Rodas de leitura e indicações de livros (p. 44).	

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

Mediante a leitura dos quadros ilustrados nas Figuras 32, 33, 34, 35 e 36, observamos, por Eixo de Ensino da Língua Portuguesa, conforme a BNCC, linhas e colunas com informações relacionadas ao trabalho com as crianças do 1º ano. São identificados como objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos num paralelo que busca aproximar o que a BNCC define e o que o LD opta por trazer ao longo dos capítulos, mostrando inclusive o número de cada uma das páginas, associado ao gênero que aparece na coluna dos conteúdos.

Conforme podemos perceber numa visão panorâmica desses quadros, a obra didática de Língua Portuguesa da coleção *Aprender Juntos* se apoia na versão final da BNCC (MEC, 2017a) para nomear os eixos da Língua Portuguesa na alfabetização, bem como para trazer os objetos de conhecimento e habilidades correspondentes a cada um dos eixos, de maneira que, à primeira vista, não localizamos o eixo ou dimensão da produção de textos.

Na consulta a esses quadros, temos informações acerca dos quatro gêneros que dissemos não haver localizado na listagem indicada pela BNCC para o 1º ano, que são ficha de identificação, bilhete, regras de jogo e lenda. Observamos que aparecem outros gêneros para além dos indicados no sumário do LD do aluno por capítulo. Por exemplo, no quadro da Figura 32 que contempla a oralidade, destacamos a presença dos seguintes gêneros: poema, trava-línguas, adivinhas, anedota, regra de jogo, lenda, conto de encantamento, jogral, bilhete, relato oral, entre outros.

Assim, ampliamos nossa hipótese de que a aposta do LD de Língua Portuguesa da coleção *Aprender Juntos* está localizada no trabalho a partir dos gêneros, visto que, para além dos apresentados no sumário do LD do aluno, pela via da seção *Dando asas à produção*, há um apanhado de outros gêneros que não quantificamos. Para exemplificar o que localizamos no LD como propostas práticas, deixamos para a segunda etapa da pesquisa o estudo de caso colaborativo, as narrativas e as análises, considerando algumas das propostas de produção de textos apresentadas no LD analisado.

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

Ao analisarmos os processos interlocutivos do movimento vivo dialógico, pudemos melhor compreender que, tanto para Bakhtin como para Freire, a vida constitui-se pela dialogia, pela discursividade, pelo diálogo, pela interação. Em um contexto adverso em que fomos impedidos de promover a interação e dela participar nos ambientes escolares, é ainda mais desafiador perceber os contextos de produção dos enunciados. Destacados na intenção de compor os encontros entre tantos conceituados pesquisadores, mantemos nossa escolha por angariar uma pesquisa que desvele contradições e problematize possibilidades de mudança, diante das problemáticas envolvidas.

Tomar a alfabetização como processo e não como ensino de uma técnica de escrita é também uma luta nossa, juntamente com os teóricos que subsidiam nossa pesquisa. Conhecer como fruto da interação entre os saberes dos sujeitos, por meio da linguagem é atribuir o devido valor aos acontecimentos discursivos promovidos nas relações de ensino. Portanto, não temos um manual ou esquema pré-elaborado que traduza a vida dos acontecimentos presenciados no decorrer de nossa pesquisa, mas optamos por mostrar as narrativas como possibilidade de exemplificar a existência da vida nos textos produzidos pelas crianças em tempos de pandemia, mediante o planejamento cuidadoso e “aberto” das professoras alfabetizadoras, ao se debruçarem sobre as propostas trazidas pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano.

Em Gontijo (2013), temos a sistematização de um conceito de alfabetização que nos ajuda a mirar o objeto em análise para além da lógica do ensino-aprendizagem da técnica da escrita, pois tal conceito sustenta uma lógica de produção de textos como ação crítica, criativa e inventiva, que vai na contramão de meramente seguir modelos para a apropriação da linguagem na modalidade escrita. Desse modo, caminhamos pela compreensão de que escrita difere de produção e que tais aprendizagens reverberam a própria concepção de alfabetização.

A fim de perceber como o texto e a produção de textos é concebida pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, consultamos o conceito de alfabetização presente no próprio LD. Em paralelo, trazemos o conceito adotado pela BNCC, documento curricular que expressivamente é apoio para a produção do material didático que analisamos. Portanto, fazemos uma leitura comparativa, com a ajuda do Quadro 10. a seguir:

Quadro 10 – Conceito de alfabetização adotado pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* e pela BNCC

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

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

As citações selecionadas para compor o Quadro 10 dão base para inferirmos que os materiais analisados concebem a alfabetização pela visão da técnica de funcionamento do sistema de escrita, dizendo das relações que envolvem os fonemas, as letras e a ortografia do português do Brasil. Entendido como um processo básico do ponto de vista da BNCC, explicamos a intenção da escolha do LD de Língua Portuguesa ao complementar o conceito de alfabetização com o termo letramento. Nesse sentido, o Manual do Professor afirma que

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

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

Apoiado no documento curricular da BNCC, o LD de Língua Portuguesa da alfabetização também acredita que

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

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

Ao reproduzir um texto, podemos até ser criativos, mas não inventivos e autônomos, pois nosso dizer não tem espaço. Quando a produção de texto é movimento de diálogo, o conceito de alfabetização como prática social integrada das dimensões do ensino da língua se aproxima como produção de sentidos pela prática da inventividade como caráter original das marcas da subjetividade e da autoria, pois enuncia seu próprio dizer e pode sentir-se responsável pelo que produz.

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

Se, acostumadas a copiar, as crianças deixam de dizer suas próprias palavras e envolvem-se em tarefas escolares que têm como foco a técnica da escrita como alfabetização, perdem a oportunidade de enunciar sobre o mundo. Olhando para o LD

em análise, podemos considerar que os textos são apresentados com o objetivo de cumprir o papel de modelo para a produção, pois, já no sumário, a indicação do gênero que será perseguido sinaliza que o modo de dizer foi tomado como ponto de partida e não o acontecimento do texto, suas necessidades de existência — finalidades, propósitos e objetivos —, nem seu endereçamento — destinatários ou interlocutores.

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

Apoiando-nos em Geraldi para traçar nossas considerações, somos chamados a nos posicionar. Assim, a materialização ou a concretude textual se dá pela vida das condições discursivas de produção que não podem ser simplesmente enquadradas ou emolduradas em regras, pois os acontecimentos discursivos não se dão fora de um contexto social mais amplo e, portanto, não é possível a hegemonia de um pensamento único.

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

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

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

Nesse sentido, ter o modelo não garante que seja cumprida a tarefa escolar e, anula a produção como trabalho discursivo de linguagem. Dependendo do modelo pode perpetuar práticas de ensino apoiadas na ação de manter o olhar para os gêneros como ponto de partida ou como pontos centrais do ensino da língua na escola. Para que a ação responsável de produção de textos se concretize de modo a produzir sentidos para os sujeitos enunciantes, convém alertar para o perigo do ensino como transmissão, pronto e acabado, em que se desdobra no fato de “[...] dar uma estabilidade ao instável discursivo” (GERALDI, 2015a, p.145).

Podemos arriscar e dizer que muitos dos documentos curriculares utilizados pelos professores em seus planejamentos também estejam centrados no trabalho que parte do ensino dos gêneros, distribuindo-os inclusive ano a ano escolar, com a justificativa apoiada no critério dos gêneros mais comuns aos menos comuns. Marcamos, com essas considerações, um outro ponto fundamental para nossa pesquisa. Os resultados das análises nos levaram a crer que não é “[...] por acaso que não conseguimos jamais nos desvencilhar do ensino da gramática e agora introduzimos, com veemência neoliberal, o ensino dos gêneros discursivos” (GERALDI, 2015a, p.142).

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

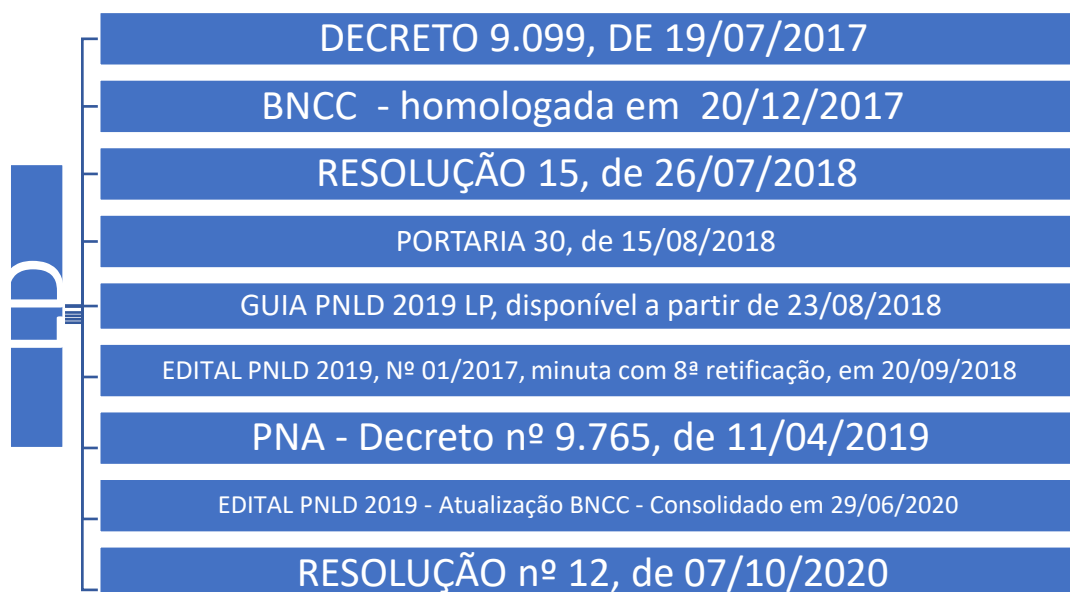
A padronização do modelo único perpetua uma cultura hegemônica e uniforme que busca unificar e alinhar processos de aprendizagem estruturados mediante as tentativas de alinhamento do Ministério da Educação, como é o caso da relação entre BNCC e PNLD, observada sob várias óticas.

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

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

A existência da referida obra está atrelada a um conjunto de documentos normativos legais, que, conforme podem observar na figura abaixo, fizemos a tentativa de nos situar mais pontualmente, de modo a dar atenção para a linha das legislações diretamente influenciadas e influenciadoras da produção do LD. Nos dedicamos a ler e conversar com cada um dos documentos desse conjunto associado ao LD, à medida que fomos caminhando na pesquisa, de modo a correlacioná-los e pensar sobre a existência deles. Na elaboração de nosso Produto Educacional trazemos um diálogo mais específico sobre o conjunto de documentos que nos ajudaram a melhor compreender o contexto de produção do objeto LD de Língua Portuguesa da alfabetização no PNLD 2019. Segue uma figura ilustrativa dessa busca:

Figura 37 – Conjunto de documentos atrelados ao LD, conforme o PNLD 2019



Fonte: Elaboração da autora (2021).

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

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

A obra em análise faz parte da escolha do PNLD do componente curricular Língua Portuguesa, realizada no final do ano de 2018, de maneira unificada, pelas equipes escolares das escolas da rede municipal de educação de Colatina/ES, contexto concreto onde se localiza nossa pesquisa. Para efeitos de consulta quanto ao processo de análise e escolha vivenciado em rede, inserimos a cópia da integralidade da Ata do registro da escolha PNLD 2019 para Anos Iniciais (ANEXO A). A título de curiosidade, conforme poderão consultar na cópia da Ata de Escolha do PNLD 2019, anexada a esta pesquisa, a coleção *Aprender Juntos* também foi escolhida para uso nas aulas do Componente Curricular Ciências.

Uma informação interessante é o fato de cada coleção ser dedicada às turmas de 1º ao 5º ano — os anos iniciais do Ensino Fundamental —, sendo que, conforme o Edital 2019 prevê, a escolha deveria acontecer por coleção. Assim sendo, se a escola ou a rede de ensino optou por essa coleção para o 1º ano, a mesma coleção foi a escolha para os anos seguintes, até o 5º ano. Essa é uma das regras específicas determinadas pelo Edital PNLD 2019.

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

Assim como dissemos anteriormente, o PNLD 2019 se destina ao uso do LD para os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022. O Edital PNLD 2019 ainda sofreu o que o FNDE chamou de atualização BNCC³², consolidado no mês de junho de 2020. Feitos esclarecimentos e retificações, o Edital PNLD 2019 atualizado gerou o envio de coleções atualizadas, na intenção de substituir o Manual do Professor e LD de alunos utilizados nos dois primeiros anos do período de uso. Tivemos contato com a obra que traz em sua capa o carimbo de “obra atualizada conforme a BNCC”, mas não foi possível voltar o olhar para toda a obra “atualizada” na composição analítica da totalidade da nossa pesquisa.

Voltando aos itens previstos no Edital PNLD 2019, Edital de Convocação do Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – 2019, temos informações interessantes sobre o contexto de produção do material didático. O edital em questão destinava-se às editoras para apresentarem suas coleções, submetê-las à análise e a aprovação ou não para posterior processo de escolha junto às escolas. O Edital PNLD 2019 possui 61 páginas

³² Conforme consulta ao *site* do FNDE, na aba *Programas do Livro*, localizamos o novo Edital PNLD 2019 com previsão de atualização conforme a BNCC. Recebemos tal Manual do Professor em nossas escolas municipais, mas não foi possível realizar a análise comparativa para termos exemplos de alterações que, de fato, ocorreram. Essa fica sendo uma nova demanda que surge e que poderá implicar o desenho de outras pesquisas a serem realizadas.

com descrições e especificações que vão desde a caracterização física das obras, tal como o número de páginas, conforme a Figura 38 a seguir, até critérios mais específicos.

Figura 38 – Número limite de páginas do LD

2.2 Destinadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

2.2.1 Serão avaliadas obras didáticas conforme o quadro abaixo, observadas as condições e demais especificações constantes neste edital e seus anexos:

Tipo	Componentes Curriculares	Livro do Estudante Impresso Máximo de páginas	Manual do Professor Impresso Máximo de páginas	Manual do Professor Material Digital Tamanho máximo total
Disciplinar	Língua Portuguesa	1520	1760	5 DVDs 4,5 GB cada
	Arte	560	800	5 DVDs 4,5 GB cada
	Educação Física (*)	-	320	-
	Matemática	1200	1440	5 DVDs 4,5 GB cada
	Ciências	720	960	5 DVDs 4,5 GB cada
	Geografia	720	960	5 DVDs 4,5 GB cada
	História	720	960	5 DVDs 4,5 GB cada
Interdisciplinar	História e Geografia	1040	1280	5 DVDs 4,5 GB cada

Fonte: MEC (2017b).

Como vemos, a previsão de páginas para o LD de Língua Portuguesa, no Edital PNLD 2019, limita o máximo 1760 páginas para o Manual do Professor e 1520 para o LD do estudante. Nosso objeto de investigação — o LD e Língua Portuguesa da coleção *Aprender Juntos* — possui, ao todo, 288 páginas. Pode parecer um simples detalhe, mas, como pesquisadoras, pretendemos chamar a atenção para a correlação de exigências para a produção da obra, passando desde o número de páginas até a observância de critérios de maior amplitude.

A obra que estamos analisando foi escolhida no processo PNLD 2019, pelo motivo de ter sido a mais votada pelas escolas da rede municipal, conforme descrito na Ata de Escolha, localizada integralmente nos Anexos. Conforme Diário Oficial da União do dia 16 de agosto de 2018, obtivemos a informação de que foram 13 as obras aprovadas de Língua Portuguesa no âmbito do PNLD 2019, entre as quais a obra da coleção *Aprender Juntos*. Para efeito de informação, reconhecemos que outros

municípios do estado do Espírito Santo também realizaram a escolha pela obra da coleção *Aprender Juntos*.

Com a análise documental realizada, buscamos possíveis respostas para a problemática que colaborou para a produção de novos saberes, no sentido de observar, mais atenta e minuciosamente, a concepção de produção de textos manifestada pelo LD analisado. Para isso, recorreremos a outros documentos que integraram nossa análise e geraram dados qualitativos e quantitativos para melhor compreender as vozes do objeto de nosso estudo.

Consideramos que estamos diante de um material que apresenta um conjunto de propostas anunciadas pelo LD de Língua Portuguesa do aluno como produção de textos, mas que poderíamos chamar de “propostas de redação”. Fundamentadas em Geraldi, realizamos, nas rodas de conversa, análises colaborativas de algumas das propostas presentes no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano e poderemos melhor elucidar nossas constatações por meio dos acontecimentos discursivos configurados como casos de ensino, nos quais se percebe que mergulhamos profundamente, diante de uma das perguntas-problema que movimentaram nossa investigação: **como a produção de textos é concebida no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano?**

Mesmo diante de várias figuras que ilustram nossas afirmativas quanto ao trabalho centralizado dos gêneros, recorreremos a mais um exemplo, localizado no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa do aluno do 1º ano, no item 5. *Avaliação e aprendizagem*, parte do sumário. Indicado para os professores alfabetizadores, temos fichas de avaliação sugeridas para aplicação, acompanhamento e registro diagnóstico dos conhecimentos dos estudantes mediante o ensino das dimensões da leitura e compreensão de texto, da produção de texto, da análise linguística e da oralidade:

Figura 39 – Ficha avaliativa *Leitura/Produção de texto* sugerida no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*

Leitura/Produção de texto		
Gênero em foco: _____		
Itens de avaliação	Reconhece	Aplica na produção
• Estrutura/silhueta do texto	()	()
• Marcas linguísticas do gênero	()	()
• Adequação do nível de linguagem à situação comunicativa e ao interlocutor	()	()
• Ortografia (considerando o que foi trabalhado pontualmente) Observações: _____		
• Padrões de escrita (considerando conteúdos trabalhados e retomados) Observações: _____		

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

Figura 40 - Ficha avaliativa *Análise linguística/Produção de texto* sugerida no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*

Análise linguística/Produção de texto		
Conteúdo e gênero em foco: _____		
Itens de avaliação	Reconhece	Aplica na produção
• Uso do conteúdo estudado no texto/gênero em foco ou em dada situação comunicativa	()	()
• Adequação do nível de linguagem do texto à situação comunicativa em questão	()	()
• Questões gerais de coesão textual, como uso de elementos de ligação no texto, retomada de referente, etc.	()	()
• Paragrafação (organização das ideias)	()	()
• Outras questões gramaticais gerais, como pontuação, emprego de verbos, concordância verbal, etc.	()	()
• Ortografia (considerando o que foi trabalhado pontualmente) Observações: _____		

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

Figura 41 – Ficha avaliativa *Compreensão do texto* sugerida no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*

Compreensão do texto			
Gênero em foco: _____			
Itens de avaliação	Sim	Não	Parcialmente
• Identifica e percebe a adequação do título ao texto/gênero lido e à situação comunicativa	()	()	()
• Localiza informações no texto	()	()	()
• Identifica informações explícitas	()	()	()
• Identifica informações implícitas	()	()	()
• Escreve respostas que expressam comparação/relação	()	()	()
(Complementar/alterar itens conforme necessidade da avaliação a ser feita.)	()	()	()
Observações: _____			

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

Figura 42 – Ficha avaliativa *Oralidade/Produção de texto* sugerida no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*

Oralidade/Produção de texto		
Gênero em foco: _____		
Itens de avaliação	Reconhece	Aplica na produção
• Respeito às regras de convivência e de conversação na sala de aula	()	()
• Desempenho na apresentação da fala pública (de acordo com as orientações para a produção)	()	()
• Domínio dos elementos paralinguísticos durante a apresentação oral	()	()
• Adequação do nível de linguagem à situação comunicativa e ao interlocutor	()	()
(Complementar/alterar itens conforme necessidade da avaliação a ser feita.)	()	()
Observações: _____		

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

Com a ilustração das fichas avaliativas sugeridas pelo Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, mais uma vez constatamos que o gênero é o foco do trabalho com as dimensões do ensino da Língua Portuguesa. Nos itens de avaliação para os professores marcarem se o estudante reconhece e aplica, no canto superior esquerdo, lê-se “Gênero em foco”, com o espaço para o preenchimento, ou seja, essas ilustrações dispensam maiores comentários e configuram aspectos que nos fizeram concluir que, no LD de Língua Portuguesa, o texto é tratado como modelo e a produção de textos como tarefa escolar.

Anunciamos a etapa de estudo de caso colaborativo, num mergulho pela busca de possíveis análises interventivas diante das problemáticas que nos instigaram durante a pesquisa, de modo a complementar a análise documental realizada.

5.3 ESTUDO DE CASO: COMO AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SE RELACIONAM COM O LD DE LÍNGUA PORTUGUESA *APRENDER JUNTOS* DO 1º ANO AO PLANEJAR PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS?

Dando continuidade ao trabalho de análise, buscamos complementar o estudo documental com o estudo de caso, exemplificando como “parte” das propostas de práticas de produção de textos são apresentadas e constam no desenrolar dos capítulos que constituem o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano — objeto escolhido no âmbito do PNLD 2019 —, dialogando sobre concepções, contradições e produzindo sentidos, a fim de compreender a pluralidade e a singularidade entre o todo da obra didática e suas partes.

Em especial, dedicamos nosso interesse à Seção *Dando asas à produção*, anunciada como o lugar em que se localiza o conjunto de 13 propostas chamadas de produção de textos pelo LD. Abordamos “parte” do conjunto de propostas, apoiadas no referencial teórico adotado, de modo a eleger acontecimentos que problematizaram as vozes desse LD e as vozes das professoras alfabetizadoras que o utilizaram em seus planejamentos, como contexto concreto de nossa pesquisa.

Assim, comunicamos aos nossos interlocutores que esta seção se constitui de narrativas de acontecimentos discursivos que foram vivenciados durante sete rodas de conversa entre pesquisadora e duas professoras alfabetizadoras que atuavam com turmas de 1º ano no município de Colatina/ES. Para melhor dizer da realidade, selecionamos participar de um estudo de caso colaborativo, tomando cada acontecimento destacado como representação do movimento vivo e dialógico ocorrido durante os encontros interativos — entre outubro e dezembro de 2020 —, entrecruzados por perguntas, em busca de possíveis caminhos para produzir análises e, portanto, conhecimentos acerca das práticas de ensino da dimensão da produção de textos na alfabetização, intermediadas pelo uso crítico do LD de Língua Portuguesa.

Antes de narrar os acontecimentos interativos decorrentes das leituras e análises de duas das propostas presentes do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, sentimos a necessidade de contextualizar o processo de vivência do estudo de caso, por meio das rodas de conversa ou encontros que objetivaram dar oportunidade de mergulhar na prática do uso do LD em análise, ampliando os sentidos da pesquisa documental realizada, a fim de permitir revisão de atitude e práticas escolares de ensino da dimensão da produção de textos na alfabetização, em que comumente não acreditam que as crianças sejam capazes de produzir textos.

A fim de melhor identificação de datas, temáticas e duração de cada uma das sete rodas de conversa, elaboramos um quadro-síntese contendo um cronograma que pode ser complementado pelos roteiros semiestruturados (APÊNDICES E, F, G, H, I, J e K), nos quais podemos localizar o planejamento aberto e flexível das possibilidades de conversa que tiveram espaço no sentido de permitir o movimento dialógico, diante do contexto concreto de uso do LD em estudo, no que tange ao planejamento das práticas da dimensão da produção de textos escritos na/para a alfabetização.

Quadro 11 – Cronograma das rodas de conversa com as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa

Nº	DATA	TEMÁTICA CENTRAL	DURAÇÃO
1	07/10/2020	Eu, pesquisadora, as professoras alfabetizadoras e a pesquisa	entre 1h e 2h
2	14/10/2020	Eu, pesquisadora, as professoras alfabetizadoras, o LD de Língua Portuguesa e a produção de textos na alfabetização	1h48min
3	21/10/2020	Ouvindo as vozes do LD e as vozes das professoras alfabetizadoras ao planejarem seu uso para o trabalho com a dimensão da produção de textos	2h24min
4	04/11/2020	Conhecendo mais o LD e conversando um pouco com ele para enxergar possibilidades que não tirem a autonomia/autoria pedagógica do professor ao planejar propostas de produção de textos	2h27min
5	24/11/2020	O que o LD nos diz que oferece aos professores alfabetizadores? Como posso analisar e escolher um LD de Língua Portuguesa para a alfabetização?	2h49min
6	30/11/2020	O conceito de alfabetização que sustenta nossa pesquisa e as análises sobre o trabalho integrado a partir da dimensão da produção de textos no LD de Língua Portuguesa <i>Aprender Juntos</i> do 1º ano	2h54min
7	14/12/2020	Os contextos de elaboração e de uso do LD de Língua Portuguesa na alfabetização. Que outros documentos dialogam com o objeto LD? O mesmo LD para todas as crianças das turmas de 1º ano?	1h46min

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Dimensionadas no Quadro 11, observe-se a apresentação das datas em que as conversas aconteceram, bem como da duração de cada roda e ainda das temáticas que sintetizam os assuntos filtrados mediante a aproximação e a interação entre pesquisadora e professoras alfabetizadoras, ao ouvirem as ressonâncias das vozes do LD estudado e compartilharem suas próprias vozes ao usar e pensar o uso do material didático em debate, em se tratando da produção de textos para as crianças na alfabetização.

As temáticas trazidas para cada roda de conversa significam um agrupamento de possíveis leituras dos acontecimentos vivenciados no contexto concreto de um estudo de caso colaborativo, como um dos compromissos que assumimos na perspectiva de uma postura participativa e interventiva diante da realidade que foi apresentada. Elas reúnem desde conversas sobre identidade das professoras e da pesquisadora, bem como sobre relações e sensações diante do que o LD oferece para o trabalho com a produção de textos na alfabetização.

Ainda pudemos pensar e dizer sobre o que compreendemos por autonomia pedagógica ao planejar sob nossas concepções de alfabetização, de texto, de produção de texto e, de modo singular, sob um contexto totalmente novo para todas nós: o contexto de pandemia, em que o LD analisado estava nas casas de nossas crianças, em afastamento do espaço da sala de aula. Desse modo, as leituras e as análises das propostas práticas presentes no LD estão atravessadas por diálogos mais amplos, que subsidiaram as aproximações mais atentadas na materialidade de duas das propostas, sendo uma do Capítulo 1 e outra do Capítulo 2 da obra didática estudada.

A interligação entre a etapa documental e a etapa do estudo de caso oportunizou que pudéssemos identificar, analisar e compreender colaborativamente a concepção de produção de textos inerente ao LD pesquisado, bem como as relações de uso desse LD no espaço-tempo virtual dos planejamentos das duas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa. Tal desafio a que nos propusemos significou, para nós, aprendizagens que impactaram nossa vida profissional como professora, assessora pedagógica, formadora, coordenadora do PNLD e, em especial, como pesquisadora da prática.

Trazemos para nosso texto parte dos acontecimentos discursivos entre pesquisadora e professoras alfabetizadoras residentes no município de Colatina/ES, caracterizado como um município do interior do Espírito Santo, a uma distância aproximada de 120 km da capital do estado. Conforme o Plano Municipal de Educação, Colatina abriga “[...] uma população etnicamente diferenciada” (COLATINA, 2015, p.15). Os dados demográficos, segundo o censo de 2010, “[...] realizado pelo IBGE, mostram que dos 111.291 habitantes do município, 97.898 residiam na zona urbana, enquanto apenas 13.393 permaneceram na zona rural” (COLATINA, 2015, p.17).

Em se tratando da história educacional do município, o desenho atual de nossa rede conta com dados do sistema Educacenso, mais atualizados e precisos quanto ao número de crianças matriculadas e frequentando as escolas municipais no ano de 2020, dentre as quais destacamos o total de aproximadamente 1.143 crianças no 1º ano da alfabetização, público ao qual nos referimos como pesquisadora, por intermédio das vozes de duas professoras alfabetizadoras, que tiveram contato remoto com a média de 35 crianças no referido ano.

Diante do contexto quantitativo e qualitativo concreto de pesquisa, o percentual de duas professoras alfabetizadoras equivale a 4 % do grupo total de professoras alfabetizadoras que atuaram nas 51 turmas de 1º ano que funcionaram remotamente no ano de 2020 nas escolas urbanas da rede municipal de educação de Colatina/ES. Nossa atitude pesquisadora nos indicou a necessidade de ouvir as vozes do LD pela vivência de uma análise documental, complementada por compreensões e análises de um estudo de caso colaborativo, articulado pelas sete rodas de conversa, pelas quais pudemos nos aproximar das práticas de planejamento de duas professoras alfabetizadoras mais detidamente ao pensarem propostas práticas de produção de textos com o uso do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano.

Estando juntas sete momentos de conversa, que também foram momentos de planejamento coletivo e virtual, pudemos ouvir as propostas práticas produzidas para as crianças das duas turmas de 1º ano em que as duas professoras atuaram remotamente no ano de 2020. Tratando da vida dos acontecimentos discursivos, mesmo não estando em sala de aula presencial, tentamos capturar eventos que demonstraram uma premissa que nos conduziu: a de que o movimento de ensinar e

de aprender não é ou está pronto, fixo e acabado nos LD nem nos manuais do professor.

Como professora-pesquisadora da prática, apontamos que nosso ponto de partida foi a própria prática, em diálogo com as bases teóricas conhecidas mais profundamente na universidade. Assim, focamos na etapa da análise documental e buscamos apresentar alguns dos acontecimentos que deram vida ao estudo de caso. Despertaram nosso especial interesse os acontecimentos que mostraram fatos, memórias e aprendizagens dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de modo que percebemos que pesquisador, sujeitos e objeto de pesquisa são inseparáveis na produção dos sentidos.

Procuramos destacar as vozes das professoras alfabetizadoras, seus pontos de vista e algumas das entrelinhas percebidas, permeando nossas escolhas conscientes do limitado envolvimento com o uso do LD no ensino remoto. Diante do referido contexto, as dificuldades foram tensionadas e geraram silêncios, porém também pudemos compartilhar sentimentos, sensações, concepções, angústias e retornos de conversas com as crianças e seus familiares/responsáveis e, de modo singular, promover debates entre as próprias professoras ao planejarem. O clima das rodas tentou mobilizar e instaurar o diálogo, mas ficou notório que as relações hierárquicas das professoras com a pesquisadora — como coordenadora dos programas do livro e formadora da Semed — influenciaram o processo das conversas, pois demonstravam sempre esperar por posicionamento ou aprovação, evitando dar mais pistas sobre o saber e o fazer que possuem na realidade. Mesmo assim, buscamos o que “escapou” das conversas e que nos ajudou a problematizar situações a serem mobilizadas ou repensadas.

Com esse alerta, realizamos novas leituras dos diários de pesquisa das rodas de conversa, voltando às transcrições das falas do tempo vivenciado, para nos atentarmos ainda mais para as posturas e tons valorativos emitidos pelas participantes durante os sete encontros, nos quais fizemos tentativas e leituras de aproximações ou distanciamentos com as vozes emitidas pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, por vezes consonantes com os modos de pensar das professoras, os quais elas tentavam “despistar um pouco” por meio do silêncio ou da escolha de palavras que não demandavam “maiores explicações”, ditas em roda.

Ainda assim, relatos, depoimentos, desabafos e pedidos de ajuda que foram compartilhados caracterizaram o contexto diferenciado e de natureza singular dos acontecimentos permeados pela pandemia, em que os desafios pareceram ter se avolumado, pois a interação em sala de aula foi interrompida. Movidas pelas vozes do referencial teórico que sustenta nossa pesquisa, fomos convidando as professoras alfabetizadoras para, em conjunto, elucidar as práticas escolares da produção de textos na alfabetização como também as crenças e as concepções a elas subjacentes, num movimento de delimitar as marcas pedagógicas e os efeitos das escolhas realizadas pelo LD em estudo, tanto no que anuncia quanto no que oferece e materializa ao longo de suas páginas.

Nos momentos iniciais das rodas de conversa, sentimos a necessidade de nos apresentar como pesquisadora e dizer um pouco sobre as intenções da nossa pesquisa, buscando ir do todo às partes, expondo os objetivos, o objeto e o fenômeno de investigação, a metodologia escolhida, os teóricos e os pesquisadores convidados para o diálogo e o nosso perfil de pesquisadora.

Professoras e crianças em casa. LD em casa. Parecia não ser possível visualizar alguma interação entre os sujeitos da sala de aula e o objeto LD analisado, todavia não desistimos do estudo de caso e defendemos que a análise documental ganharia mais força com a vivência das rodas de conversa colaborativas. Decidimos participar de parte do processo de planejamento do ensino da dimensão da produção de textos de duas professoras alfabetizadoras ao usarem o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, objeto de nossa análise documental.

A partir de então, decidimos “não estar só” e nos deslocamos para uma pesquisa, ao mesmo tempo documental e dialógica, em que os sujeitos participantes puderam estar presentes mais intensamente por meio de rodas de conversa. Presenciamos e participamos virtualmente do processo de planejamento de ensino de duas professoras alfabetizadoras, ao conhecerem, usarem e analisarem o LD de Língua Portuguesa e seu uso, mediante as escolhas das propostas e justificativas para tal.

Sempre buscando o tom de bate-papo, não deixamos de dizer sobre nosso apreço às perguntas e, a cada encontro, compartilhávamos o planejamento do roteiro semiestruturado para que as professoras pudessem se colocar e selecionar o que

mais merecia atenção. Como pesquisadora, dissemos às professoras que as perguntas nos movimentam diante de possíveis respostas, mas que não estaríamos nas rodas como alguém que está munido dessas questões. Apesar disso, estava arraigada a lógica da pesquisadora ser também a formadora e a coordenadora dos programas do LD na Semed, causando alguns desconfortos no sentido de maior abertura para o dizer, o que nos chamou atenção ao voltar aos registros e às transcrições.

Vivenciados os desafios quanto ao tempo, as professoras alfabetizadoras demonstraram envolvimento e disseram, em vários momentos, que nossos encontros contribuíram para que pudessem rever suas posições, seus saberes sobre o uso do LD e sobre a produção de textos na alfabetização, ampliando seus fazeres de maneira mais crítica. Aqui nos indagamos se as falas traduzem uma espécie de necessidade de agradar a “pessoa da Semed” ou se reverberam verdadeiramente nas práticas. Sem causar questionamento às palavras ditas pelas professoras, nos aproximamos e distanciamos de suas vozes para problematizar as reais intenções, não tendo como afirmar, mas refletindo respeitosamente sobre elas. Dedicamo-nos a vivenciar as sete rodas de conversa, com média de duas horas de duração cada e realizamos demais contatos, tanto por *e-mail*, como via telefone, conforme a necessidade.

Em meio aos contratempos tecnológicos e às tarefas do dia a dia, as duas professoras alfabetizadoras convidadas pela pesquisadora, apesar de demonstrarem alegria ao aceitar o convite, solicitaram, na roda 3, alteração dos encontros para o período quinzenal, devido ao acúmulo de situações geradas pela suspensão das aulas devido à pandemia. Isso diminuiu o volume de registros e contatos a serem realizados com as famílias das crianças, por meio de grupos de *WhatsApp*, e-mail e envio de atividades escritas, sobrecarregando o celular e o *notebook* de ambas. Portanto, a partir da roda 3, passamos a marcar nossas conversas no formato quinzenal.

Com base na dinâmica combinada entre pesquisadora e professoras alfabetizadoras participantes, além do registro realizado na forma de roteiro semiestruturado (APÊNDICES E, F, G, H, I, J e K) , utilizamos um registro que chamamos de diário de pesquisa, conforme o modelo no APÊNDICE L, – no qual foi realizada pela pesquisadora a transcrição integral das conversas vivenciadas nas rodas. Não sendo possível anexar a totalidade de aproximadamente 16 horas de interação, organizamos

a seleção e os agrupamentos de narrativas que retratam um pouco da realidade que nos conduziu ao longo das rodas.

É fundamental dizer que nosso diálogo buscou a configuração de respeito e espontaneidade diante dos acontecimentos discursivos que foram surgindo, demonstrando que nossos diários de pesquisa não estiveram presos aos Roteiros semiestruturados planejados *a priori*, mas, de modo colaborativo, foram indicando temáticas importantes a serem debatidas, apesar de, em vários momentos, sentirmos que as professoras não estavam mobilizadas a falar suas próprias vozes.

A cada roda, vivenciamos o acolhimento inicial com conversas sobre o dia vivido, trazendo um pouco dos bastidores da profissão de professora e das necessidades de pesquisadora em formação — jeitos de estudar, tempos disponíveis etc. Cada momento inicial de roda de conversa foi aproximando e afinando os laços entre as três integrantes do grupo, quebrando algumas barreiras e caracterizando esse espaço como lugar de encontro. Apesar de fazermos algumas tentativas, não conseguimos realizar nenhum encontro presencial, sendo todos eles virtuais, gravados e transcritos. A internet nos deixava na mão em alguns momentos, em que falhavam as vozes, desapareciam as imagens, os barulhos externos invadiam nossas rodas, mas, nada nos impediu de continuar. As conversas foram ganhando corpo, ganhando vida. No decorrer de cada roda, cada participante ia sinalizando itens a dialogar na roda que acontecia ou sugerindo que retomássemos a conversa nas rodas seguintes.

Para além de uma observação participante, procuramos nos envolver responsabilmente de modo que as conversas pudessem revelar dados e análises potencializadoras da realidade observada, dando o necessário caráter científico a nossa pesquisa. Exercitamos então uma singular atenção aos nossos objetivos, perseguindo-os e procurando vivenciar de modo participativo, ao passo que também os nossos saberes e fazeres fossem descortinados por meio das relações estabelecidas com os sujeitos no uso concreto do objeto investigado.

Em busca de ouvir e dizer sobre nossas identidades como sujeitos profissionais da educação, lançamos as perguntas: quem é você, professora alfabetizadora? Como gostaria de ser identificada na pesquisa? Por quais motivos você escolheu esse nome e por quais razões você está com a turma de 1º ano? Para ilustrar, na sequência, a

professora alfabetizadora da turma “A” relatou que, em seus anos de profissão docente, tem sentido enorme satisfação e amor ao acordar todos os dias e querer estar com as crianças na alfabetização.

A professora da turma “A”³³ se vê participando do processo, saboreando cada conquista, cada descoberta, cada ato de confiança que as crianças manifestam diante das propostas vivenciadas até então., mas confessou que o atual contexto pandêmico tem afetado as relações que estavam sendo estabelecidas em sala de aula no momento do início do ano letivo desde a data de suspensão das aulas presenciais, em março de 2020.

A professora alfabetizadora da turma “A”, ainda pedindo mais um tempo para pensar na escolha do nome para ser identificada na pesquisa, completou:

[...] durante os anos de experiência profissional, apesar dos desafios da alfabetização e de reconhecer que, em turmas de crianças maiores e adolescentes que já estão nas demais turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (2° a 5° ano) a alfabetização continua, opto por estar no 1° ano sempre que tenho oportunidade (PROFESSORA ALFABETIZADORA MONICK, RODA DE CONVERSA 1, 2020).

A professora alfabetizadora da turma “A” é efetiva há mais de quinze anos e já atuou em todas as turmas de anos iniciais (1° ao 5°). Em 2020, teve a oportunidade de escolher outra turma, mas esteve mobilizada a escolher a turma de 1° ano no turno em que foi possível fazer tal escolha, turma com a qual trabalhou a maior parcela de tempo no exercício da profissão. Atualmente, mantém dois vínculos e não foi possível escolher também uma turma de 1° ano, atuando com uma turma de 2° ano no outro turno.

A professora “A” se identifica com a alfabetização e reconhece seu perfil como alfabetizadora, demonstrando abertamente sua total preferência por esse momento escolar de aprendizagem inicial da linguagem escrita pelas crianças. Direcionando a palavra para a professora alfabetizadora da turma “B”³⁴, enfatizou sobre a relação de

³³ A professora alfabetizadora identificada como professora da turma A e, portanto, A na primeira roda de conversa, é a mesma que escolheu o nome Monick, constando a explicação do motivo da escolha a partir da roda de conversa 3.

³⁴ A professora alfabetizadora identificada como professora da turma B e, portanto, B, também não fez, durante a primeira roda de conversa, a escolha do nome pelo qual seria identificada na pesquisa. A partir da roda 3 optou pelo nome Maria Alice.

parceria de ambas, por meio do compartilhamento dos planejamentos. As professoras alfabetizadoras “A” e “B” compartilham o mesmo espaço escolar, no mesmo turno e expuseram o contexto vivido a partir de março de 2020, em que a turma foi desmembrada em “A” e “B”, devido ao número total de 34 crianças em uma sala de aula, a princípio até fevereiro de 2020. A partir de março do mesmo ano, dias antes da suspensão das aulas presenciais pelo motivo da pandemia, a turma de 34 crianças passou a ser a turma “A” com 18 dezoito alunos e a turma “B” com 16.

Em outubro de 2020, a relação entre as professoras alfabetizadoras “A” e “B” pareceu ser de troca recíproca, de modo que, apesar de serem do mesmo espaço de trabalho e do mesmo ano de atuação, demonstraram produzir seus próprios saberes e fazeres, sem relação de dependência ou de imposição de práticas. O fato de a professora “A” ter mais tempo de experiência não foi utilizado como indicação de uma relação unilateral. A professora “A” demonstrou estar à disposição da professora “B” para colaborar com os planejamentos e a professora “B” sempre agradeceu a parceria encontrada.

Recém-efetivada na rede municipal de educação, a professora “B” afirmou: “[...] às vezes fico receosa de pedir ajuda e às vezes fico receosa de não pedir ajuda antes de enviar os planejamentos para as crianças” (PROFESSORA ALFABETIZADORA MARIA ALICE, RODA DE CONVERSA 1, 2020). Apesar de não ter tempo de experiência na alfabetização, ambas as professoras reconhecem ser estudiosas, responsáveis e comprometidas para aprofundar seus conhecimentos.

A professora “B” situou, com alegria, o fato de ter sido efetivada em março de 2020, tendo assumido a turma “B”, uma turma de 1º ano na alfabetização:

[...] essa escolha foi pedida a Deus em minhas orações, pois, em experiência profissional anterior, como Designação Temporária (DT), estabeleci um contato muito forte com uma criança que “descobriu” a leitura e a escrita e teve consciência de sua aprendizagem (PROFESSORA ALFABETIZADORA MARIA ALICE, RODA DE CONVERSA 1, 2020).

Assim, ao deparar com a possibilidade de escolher uma turma de 1º ano, não hesitou, mesmo tendo pouco tempo de experiência profissional — cerca de cinco anos no total —, demonstrando suas relações com a alfabetização. O rumo das conversas caminhou para dizermos um pouco sobre nossa formação, sobre os cursos dos quais

participamos, sobre expectativas e projetos de futuro. Ambas as professoras socializaram que fizeram o magistério, inclusive a pesquisadora. A professora alfabetizadora Monick recordou sua participação nas formações do PNAIC e trouxe para a roda o acontecimento das formações da rede estadual que estavam acontecendo no período diurno, estendendo o convite para os professores da rede municipal, no contexto do ano de 2020.

Compreendemos que tal apresentação das professoras alfabetizadoras como integrantes da pesquisa permitiu reconhecer a identidade de cada uma delas e o trabalho colaborativo que se desafiavam a realizar desde o planejamento. Nossa impressão é que, mesmo estando com a mesma turma de 1º ano, na mesma escola e no mesmo turno, se percebem como sujeitos que buscam a autonomia pedagógica, ao realizarem escolhas diante do material utilizado e considerando o perfil das crianças de cada turma. Assim, demonstraram não ser viável a reprodução do planejamento uma da outra, o que contribuiu para percebermos a identidade e a subjetividade de cada uma diante das próprias escolhas que realizam.

Na roda de conversa 3, as professoras alfabetizadoras socializaram a escolha do nome para uso na pesquisa, de modo a preservar a própria identificação. A escolha esteve relacionada à lembrança de uma criança com quem tiveram contato no processo de *ensinoaprendizagem* na alfabetização, carregando, junto à escolha, histórias e memórias importantes.

No decorrer das conversas, o próprio contexto real da escola e da sala de aula foi sendo narrado pelas professoras alfabetizadoras, de modo a percebermos elementos importantes para nos ajudar na leitura da realidade. Um exemplo de fala que marcou a relação da professora Maria Alice com a turma recém-assumida — 1º ano “B” — foi o fato de ela ter compartilhado na roda que mal conseguiu organizar o ambiente físico da sala de aula de alfabetização. A pandemia chegou e revirou os planejamentos das professoras em relação aos tempos e espaços ligados ao ato de ensinar. Vimos também que a pandemia chegou em março e não houve tempo de as professoras iniciarem o uso de algum LD com as crianças, prolongando o início do uso para o segundo semestre de 2020.

Mesmo não tendo usado o LD investigado em sala de aula presencial no ano de 2020, mantivemos as perguntas formuladas no roteiro semiestruturado (aberto), com a ideia de ouvirmos sobre as relações que as professoras alfabetizadoras Monick e Maria Alice costumam estabelecer com nosso objeto de investigação, o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano e com a produção de textos na alfabetização. Diante dos acontecimentos interativos, as rodas de conversa se deram no calor do movimento dos diálogos. Assim, nossa tentativa foi instaurar o diálogo como possibilidade de troca quanto a aspectos não previstos em nenhum roteiro prévio, apesar dos roteiros semiestruturados, os quais não foram limitantes das conversas.

O clima inicial de cada conversa apresentava-se descontraído, apesar de percebermos certa timidez ou insegurança quanto ao que estava por vir a cada encontro. Socializados os roteiros planejados, as rodas ganhavam as marcas de acontecimentos envolvendo o planejamento real das professoras. A princípio, nos perguntávamos: será que as professoras gostam e concordam com o que o LD traz sobre produção de textos na alfabetização? As professoras pensam como o LD? Será que as professoras alfabetizadoras são influenciadas pelas ideologias presentes no LD analisado? As falas das professoras refletem seus modos de se relacionar com esse LD?

Insistimos pelo tempo para ouvir as vozes das professoras, ambas demonstrando-se meio desconcertadas para iniciar alguma fala. E novas perguntas eram trazidas para as rodas, na tentativa de produzir dados sobre a presença, a influência e a utilização do objeto LD de Língua Portuguesa nos planejamentos do ato de ensinar a produção de textos no 1º ano, buscando perceber quais eram as relações, sensações, emoções, tensões, impressões, representações, dúvidas, possibilidades, etc. diante do objeto LD. Então, trazemos a seguinte fala da professora Monick:

a pandemia trouxe um novo contexto. Não estávamos utilizando os LD ainda, devido à quantidade que faltava para que todas as crianças tivessem o seu livro. Assim que chegaram os livros da reserva técnica na escola, pensamos num modo seguro de entregá-los e começamos a planejar as atividades para enviar para casa, considerando as propostas presentes nos LD em uso com o 1º ano (PROFESSORA ALFABETIZADORA MONICK, RODA DE CONVERSA 1, 2020).

As rodas de conversa transmitem relatos de experiência sobre casos de ensino percebidos nos planejamentos coletivos, de modo que os sujeitos apresentavam suas

escolhas, desvelando um pouco do que estava por trás delas. Nossa prática é fortemente marcada por concepções pessoais como professoras, mas também é marcada pelas outras tantas vozes que falam pelo LD, pelos documentos curriculares, pelos demais colegas de profissão, pelas famílias etc.

Em um contexto em que as propostas planejadas estavam sendo enviadas para casa exclusivamente, a vida das relações de ensino estava fragilizada pela suspensão das aulas e as professoras alfabetizadoras estavam se reconhecendo num outro contexto, fortemente marcado pela ausência das relações concretas com as crianças. Mesmo nesse contexto, encontramos sustentação em Bakhtin, Freire, Geraldi, Smolka, Gontijo e Costa para problematizar as leituras da realidade, voltando às bases aprofundadas no referencial teórico e convidando-os para dar suporte às conversas. Nessa constante busca por aprofundar as compreensões, nos desafiamos a vivenciar diálogos comprometidos com o saber do outro e situamos que “[...] a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade” (GERALDI, 2005, p. 16) sendo para nós imprescindível contar com a presença do outro, pois concordamos que

[...] nós nos fazemos o que somos nas relações dialógicas que mantemos com a alteridade. Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos [...]. Relações dialógicas que não se dão no vazio: são relações sócio-históricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores condicionados pelo caráter destes encontros que, não obstante suas determinações, são lugares e tempos de construção de novas condições [...] somos, numa voz, muitas vozes (GERALDI, 2005, p. 17).

Para complementar, apontamentos de Geraldi (2013), no texto *Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin*, alertam para uma realidade, muitas vezes *opacizada*, como diria Freire:

[...] nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da ação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e alunos saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (GERALDI, 2013, p. 15).

De fato, aprender faz parte da vida e o inacabamento humano nos permite olhar para o mundo, reconhecendo que há muito o que aprender ainda. A alteridade³⁵ aposta na responsabilização coletiva diante da forte tentativa ideológica de tornar todos iguais, tornar os seres não agentivos, não criativos, não inventivos. Nas relações, percebemo-nos humanos e inconclusos, constituindo nossos modos de ver o mundo e sendo constituídos histórica e geograficamente pelo mundo, por meio da linguagem e das interações. Nossa percepção, como pesquisadora observadora e participante, foi estabelecer relações que nos permitissem ouvir as vozes e dialogar com elas, num mergulho de pesquisa vivida *com* os sujeitos e não *sobre* ou *para* os sujeitos.

Em Smolka (2010), encontramos apoio para focar nas relações, sensações, sentimentos, dúvidas e incertezas do ato de planejar, como parte do ato de ensinar, do ato pedagógico, do ato educativo, de um ato que se refaz nesse atual e desafiador período pandêmico de afastamento social e de afastamento físico das crianças, também sujeitos das relações de ensino e de aprendizagem. A autora nos situa quanto aos estudos da prática docente e alerta para um cuidado essencialmente importante, com o qual concordamos:

[...] muito se tem falado do trabalho docente, da atividade de ensino, da prática do professor. Muito se tem estudado sobre o professor e seu cotidiano, seus saberes e fazeres, suas crenças, sua experiência, seu conhecimento. Muito se tem indagado e comentado sobre as dificuldades, as belezas e as especificidades dessa forma de relação humana que chamamos de ensinar. E apesar de tanto falarmos, ela aparece tão enigmática, às vezes surpreendente, às vezes desconcertante, muitas vezes inusitada, em todas as suas (im)possibilidades de acontecimento (SMOLKA, 2010, p.107).

Pelo cuidado com a vida do acontecimento, anunciamos que não foi simples debruçar na escolha de quais conversas narrar e garantir a vida dos acontecimentos de modo imbricado nas etapas da análise documental e do estudo de caso. A fim de avançar em ações que alicerçam nossas compreensões voltadas às práticas de ensino que incluem o uso do LD nos planejamentos de professoras alfabetizadoras, ao pensarem

³⁵ “[...] A alteridade é o espaço da constituição das individualidades. É sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é” (GERALDI, 2013, p.12-13). A alteridade é princípio estruturante da arquitetura bakhtiniana e dos pensamentos freireanos. Esse ponto de encontro entre Bakhtin e Freire nos ajuda a aprender a olhar para as relações humanas que dialogam no decorrer de nossa investigação.

a produção de textos com as crianças na alfabetização, elegemos também nos apoiar em Freire, quando esclarece o ato de ensinar.

Na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, com a qual tivemos contato na edição de 1997, Paulo Freire nos instiga a problematizar nossos pontos de vista sobre a função, tarefa, identidade e profissão do professor. Tocado e tocando-nos por um forte sentido de compromisso ético-político, Freire (1997) nos desloca para o ato de ensinar, de modo a compreendê-lo na amplitude de que

[...] ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento (FREIRE, 1997, p. 5).

Sem a pretensão de dicotomizar o *ato de ensinar* e o *ato de aprender*, Freire nos ensina a conjugar outros verbos, que reverberam ações diretamente ligadas ao acontecimento das tramas das relações entre as professoras alfabetizadoras, suas escolhas e o LD de Língua Portuguesa em análise. Nesse lugar, também nos localizamos como pesquisadora, na vida interpelada pela conjugação de outros verbos, tais como pensar, saber, fazer, avaliar, planejar, ler, reler, escrever e então produzir e compartilhar conhecimentos.

Avançando nos debates, compreendemos que se faz importante melhor descrever, destacar e analisar alguns elementos das figuras que trazem as propostas práticas de produção de textos, nas quais o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano materializa o que anuncia. No explicitado em cada imagem escaneada e ilustrada nas figuras organizadas em nossa etapa de estudo de caso, compusemos um *corpus* de análises, sistematizadas na via dos acontecimentos interativos, que exprimem parte das conversas realizadas nas rodas, junto com as professoras alfabetizadoras, ao colaborarem para o desenrolar de nossa pesquisa, pautadas em perguntas-problema, entre as quais destacamos: ***o que é concretizado para as crianças fazerem a partir das propostas de produção de textos anunciadas nas páginas ao longo do LD analisado?***

A pergunta problematiza o ensino e considera a relevância do planejamento das professoras alfabetizadoras como *chance ou perda da oportunidade de as crianças dizerem suas palavras*. Se, ao planejar, o ensino é pautado em práticas descontextualizadas de produção, rompe-se a discursividade por meio do menosprezo da dimensão discursiva do dizer, inviabilizando que as crianças sejam mobilizadas para o dizer. Assim, o processo de planejamento precisa ser cuidadosamente analisado e problematizado na perspectiva de que o ensino da produção de textos pode decorrer de equívocos pedagógicos, de inadequações e requerer ajustes no planejamento de professores alfabetizadores.

Para cada uma das propostas de produção constantes no LD analisado, fizemos algumas leituras, porém destacamos duas propostas em nossa análise dentre as demais presentes no LD de Língua Portuguesa do 1º ano, às quais dedicamos um tempo maior de nossas conversas, entre idas e vindas nas pistas presentes no próprio LD, elucidadas na etapa da análise documental, que configuram “pano de fundo” para a compreensão do que o próprio LD anuncia e oferece quando tratamos das propostas de produção de textos, tanto para as professoras alfabetizadoras planejarem quanto para as crianças realizarem na alfabetização. Nosso ponto de vista limitou-se a pensar no viés do planejamento das práticas de ensino e, portanto, nossas análises se desenvolveram nessa perspectiva, produzindo leituras e compreensões responsivas e responsáveis das propostas práticas, sendo escolhidas duas delas para socializar em nossa pesquisa.

Nesse sentido, levantamos questões mobilizadoras de conversas desde o aparentemente anunciado no sumário do LD do aluno até o subjetivamente oferecido e concretizado nas páginas destinadas ao detalhamento das propostas. Valendo para o conjunto analisado, há perguntas tais como:

- ✓ Se olharmos para o sumário do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, onde localizamos as propostas de produção de textos?
- ✓ Ao identificá-las, como são anunciadas e nomeadas?
- ✓ As propostas do referido LD analisado *motivam ou atrapalham* a oportunidade de as crianças produzirem textos na alfabetização?
- ✓ A concepção de produção de textos subjacente às propostas práticas presentes no LD analisado trata o texto como objeto a ser imitado?

- ✓ As propostas constantes no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano se materializam como *possibilidades interlocutivas ou como tarefa escolar mecânica e artificializada?*
- ✓ As propostas anunciadas e oferecidas configuram-se como *redação — sendo obrigação de tarefa a cumprir e produto alvo de correções escolares — ou produção de textos — sendo trabalho de linguagem e movimento do diálogo mobilizados pelo contexto concreto?*

Assim, realizamos a tentativa de situar nossos interlocutores na costura das vozes que permitiram a realização de nossa pesquisa, sem perder de vista nossos objetivos, quais sejam, ***identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNLD 2019 — e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido LD.***

Assim, voltamo-nos para o que dizem as professoras alfabetizadoras ao usarem o LD analisado nos planejamentos de propostas de produção de textos. Em tom de conversa, centramos nossa atenção para aspectos do processo de planejamento do ensino da produção de textos na alfabetização, considerando escolhas pelo uso, pela ampliação, pela resignificação ou pelo não uso das propostas contidas no LD de Língua Portuguesa. Desse modo, interagimos com as professoras alfabetizadoras, as quais narraram e exemplificaram seus modos próprios de uso do material.

Nesse percurso, o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano esteve presente como elemento central das conversas, tanto na análise documental, como no estudo de caso, de modo que o dizer retrata os bastidores do uso do referido material, permeado pelo explícito ou implícito observado na obra didática como um todo, inclusive sobre algumas das contradições observadas. Como pesquisadora, procuramos dedicar nossa escuta às vozes dos sujeitos ao usarem o objeto em análise, buscando integrar o diálogo com as vozes dos sujeitos — autoras e equipe editorial da SM — pela via da obra escrita que esteve em nossa mão e foi escolhida no PNLD 2019, no município de Colatina/ES.

A professora Monick faz um relato muito importante, que também poderíamos chamar de um desabafo:

[...] eu travei ao planejar, pois, acostumada com a vida da sala de aula, o LD parece também ter perdido a vida na pandemia. Senti muita falta das complementações que eu fazia, em anos anteriores, junto com as crianças, pois no LD não tem tudo e na sala de aula presencial era mais fácil, eu ia conduzindo o uso junto com as crianças (PROFESSORA MONICK, RODA DE CONVERSA 1, 2020).

A fala da professora marcou nossa pesquisa, trazendo o contexto vivido e voltando a atenção para o contexto próprio de sala de aula, tal como conhecemos: espaço de vivências coletivas que configuram as relações de ensinar e aprender. No atual momento — que tem durado mais tempo do que todos imaginavam —, tem sido mais desafiador pensar em um uso contextualizado e crítico do LD. Parece contraditório dizer da vida do LD em casa, sem a vida da sala de aula. Concordamos que, se a professora tentou dizer que o LD ganha vida pela interação com as crianças e que assim percebe sua resignificação, temos nesse ponto uma singular reflexão.

Se o LD sozinho não tem vida, o gênero sem contexto também não se justifica. O pensamento da professora Monick demonstrou uma pertinente preocupação, pois acreditamos que, pela prática da professora, existem tentativas de mobilizar o dizer das crianças por meio da interação. Ao que nos parece, a professora Monick tentava se referir à vida da sala de aula e como o LD estava ali presente. Com a suspensão das aulas, como enviar as propostas do LD para casa, sem a vida da sala de aula, sem a vida das relações entre professora e crianças, entre crianças e crianças... sem os acontecimentos que permitiam que o planejamento fosse delineado com a participação ativa dos sujeitos que compartilhavam o espaço tempo concreto e agora remoto?

Notavelmente, a professora alfabetizadora Monick não conteve expressões que demonstraram um olhar perdido diante de um modo de fazer o ato de ensinar tão diverso do que estava acostumada: o modo de mediar e conduzir seus planejamentos e os modos como a sala de aula era marcada pela vida da interação com as crianças. Agora, enviando o LD para casa, em aulas remotas, estava complexo demais. Tal relato demonstrou a tensão diante do uso do LD num contexto totalmente novo, pois abortou a vida das interações que aconteciam em sala de aula. Essa sensação, relatada em outubro de 2020, na roda 1, gerou a triste sensação das ausências que a pandemia nos trouxe. Com os olhos em lágrimas, a professora Monick e todas nós

reconhecemos a extrema falta da presença física do ambiente da sala de aula para que as mediações e as interações fossem concretizadas.

Em questionamento, apontamos a falta de vida do LD quando, optando por apresentar propostas de práticas desvinculadas da vida, apostam em um ensino descontextualizado e conseqüentemente, tanto em sala de aula presencial como no ensino remoto que vivenciamos, não produz sentidos na vida dos sujeitos que o utilizam. Ter vida representaria conceber e tratar o processo de *ensinoaprendizagem* vinculado à vida concreta, tendo a linguagem como também viva e não artificializada para ensinar. A abordagem discursiva da alfabetização aposta na superação de propostas descontextualizadas.

Nesse contexto, consideramos importante mencionar que os LD são escolhidos, enviados pelo FNDE às escolas e entregues às crianças. Cada professora, com o seu manual do professor, vai considerando ou não em seus planejamentos o que traz esse recurso, porém é impossível pensar o uso do LD escolhido se ainda não se conhecem o material, nem suas propostas, sua estrutura e concepções. Usar o LD sem antes conhecer o que ele oferece integralmente não é uma opção coerente com uma prática alfabetizadora que pretende ser dialógica. Esse é um alerta que queremos registrar.

Problematizando que, sendo escolhidos e existindo, os LD chegam às escolas e, muitas vezes, mal são conhecidos pelas professoras alfabetizadoras, que já iniciam sua utilização sem adentrar mais densamente no reconhecimento do que é oferecido e concretizado pelo LD, deixando de melhor compreender as sugestões. Em alguns momentos, como pesquisadora, tivemos a sensação de que as professoras alfabetizadoras ainda não conheciam o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do ano trabalhado e estavam conhecendo ao mesmo tempo em que planejavam e selecionavam propostas para enviar às crianças. Consideramos questionável tal postura e investimos tempo para aprofundar o conhecimento junto às professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, justificando que não é viável emitir opinião e fazer escolhas apoiadas no LD se não o conhecermos mais densamente, pois é importante reconhecer tanto suas ausências como as concepções atreladas ao que oferece.

A partir das problematizações que apresentamos, pensamos, de imediato, no modo como nossa pesquisa poderia contribuir para superar essa prática tão comum que diz respeito ao uso do LD sem mesmo conhecê-lo. Então, presenciando que as professoras alfabetizadoras, sujeitos integrantes de nossa pesquisa, ainda não haviam dedicado tempo para melhor conhecer o LD em uso e, portanto, com o LD de Língua Portuguesa na mão — cada uma em sua casa —, reservamos um espaço e tempo das rodas de conversa para um contato mais aprofundado com o material, mesmo reconhecendo que não seria suficiente para conhecê-lo na integralidade.

Inserido nas conversas, o LD foi fazendo parte das rodas que também indicavam práticas influenciadas pelos ponteiros do relógio que correm muito rápido. Concordamos sobre a importância do dizer e do pensar sobre o nosso dizer, sobre nosso fazer e nossos silêncios e ainda sobre as condições para o exercício da nossa profissão docente, visto que, tantas vezes, muitos de nós precisamos nos dedicar à jornada tripla de trabalho, por causa dos baixos salários, além de vivenciar demais condições macrosociais limitantes nos ambientes profissionais. Essa triste realidade pode gerar e perpetuar práticas cada vez menos reflexivas do ato de ensinar, fragilizando as relações de ensino.

Compartilhamos um esforço coletivo para a análise do LD diante do contexto real, dialogando sobre a presença e a influência do LD de Língua Portuguesa no planejamento do ato de ensinar a produção de textos na alfabetização. *Olhando para o sumário do LD estudado, podemos concluir que estamos diante de planejamentos possíveis? Quanto às propostas de produção de textos apresentadas ao longo das páginas do LD em análise? O que dizer sobre elas? Existe diferença entre o que o LD anuncia no sumário e o que, de fato, concretiza ao longo de seus capítulos para as crianças fazerem?*

Livremente, as professoras alfabetizadoras foram folheando o LD e fazendo alguns comentários, tal como o que destacamos:

Gostei dos gêneros trazidos pelo LD. Nele, encontrei gêneros com textos mais curtos e menores, tipo parlendas, trava-línguas etc., porém fiquei me perguntando sobre os textos serem pretexto, assunto que já discutimos em encontros de formação na rede municipal (PROFESSORA ALFABETIZADORA MONICK, RODA DE CONVERSA 1, 2020).

A fala da professora alfabetizadora Monick está arraigada na dúvida sobre acreditar ou não acreditar que, para a alfabetização, o ideal é recorrer aos gêneros cujos textos são mais curtos e menores, tais como exemplificou, visto que, estando as crianças em processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita, a lógica seria oferecer textos de gêneros mais fáceis, reduzindo a dimensão da leitura e da produção de textos e tendo como ponto de partida a estrutura ou forma dos gêneros, com ênfase nas rimas e aliterações. A perspectiva sobre a qual está apoiada a crença da alfabetização “[...] como aquisição do código escrito está na base do modelo funcional, ou seja, o que se pretende é a aprendizagem de conhecimentos mínimos de leitura e escrita que permitam a adaptação à sociedade e ao modelo produtivo” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p.10-11).

Se, na lógica da perspectiva elucidada anteriormente, podemos reconhecer explicitamente que o eixo ou dimensão privilegiado é a análise linguística, as dimensões da oralidade, da leitura e da produção ficam secundarizadas ou postergadas, pois, ocupando a centralidade do ensino, traduzimos a importância das relações fonografêmicas — fonológicas, grafofônicas e assim por diante —, bem como a centralidade das rimas e aliterações, visto que podem ser abstraídas dos textos dos gêneros exemplificados pela fala da professora Monick: os textos curtos, como parlendas e trava-línguas.

Elegemos nos aproximar mais de duas propostas de produção do LD analisado e compartilhar como casos de ensino, narrando, descrevendo e problematizando situações dialogadas durante as rodas de conversa e que poderão contribuir para pensar e repensar práticas alfabetizadoras.

5.3.1 Caso de ensino nº 1: Proposta 1 – Regras de convivência

Para iniciar as narrativas contendo leituras, compreensões e análises, pautamos o caso de ensino nº 1 na pergunta: *qual a leitura colaborativa que fizemos da Proposta 1 de produção de textos no LD de Língua Portuguesa do 1º ano – Regras de Convivência?*

Voltando às figuras ilustrativas das páginas da Proposta 1 – *Regras de convivência*, constantes na etapa da análise documental, vemos uma sequência de atividades que

demonstra girar em torno do ensino do referido gênero. Assim como ilustrado, temos na seção *Dando asas à produção* e nas subseções *O que vou produzir*; *Orientações para a produção*; *Avaliação e reescrita* e *Circulação do texto* aspectos que apresentam contradições quanto à concepção de produção de textos anunciada pelo Manual do Professor — tal como analisamos na etapa de análise documental —, materializada no que é proposto a partir das atividades.

Reconhecendo não ser possível considerar isoladamente a proposta de atividades, realizamos o levantamento e o resgate de aspectos importantes — tratados na análise documental —, a fim de atribuir mais coerência e segurança à medida que avançamos nas análises. Marcamos a *pergunta O que vou produzir*, grafada em azul na p. 19, e o subtítulo *Circulação do texto*, escrito na p. 20, como um dos aspectos que precisamos retomar. A questão que levantamos aqui é que a proposta de produção denominada *Regras de convivência* no LD parece considerar perguntas que elucidam condições discursivas da produção do dizer — as quais constam no Quadro 12 — e apostam e ampliam o conceito de produção como movimento do diálogo, como trabalho discursivo. No entanto, constatamos que a proposta do LD analisado atém-se à lógica de “seguir o modelo” e, portanto, como uma tarefa escolar que não se preocupa com o movimento do diálogo, comprometendo os sentidos da produção.

Observando atentamente a estrutura da proposta de produção de *Regras de convivência* presente no Capítulo 1 do LD, podemos concordar que a intenção das autoras e da equipe editorial da obra é marcar que o texto *Regras de convivência* tem um *modelo* próprio de existir, indicando dois exemplos de regras para seguir na escola, como mostram as imagens da atividade ilustrada na Figura 14 da análise documental.

Podemos considerar que a Proposta 1 de produção, tal como sugerida — *Regras de convivência* (p. 19 e 20, ilustradas entre as figuras que compõem a análise documental) —, aposta e enfatiza a escolha pelo caminho do gênero como ponto de partida e como ponto de chegada; portanto, parece tirar a vida do texto produzido, deixando de explorar o texto como movimento do diálogo. Interessa-nos dizer que sentimos a necessidade de complementar a proposta de avaliação apresentada pelo LD analisado, visto que somente contempla questões da estrutura ou forma composicional do texto. Considerando a importância, tanto da forma como do

discurso, organizamos, no Quadro 12, três perguntas essenciais que suscitam e mobilizam a presença das condições de produção numa perspectiva enunciativo-discursiva, permitindo que o planejamento e a avaliação do texto extrapolem a dimensão linguística e possa alcançar a dimensão discursiva.

Quadro 12 – Avaliação discursiva da Proposta 1– *Regras de convivência*

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

Fonte: Elaboração da autora (2020), em diálogo com as professoras alfabetizadoras nas rodas de conversa.

Assim, nossa análise se concretiza a partir das perguntas dispostas no Quadro 12. Portanto, tomamos a primeira pergunta, qual seja, “a) O texto tem possibilidade de direcionamento ou endereçamento a alguém” e avançamos nas reflexões sobre a proposta presente no LD investigado. Pensamos que tal questão apontada por essa pergunta fica subsumida diante da importância maior que se dá ao modelo e aos exemplos do modo “como escrever”. Ao relermos *O que vou produzir*, na p. 19 do LD, percebe-se que a intenção é “[...] criar um conjunto de regras da turma do 1º ano” e “essas regras vão ficar expostas na sala de aula para que todos possam consultá-las”, conforme preconiza o Manual do Professor (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. 19).

Pensando na possibilidade de endereçamento do texto *Regras de convivência* a ser produzido, nos perguntamos se os interlocutores reais seriam os colegas da turma e se as professoras alfabetizadoras e as crianças têm consciência disso, gerando ou anulando o processo do movimento discursivo. Em *Circulação do texto*, na p. 20 do LD, confirmamos a crença da obra didática de que “[...] o professor vai escrever em uma cartolina as regras que vocês criaram e afixar na parede da sala de aula. Sempre que precisar, a turma poderá consultá-las” (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. 20).

Apesar de constatarmos alguns indicativos de endereçamento do texto produzido, não temos como afirmar que as autoras e a equipe editorial elegeram como importante

essa questão ao planejarem a presente proposta. Também não temos como dizer como seriam vivenciadas com as crianças em sala de aula, mas, ao que indica, a produção do texto é tratada como uma tarefa escolar que “segue o modelo” para ser corrigido pelo professor. Aliás, tudo o que se espera de produção sugere que o professor realize: escrever no quadro e na cartolina, por exemplo.

Imaginemos que o contexto atual permitisse vivenciar essa proposta em sala de aula, com a turma. Para mais do que lançar a ideia, as professoras alfabetizadoras poderiam refletir com as crianças que o que mais importa não seria copiar ou repetir os modelos, mas exercer a autoria de enunciadores que, diante de um contexto real, poderiam aproveitar a proposta para dialogarem sobre o espaço coletivo da sala de aula, ao ser dividido entre os sujeitos concretos que nela habitam, gerando a real necessidade de produzir o texto e mobilizando-se para tal propósito ou motivo, para além de realizar uma tarefa escolar.

Outro ponto que gostaríamos de dar destaque é o fato de a Proposta 1 – *Regras de convivência*, presente no LD de Língua Portuguesa em análise, envolver o professor como leitor, ouvinte e escriba, ao propor uma atividade, entre as *Orientações para a produção* “[...] anotar as regras sugeridas por vocês no quadro de giz” (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. 20). A questão que pontuamos é a crença de que as crianças não conseguem realizar a proposta, visto que é o professor que deve assumir todas as ações. Ainda dentre as orientações do LD, destacamos a intenção de marcar a participação das crianças e suas opiniões, dizendo que poderão “concordar, rejeitar ou sugerir modificações” a partir das ideias de um outro colega, mas a intenção ainda parece ser a realização de uma tarefa escolar como ponto alto, cuja pretensão consiste em seguir modelos estruturais da forma do gênero a ser ensinado e não conceber a produção como oportunidade de diálogo.

Quanto à pergunta que nos ajuda a pensar sobre a necessidade ou a finalidade da produção escrita de um texto, podemos inferir que, em tal proposta do LD, as crianças da turma são chamadas a pensar em *Regras de convivência*, o principal objetivo da “produção” — que, na verdade, consiste de mais uma atividade escolar de escrita como técnica — é a expectativa de que as crianças possam consultar depois as regras, durante o tempo em que estiverem em sala de aula. Então, se analisarmos mais profundamente, podemos dizer que a produção não é gerada ou motivada como

ato da linguagem ou trabalho discursivo, em que é crucial que observemos a questão elementar da produção como tal: “b) O texto é gerado por um objetivo ou intenção discursiva como atitude responsiva?” As crianças sentem a necessidade de produzir e consultar regras de convivência? As professoras podem mobilizar a produção e fomentar a necessidade da produção discursiva de um texto que contribua para aprenderem a dividir respeitosamente o espaço da sala de aula? As crianças reconhecem seu dizer nas regras produzidas? Essas seriam perguntas decorrentes do movimento do diálogo para além de uma tarefa escolar.

Ao iniciar a seção *Dando asas à produção*, com o enunciado das regras de convivência como ponto de partida da Proposta 1 de “produção” de texto, a obra didática faz a tentativa de contextualizar a necessidade da existência desse gênero: “[...] tornar o ambiente escolar mais agradável depende do modo como convivemos com os outros e também do uso que fazemos do espaço em que estamos e compartilhamos” (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. 19).

Mesmo voltando à tentativa de contextualizar a produção, não conseguimos reconhecer as condições concretas que poderiam mobilizar as crianças no projeto de dizer como atitude responsiva e responsável, com a discursividade que pretende estabelecer o encontro dialógico entre os sujeitos e o texto na modalidade escrita. Nessa hora, vemos a singular importância da presença das professoras alfabetizadoras para possibilitarem que a proposta possa caminhar por uma perspectiva de um trabalho mais discursivo e não simplesmente como reprodutoras ou executoras da proposta tal como está no LD.

Ao dizermos sobre o estilo composicional do texto a ser produzido, desde o sumário já estava notoriamente marcado. As crianças e as professoras alfabetizadoras não tiveram oportunidade de escolher outro gênero que atendesse ao objetivo pretendido, caso concordassem com o objetivo e com a necessidade, assumindo o propósito coletivo. No entanto, ter o estilo ou a forma do gênero como ponto de partida para a proposta de produção a ser realizada pelas crianças não representa o caminho para atender às condições reais de produção. Ao perguntarmos se “c) O texto configura-se quanto ao estilo composicional associado ao destinatário e ao objetivo discursivo?”, podemos concluir que não se propõe o diálogo sobre as outras condições da produção no LD analisado. Portanto, o gênero ganha centralidade no processo de ensino-

aprendizagem da “produção” de textos, concebida como tarefa escolar e, portanto, como redação. Dessa maneira, o gênero antecipa e se sobressai aos objetivos e destinatários, que ficam anulados ou subsumidos como menos importantes ou dispensáveis.

Para tanto, como dito, a ficha de avaliação e reescrita do texto *Regras de convivência*, trabalhada no Capítulo 1 como proposta de produção, enfoca itens que somente direcionam uma conversa voltada às características estruturais e formais do gênero. Assim, inferimos que a centralidade do ensino da Língua Portuguesa no LD analisado, quanto à dimensão da produção de textos, é o ensino da estrutura dos gêneros, deixando de mobilizar as crianças e professoras alfabetizadoras para a dimensão da discursividade.

Nesse momento, cabe-nos concordar e dizer que, olhando para o LD, a princípio a proposta chega como está lá, pois está materializada na modalidade escrita e toma forma limitada, já se encontrando impressa, mas não podemos afirmar, nesse contexto remoto, se a proposta chega para as crianças tal e qual no LD, sem nenhuma intercorrência, interferência ou alteração. Convidamos e nos dedicamos a ouvir a experiência vivida pela professora alfabetizadora Maria Alice, no encaminhamento da Proposta 1 – *Regras de convivência*, composta pelas atividades das p 19 e 20 do LD em análise, que assim foi narrada:

O planejamento, contemplou, inicialmente, a leitura das p. 17 e 18 do LD, com alguns ajustes, considerando o momento vivido. Temos como título da atividade uma roda de conversa entre as pessoas, mas, por exemplo, na p. 18, atividade 2, quando diz das regras a combinar no espaço da escola, a realidade me pediu para alterar o espaço para a casa, pois não estão na escola “de verdade”, digo, física e presencialmente. Então, direcionamos que, em casa é preciso combinar algumas regras de convivência também. Conversei com os familiares e eles iam fazer tipo umas regrinhas. Eu pedi cinco. As crianças escreveram no caderno coisas do tipo: na hora de ligar a TV não pode ligar o computador. Coisas simples! Colocaram os números de 1 a 5 e fizeram na frente as regras. Algumas famílias relataram regras do tipo: quando for falar com a mãe, pedir licença. Foram como boas maneiras. Logicamente nem tudo funcionou tão certo, pois percebi que, em alguns casos, foi a mãe que escreveu. A gente vê! Têm uns que acham que vão enganar, né, Monick!? [Risos coletivos] (PROFESSORA ALFABETIZADORA MARIA ALICE, RODA DE CONVERSA 2, 2020).

A professora Maria Alice continuou dizendo que, por orientação e com o consentimento da supervisora da escola, foi aos contatos particulares no celular e

orientou gentilmente os casos em que percebeu que os pais haviam feito, indicando o modo como fazer nas próximas atividades. A partir de tais contatos mais aproximados, a professora ouviu relatos dos familiares narrando um pouco da realização da proposta em casa. Então, compartilhou na roda o que ouviu: “professora, ele não consegue escrever!” (PROFESSORA ALFABETIZADORA MARIA ALICE, RODA DE CONVERSA 2, 2020). Ou “se fosse ouvir meu filho, teríamos feito umas quinze, vinte ou trinta regras!” (PROFESSORA ALFABETIZADORA MARIA ALICE, RODA DE CONVERSA 2, 2020).

Acompanhando as narrativas, percebemos um pouco a maneira como se deu o envolvimento dos sujeitos ao vivenciarem a Proposta 1 – *Regras de convivência* em casa. A professora alfabetizadora enalteceu que as crianças e as famílias se envolveram na atividade e que “foi muito, muito, muito bom!” (PROFESSORA ALFABETIZADORA MARIA ALICE, RODA DE CONVERSA 2, 2020). Ainda refletimos juntas, em seguida, sobre vários aspectos que envolvem a ação de planejar das professoras alfabetizadoras. Compartilhamos que somente a professora Maria Alice explorou a Proposta 1 – *Regras de convivência* e, mesmo atuando na mesma escola, no mesmo turno, as falas das professoras marcam suas escolhas diante dos materiais que possuem e acessam ao planejar.

Mesmo em tempos de pandemia, com a suspensão das aulas presenciais, as professoras alfabetizadoras, que possuem sua identidade profissional e que demonstram reconhecer o perfil concreto da turma “com a qual trabalham”, apesar de planejarem juntas, reconhecem não ser possível enviar as mesmas propostas. Ao mesmo tempo, não manifestaram preocupação ou cobrança por oferecer mais ou oferecer menos de modo comparativo, mas em considerar o contexto concreto percebido, apesar da distância.

Para complementar, a professora alfabetizadora Monick compartilhou seu modo de ver a proposta narrada por Maria Alice, dizendo:

Se eu estivesse em sala de aula, eu não chegaria logo com essa proposta, teria um contexto anterior a ela. Eu partiria antes de uma história ou uma conversa, de uma situação concreta ou até mesmo da própria necessidade da turma. Na verdade, essas regras de convivência são para quê? São para serem usadas, aplicadas com as crianças juntas! Então, para que estamos fazendo essas regras de convivência? Pra ter melhor convivência na sala,

organização. Enfim, com os pequenos, partiria de uma história lúdica e não como simples pretexto, mas como contexto da proposta a ser vivenciada. Já estou até pensando aqui nos Três Porquinhos Malcriados, conhecem? Faria com elas essa produção, por que falar de normas e regras é algo necessário, em especial com turmas do 1º ano, que estão vindo da educação infantil; que, na maioria das vezes, frequentaram outro espaço e o atual é novo para elas, sendo outra realidade que envolve toda adaptação (PROFESSORA ALFABETIZADORA MONICK, RODA DE CONVERSA 2, 2020).

A professora alfabetizadora Monick diz na roda sobre a produção estar atenta para a necessidade diante do contexto real e não somente ao pretexto, como parece ser na proposta do LD analisado. Ela ainda realiza ponderações sobre a transição e adaptação das crianças do 1º ano à escola e à etapa do ensino fundamental. Tal reflexão merece mais debates. Sugerimos como uma temática muito interessante para ser tomada como necessidade de pesquisas na área da educação, percebendo como o processo de *ensinoaprendizagem* pode ser caracterizado nesse espaço tempo da vida das crianças, em fase inicial de aprendizagem da linguagem escrita.

Seguindo nossas conversas, ainda concentrados na Proposta 1 – *Regras de convivência*, elegemos outros pontos de reflexão. Já no sumário, temos o anúncio do gênero a ser produzido. Se, como professora alfabetizadora, nos detivermos ao que o LD oferece — da primeira até a última proposta —, teremos o caminho da sequência de gêneros escolhidos pela equipe editorial. No entanto, pelos relatos trazidos, mesmo a professora alfabetizadora Maria Alice, que nas rodas disse optar pelo uso do LD na sequência das páginas, foi agregando seus saberes e fazeres ao planejar, concluindo que não basta reproduzir a proposta tal e qual o LD apresenta.

Ademais, percebemos que o LD tem como ponto de partida e de chegada o gênero para seguir e ser ensinado, ou seja, se olharmos para o sumário, confirmamos o o trabalho pautado em gêneros a cada proposta da seção *Dando asas à produção*. Há minimamente 13 propostas, inferindo que, ao apresentar o modelo de gênero, espera-se que o produto seja a escrita de um texto semelhante. Definido pelas autoras da obra e pela equipe editorial como ponto de partida e ponto de chegada, a lógica é ensinar o gênero para a composição do gênero a produzir (ou copiar e reproduzir). Tal conclusão nos serviu como parâmetro para perceber que, assim como o LD analisado, também as professoras alfabetizadoras integrantes da pesquisa dão especial destaque para o trabalho com gêneros, demonstrando isso nas rodas de conversa, ao planejarem situações de produção de textos para encaminhar às crianças.

Se, por exemplo, a gente se perguntar *para que, para quem* produzir esse texto *Regras de convivência*, o que as crianças diriam? As professoras alfabetizadoras sinalizaram total interesse em continuar a conversa e Maria Alice se pronunciou:

[...] no caso da minha turma, as crianças produziram as regras de convivência para a família mesmo. Eu pedi que socializassem a produção num local que toda a família pudesse ver e ler. Alguns tiraram foto e me enviaram o cartaz colado na geladeira, no quadro de avisos, de modo a chamar mais a atenção de todos os que moram na casa (PROFESSORA ALFABETIZADORA MARIA ALICE, RODA DE CONVERSA 2, 2020).

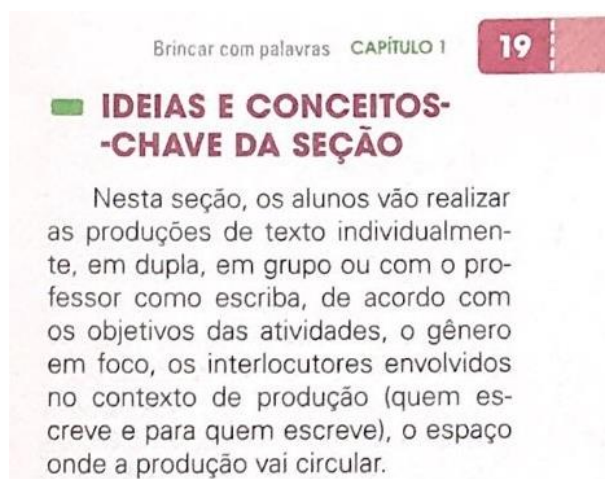
Com o relato desse caso de ensino, pudemos avançar nas conclusões sobre a motivação ou a necessidade real da produção de textos como aspecto da produção de sentidos, junto à escolha do destinatário ou interlocutor do texto, traduzindo-se como condições da produção na via da discursividade. Trazendo para o contexto atual, a professora Maria Alice, como elucidado na narrativa anterior, aproveitou as sugestões do LD, mas não reproduziu sem adaptar ao contexto. Desse modo, podemos dizer que a tentativa da professora alfabetizadora foi contribuir para que o texto produzido pudesse dar chance ao dizer das crianças, ao contrário de ser somente uma atividade ou tarefa escolar, do tipo “siga o modelo”.

Em se tratando da alfabetização, ao tomar os gêneros como ponto de partida das propostas, observamos que a produção de textos no LD vai ganhando força como tarefa escolar — portanto, entendida como redação, conforme nos diz Geraldi —, em contrapartida à produção de textos como trabalho discursivo, em que o texto ganha vida pela necessidade do dizer e dos destinatários. O que podemos elencar como pontos de análise comparativa entre o caso de ensino narrado pela professora Maria Alice — marcado por tentativas de ressignificação — e a Proposta 1 – *Regras de convivência* tal como se apresenta no LD de Língua Portuguesa, são questões que julgamos centrais, pois tratam da vida ou da artificialidade do texto.

Ao recorrermos ao parágrafo inicial do texto *Ideias e conceitos-chave da seção*, no Manual do Professor, localizado na lateral das propostas práticas do LD do aluno, temos a confirmação de que o trabalho com o gênero é o foco, apesar de ler que a equipe editorial cita a presença de possibilidades de condições de produção, tais como: interlocutores envolvidos no contexto da produção, espaço e lugar onde a produção vai circular, porém, ao planejar, se o professor não se atentar, a

interdiscursividade não será oportunizada, mesmo ouvindo as crianças, pois o foco continuará sendo “seguir o modelo” para aprender a escrever o gênero. Vejamos a Figura 43 que ilustra o recorte da parte a que nos referimos:

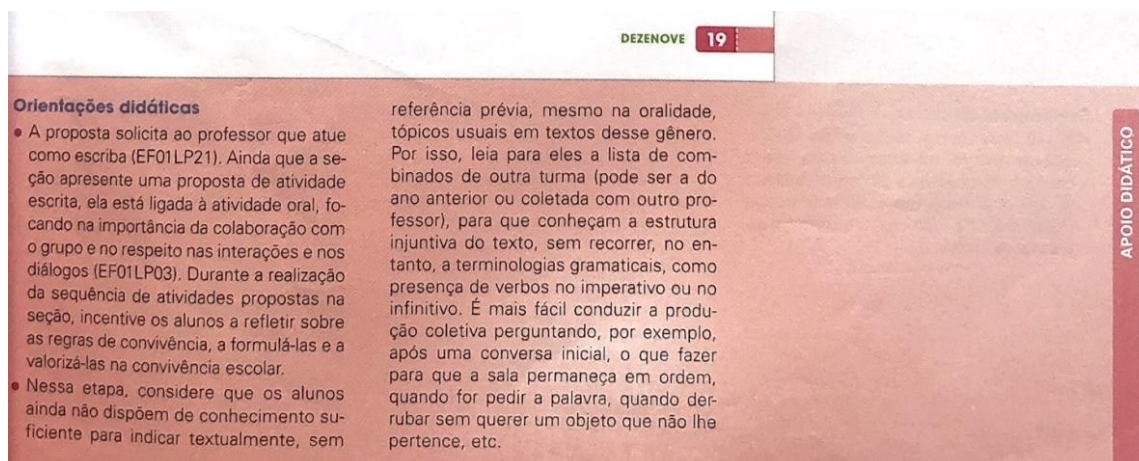
Figura 43 – *Ideias e conceitos-chave* da seção: Proposta 1 – *Regras de Convivência* no Manual do Professor do LD *Aprender Juntos*



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

Explicitamente concretizado na proposta de atividades, o gênero é o foco, a centralidade, o ponto de partida e o que se espera que a criança aprenda a fazer, tendo a colaboração de um professor ou um colega. Para concluir nossa conversa sobre a Proposta 1 – *Regras de convivência*, tomamos o segundo item apresentado no *Apoio didático*, entre as *Orientações didáticas*. Como podemos localizar na Figura 44, está fortemente visível a crença de que as crianças “[...] ainda não dispõem de conhecimentos suficientes para indicar, sem referência prévia, mesmo na oralidade, tópicos usuais em termos desse gênero” (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p.19). Reitera o foco na estrutura composicional do gênero, ao dizer do uso de terminologias e verbos, como exemplificado a seguir. Na tentativa de contextualizar a proposta, é dito que “[...] é mais fácil conduzir a proposta coletiva, perguntando, por exemplo, [...] o que fazer para que a sala permaneça em ordem” (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p.19), entre outras orientações.

Figura 44 – *Orientações didáticas* no Manual do Professor: Proposta 1 – *Regras de Convivência*



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

Não estamos defendendo a ideia de não ser importante pensar sobre a forma estrutural do texto, mas tal dimensão fica supervalorizada e anula a dimensão discursiva. Esse é o ponto de questionamento que sustentamos, com base no aporte teórico estudado, que considera a língua e a linguagem como constituinte e constituída pela interação humana e, portanto, em constante formação. Se o foco permanece na estrutura, a lógica subjacente é a de que a língua e a linguagem são “congeladas”, independentemente do tempo e do espaço em que são apropriadas pelos sujeitos que estão em constante movimento de aprendizagem. Reforçamos a ideologia presente no LD estudado: sendo a língua congelada, pronta para ser ensinada, basta copiar, reproduzir ou seguir os modelos. O fato é que mesmo a forma dos gêneros pode ser influenciada social, cultural e historicamente pela interação humana, que vai gerando mudanças — ampliações, reduções etc. — diante das necessidades reais.

5.3.2 Caso de ensino nº 2: Proposta 5 – Quadrinhas

Para as narrativas de parte do movimento vivenciado nas rodas de conversa, selecionamos socializar as leituras colaborativas que fizemos da Proposta 5 (cinco) de produção de textos no LD em análise – *Quadrinhas*.

Atendendo ao pedido da professora Monick, na roda de conversa 3 (três), lemos e analisamos juntas a Proposta 5 da Seção *Dando Asas à produção*, conforme constam ilustradas na análise documental as p. 61, 62 e 63 do capítulo 2 do LD em tela. Após

planejar e socializar com as professoras alfabetizadoras um dos nossos instrumentos de registro de pesquisa — roteiro semiestruturado da roda de conversa 3 —, pudemos voltar como pesquisadora e prosseguir no movimento do diálogo, de modo a perceber que nossas tentativas de conversa foram no sentido de que não se caracterizassem como mecanizadas ou cronometradas. Assim, nossa atitude priorizou a busca por permitir que o acontecimento do encontro tivesse a chance de acontecer em torno de propósitos comuns, tais como focar na proposta de produção de textos no LD, aprender com isso, sobre isso e então enriquecer o ato de ensinar vivenciado por meio do planejamento, etapa que consideramos importante, mas não definitiva do fazer.

O tempo dedicado à análise coletiva da Proposta 5 destacou-se como um momento de singulares conversas e aprendizagens. Nomeada de *Quadrinhas* no sumário do LD do aluno, a referida proposta de produção despertou o total interesse da professora Monick, num exercício de pensar sua própria prática. Ela dispôs-se a ouvir as análises da pesquisadora e da colega Maria Alice, num sentimento de busca por validar ou não suas impressões iniciais sobre o trabalho com o gênero específico e avaliando se iria enviar ou não para que as crianças realizassem a proposta em casa, nesse período de suspensão das aulas presenciais. Assim, destacamos a necessidade de assumirmos uma leitura crítica da proposta de produção de quadrinhas, ouvindo as vozes das professoras alfabetizadoras e seus modos de pensar essa questão. O diálogo foi se instaurando e parte dele aconteceu assim, tal como expresso nos excertos a seguir:

Pesquisadora:

Então, vamos olhar para as atividades, das p. 61, 62 e 63 do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos?* Vamos lá! (todas pegando o LD, abrindo nas páginas e experimentando viver um planejamento coletivo virtual, sem a proximidade do contato físico). Monick, está aí? A imagem meio que congelou pra mim!

Professora alfabetizadora Monick:

Estou aqui! (acenos com a mão)

Pesquisadora:

Então, eu li durante a semana e conheci a proposta (das p. 61 a 63). Vocês já conseguiram realizar a leitura ou querem que a gente leia junto aqui? Vão me falando...

Professora alfabetizadora Monick:

Não sei se você se lembra, Renata, eu falei que queria pedir pra ouvir um pouquinho você sobre essa proposta, porque, em sala de aula...

Pesquisadora: Sim, posso falar, mas também quero ouvir... [risos]

Professora alfabetizadora Monick:

É meio que uma avaliação da minha prática, que eu costumo usar muito esse tipo de texto.

Pesquisadora:

Estou acompanhando... [compreendendo que a professora ansiava por ouvir uma análise da proposta, mas eu tentava ouvi-la mais e pensar nos modos de dizer e problematizar a questão].

(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Até esse ponto de diálogo, iniciado na roda de conversa, era perceptível que a professora alfabetizadora Monick ansiava por ouvir o posicionamento da pesquisadora, todavia tentamos segurar nossas falas, a fim de não influenciar o posicionamento da professora, visto que ela havia dito que costuma “usar” muito esse tipo de texto na alfabetização. Nossa atitude de busca por ouvir respeitosamente as professoras alfabetizadoras mantinha-nos firmes no propósito de não fomentar relações autoritárias de pouca escuta, evitando que os contextos das conversas não fossem dialógicos. No entanto, em alguns momentos, percebemos o anseio da professora Monick, aguardando nossa palavra sobre “o trabalho com o gênero quadrinha”.

Colocamos entre aspas essa expressão na intenção de problematizar tal fala, visto que expressa a centralidade do trabalho no gênero, ocultando o lugar do dizer pela via da modalidade da linguagem escrita, na perspectiva discursiva da produção de textos. Desse modo, questionamos sobre o ponto de partida e de chegada do ensino da Língua Portuguesa na alfabetização, pois, assumindo uma concepção estruturalista da língua, perde-se a autonomia, a criatividade e a inventividade do trabalho discursivo.

Retomamos a discussão sobre a aposta que o LD faz no ensino dos gêneros, pois se o LD, apoiado na BNCC, ensina a fazer assim, observamos que as professoras alfabetizadoras também demonstraram práticas arraigadas na ideologia do ensino dos gêneros como ponto de partida e ponto de chegada, tal como indica o LD analisado.

Esse modelo de prática de ensino reverbera posturas que são confrontadas ao ampliar a reflexão, gerando dúvidas sobre como fazer. Aliás, o próprio LD anuncia uma perspectiva que pretende ofertar propostas que permitam às crianças a chance de enunciar sua palavra, mas, ao debruçar nossa atenção para a proposta em si, presenciamos discrepância entre o que anuncia e o que materializa, mascarando

tentativas de propostas em que não há valorização do dizer das crianças. É o caso da Proposta 5 – *Quadrinhas*, como ilustrada nas Figuras 16, 17, 18 e 19 da análise documental e comentada mais amplamente por meio do acontecimento interativo vivenciado nas rodas de conversa e tomado como um caso de ensino.

Olhando para a Proposta 5 – *Quadrinhas*, tal como ela é apresentada pelo LD analisado, percebemos o quanto está explícita uma concepção de linguagem pronta e abstrata, configurando produção de texto em uma tarefa escolar que exige a ação de completar com palavras que rimam. Não há dúvida de que a proposta materializada pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, da p. 61 à p. 63, demonstra compreender a dimensão da produção de textos como tarefa de escrever e não como trabalho de linguagem. Se o foco interativo do processo dialógico é esquecido pela Proposta 5 – *Quadrinhas*, a linguagem não tem chance de se apresentar como criativa, inventiva e autônoma, pois a criança é impedida de dizer a sua palavra, preocupando-se mais com a escolha de palavras que rimam, deixando de se preocupar com o sentido que produzem.

Com postura atenta e respeitosa, ouvindo primeiro as professoras alfabetizadoras, em especial, nesse caso, a professora Monick, que manifestou a necessidade de ler e conversar sobre a Proposta 5 – *Quadrinhas*, seguimos os diálogos, chegando à seguinte fala da professora, ao relatar o modo como costuma realizar atividades envolvendo produção de textos em sala de aula:

Professora alfabetizadora Monick:

Pra começar as produções, fazer agrupamentos produtivos, pra trabalhar em dupla a produção... então, quando eu vi isso aqui, eu me reportei lá pra sala de aula (presencial). Falei: vou aproveitar a Renata um pouquinho e vou ouvir o que você pensa sobre esses textos, a produção escrita com esses textos, porque, assim... eu costumo usar bastante, principalmente quando eu inicio essas propostas de produção em dupla ou nos agrupamentos produtivos de acordo com os níveis de escrita, ou como produção coletiva me tendo como escriba. Ou, às vezes, até ditando, pequenininho! Então, assim... queria ouvir um pouquinho você!

Pesquisadora:

Entendi! [processando o que eu diria em seguida...].
(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

A partir da fala da professora alfabetizadora Monick, precisamos pontuar alguns aspectos que influenciam as práticas de ensino da produção de textos na alfabetização. Como dito, um dos aspectos se refere a conceber o ensino da Língua

Portuguesa, também na alfabetização, pautado no trabalho com os gêneros e, portanto, com o fato de buscar “modelos do bem escrever”, dando mais importância à forma (regras, aspectos estáveis, estruturais, de organização) que ao conteúdo (o discurso e seus sentidos). O outro aspecto, demarcado na fala anterior da professora, é que comumente muitos professores alfabetizadores estão presos à identificação dos níveis desenvolvimentistas de escrita abordados por Emília Ferreiro e Ana Teberoski, perdendo a oportunidade de experimentar a autonomia, a criatividade e a inventividade das crianças como sujeitos sócio-histórico-culturais em processo singular de alfabetização.

Se, ao pensar o ensino da dimensão da produção de textos na alfabetização, o LD de Língua Portuguesa utilizado e a professora alfabetizadora possuem a crença de que as crianças do 1º ano ainda não podem produzir textos, perde-se tempo e espaço para a perspectiva enunciativo-discursiva que se manifesta nos acontecimentos interativos; subsumida por propostas de cópia, de “siga o modelo”, de correções que visam somente aos aspectos formais da língua e do gênero, como podemos recorrer ao quadro avaliativo sugerido pelo LD na p. 63 para o gênero “quadrinha” – conforme ilustrado na Figura 18, ao verificar se o texto possui rima específica, se possui versos e se foi ilustrado.

Desacreditando que as crianças do 1º ano possam produzir textos como movimento do diálogo, ganham força os textos curtos e de fácil memorização, tais como as quadrinhas. Se a dúvida da professora recaía sobre ensinar ou não ensinar o gênero em questão, ampliamos a preocupação, dizendo que importa não partir da escolha do gênero, mas resgatar os sentidos, as finalidades e os propósitos da existência de tal gênero. Se buscados os vínculos do gênero com os elementos da realidade concreta, saberemos que a razão ou o motivo de existir desse gênero ou de qualquer outro se deve ao fato de serem uma produção humana que, historicamente, elege as finalidades e objetivos do dizer algo a alguém e então seleciona ou cria o(s) gênero(s) que melhor atendem à situação comunicacional do contexto.

Necessariamente, os gêneros dizem respeito aos modos de dizer e, portanto, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, seriam reflexo de uma escolha posterior que estaria dependente da razão de existir do dizer, incluindo os objetivos e os destinatários para o qual o texto é planejado, produzido e revisado. Tendo o gênero

como ponto de partida e de chegada, a produção de texto configura-se como uma tarefa a ser cumprida, sem ligação com o dizer algo a alguém ou então é o dizer para ser corrigido pela professora ou pelos colegas. Com o foco somente na forma ou estrutura, o texto perde a vida da dimensão do discurso e, portanto, afirmamos que ambos são igualmente importantes: forma e discurso. Se somente a forma é privilegiada, compreende-se o ensino da produção de textos como uma ação desvinculada do trabalho de linguagem e o texto pode ser compreendido como unidade abstrata, pois nada comunica.

Voltando à questão dos “jeitos” de pensar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e, portanto, da produção de textos, se o LD de Língua Portuguesa e a professora alfabetizadora não acreditam que as crianças possam produzir textos como unidade viva de interação, está subjacente a crença de que é preciso primeiro aprender o código escrito para depois passar a usá-lo. Desse modo, confirmam-se as impressões de que o LD analisado demonstra um ecletismo conceitual, assim como percebido na BNCC, ficando mais evidente de que é tomado um conceito de alfabetização como limitante de práticas socioculturais e históricas enunciativo-discursivas, repercutindo no conceito e concepção de texto com enfoque estrutural e, tendo a produção de textos como tarefa a ser cumprida pela criança, com a ajuda do professor ou dos colegas para seguir fielmente aos modelos dos gêneros.

Assim se resumem nossas impressões e, estando o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* em sala de aula ou em casa, nele estão contidas propostas de escrita e não necessariamente de produção, pois, assim como exemplificamos no caso de ensino das regras de convivência, ambas parecem estar presas à forma composicional e não ao enunciado. As demais propostas práticas caminham por direções semelhantes, como as apontadas nos dois casos de ensino socializados.

Retomando as transcrições das rodas de conversa, apresentamos mais um trecho que demonstra algumas das leituras e análises realizadas, junto às duas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa. Num movimento de fomentar perguntas problematizadoras, avançamos na tentativa de dizer e pensar juntas sobre a Proposta 5 – *Quadrinhas* da obra didática em estudo:

Pesquisadora:

Eu não vou me negar a dizer a opinião, mas é importante dizer que se vocês não concordarem, vocês podem dizer! Vamos olhar juntas! E, aí, eu só vou perguntar o seguinte: vocês já leram a proposta, fariam do jeitinho que ela está aqui? Vocês fariam algumas adaptações para além dessa de que a proposta foi pensada para vivenciar em sala de aula presencial e não num contexto de aulas remotas, para fazer em casa? Vocês pensaram alguma coisa nesse sentido, antes de eu falar a minha compreensão? Então, o que eu preciso, como professor, fazer e saber quando eu olho pra essa proposta aqui? Seria isso? Dizer algumas sugestões do que eu, professora alfabetizadora, preciso saber para olhar pra essa proposta e fazer o melhor possível com ela e a partir dela. Aquele ditado: fazer a limonada com esses limões!

Professora Monick:

Eu não visualizei somente conversar sobre a proposta ir pra casa, mas a análise da atividade em si. Ela me chamou atenção e achei um pouco complexa!

Pesquisadora:

Complexa é difícil pra criança realizar?

Professora Monick:

Pra casa, no caso!

Pesquisadora:

O passo a passo da proposta é complexo de ser realizado sem o professor!?

Professora Monick:

Por isso! Já que nós pensamos em enviar algumas propostas de produção para casa, seria necessário olhar juntas para essa proposta. Quando eu vi essa [referindo-se às quadrinhas], eu pensei: “essa não dá!” (risos) Essa está muito complexa!

(RODA DE CONVERSA 03, 2020)

A conversa entre pesquisadora e professora alfabetizadora aconteceu e movimentou reflexões sobre as posturas pedagógicas diante do LD analisado. Assim, pudemos nos aproximar mais das relações estabelecidas com o LD ao planejar propostas de produção de textos. Olhar para o que o LD anuncia e oferece e ainda olhar para o contexto real em que as propostas acontecem faz parte do ato de planejar o ensino e, portanto, a professora alfabetizadora externou suas dúvidas, por meio de suas palavras, avaliando ser complexa a realização da proposta de produção das quadrinhas para as crianças realizarem em casa, sem as intervenções pedagógicas. Por outro lado, alertamos que, para ser realizada em sala de aula, a proposta precisa ser mais problematizada.

Na sequência do debate, pontuamos uma reflexão que julgamos importante expor nas rodas: o fato de que é preciso pensar para além, avaliando qual é a concepção de produção de texto adotada pelo LD estudado e seu respectivo manual do professor; além disso, é preciso refletir sobre o modo como o material trata as propostas práticas materializadas nas páginas do LD do aluno. Mobilizando ultrapassar a leitura

superficial do que traz o LD, a conversa continuou, a partir da necessidade manifestada pelas professoras, ao solicitarem por ouvir sobre o conceito de produção de textos:

Pesquisadora:

A primeira coisa que pensei após ler é se realmente a proposta que consta aqui é uma proposta de produção de texto! E, então, para o professor, enquanto planeja, é interessante se perguntar... eu posso dizer, eu posso considerar que é uma proposta de produção de texto? Mediante quais argumentos ou critérios? Então, assim... Geraldi traz uma diferença entre produção de texto e redação. A redação é algo mais mecanizado, é um texto que se faz para a escola porque o professor está pedindo, porque vai ler, é uma tarefa, uma obrigação em linhas gerais. A produção de texto é mais do que “isso”! Ela é mais do que uma “simples” escrita ou uma “simples” cópia”! [usei o modo simples para expressar que, muitas vezes, parece haver certa confusão e o pensamento de que tudo é produção]. Produzir é diferente de copiar! Concordam?

Professoras alfabetizadoras:

Sim! [dizem atentamente]

Professora Monick:

Aquelas perguntinhas que você fala, né!? O que ela vai escrever? [com as mãos na testa indicando muitos pensamentos...] isso deu um nó na minha cabeça! Eu quero saber o que é isso aqui, porque eu já não sei de mais nada! [risos].

(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

A professora Monick demonstrou ter preocupação com as condições de produção sistematizadas por Geraldi, porém mostrou também dificuldade para compreender como acontecem na prática. Considerando que não basta listar as perguntas elencadas por Geraldi para garantir o conhecimento da vida da produção de textos na perspectiva enunciativo-discursiva, é preciso alerta para avançar sobre a aprendizagem do produzir para além do copiar e do reproduzir. O texto como enunciado é considerado acontecimento interativo quando envolve motivo (por que dizer), destinatário (para quem dizer) e a escolha do gênero e dos recursos linguísticos que melhor atendem às condições anteriores (modos de dizer).

Basicamente, com a formação do PNAIC, fomos nos apropriando de diferentes modos de dizer sobre as condições de produção de textos, valorizando a discursividade como participação dos sujeitos por meio da palavra escrita, mesmo sabendo que a produção de textos pode acontecer em outras modalidades da língua. Dessa forma, consideramos importante voltar sempre às leituras e reflexões responsivas que contribuam para nos ajudar a melhor compreender o que nos dizem as teorias, vinculadas aos exemplos práticos.

Partindo da necessidade da professora Monick, fizemos a opção de, após ler juntas a Proposta 5 – *Quadrinhas*, ler também a parte referente ao Manual do Professor do LD em formato de “u”, na lateral das páginas, como comentado na análise documental e ilustrado pelas Figuras 16, 17, 18 e 19. Nossa intenção concentrou-se em manifestar discordâncias quanto ao que o próprio LD analisado indica como *Habilidades da BNCC desenvolvidas na seção*, assim como exemplificamos na etapa documental, ao problematizar que o LD está estritamente ligado ao que preconiza a BNCC. Assim, sem maiores reflexões, o LD transfere o dizer do documento curricular como premissa de seguir o que está previsto em termos de habilidade.

Sobre habilidades e competências, antes de socializarmos a leitura e as descobertas realizadas nas rodas de conversa de nosso estudo de caso, alertamos que não basta consultar o documento curricular nacional, copiar e colar o que ele diz e considerar que foi contemplado o que se anuncia. Fundamentando nossas buscas teóricas em Gontijo; Costa e Perovano (2020), percebemos que o alinhamento entre a BNCC e as avaliações pode ser complementado com a presença do LD. Assim, mediante análise, as estudiosas da alfabetização confirmam que a noção de competência

[...] remete, então, à ideia de que a escola básica deve tornar os indivíduos capazes de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de demandas da vida cotidiana, promover o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho. Dessa forma, o aprendizado na escola precisa ter uma aplicabilidade ou utilidade prática e, portanto, a escola deverá estar a serviço da sociedade, respondendo às suas demandas, sem questioná-las, passando a ideia de que é justa, igualitária e fundada na valorização de todos os seres humanos (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 3).

Sendo a noção de competência e de habilidade voltada para o modelo funcional de alfabetização numa lógica utilitarista — para atender especialmente às demandas do mercado de trabalho, o LD reproduz a lógica, pois o Manual do Professor codifica as habilidades, de modo a pensar que está colaborando para o ensino a ser realizado e avaliado. Portanto, sem maiores reflexões, o professor se vê nesse emaranhado de tentativas de perda de sua autonomia e autoria pedagógica, por mergulhar nesse jogo ideológico de que o “igual para todos” se materializa de modo “igual para todos”. Não compreendemos como premissa verdadeira essa ideologia do governo em padronizar e homogeneizar as práticas em sala de aula, espaço que precisa viver o acontecimento interativo entre sujeitos que não somente reproduzem saberes, mas que, também, são capazes de produzi-los.

Então, adentramos na leitura das habilidades da BNCC, trazidas para o LD na seção *Dando asas à produção* da Proposta 5 – *Quadrinhas*, conforme podemos ver na Figura 45 a seguir, com a motivação de descortinar que o previsto nem sempre é o real vivido. Vejamos:

Figura 45 – *Habilidades da BNCC desenvolvidas na seção: Proposta 5 – Quadrinhas*, na perspectiva do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

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

APOIO DIDÁTICO

Na Figura 45, temos a marcação de seis habilidades identificadas com código alfanumérico conforme a BNCC, trazidas para a lateral do LD do aluno, no espaço destinado ao Manual do Professor, acompanhadas de um título destacado em letras vermelhas e de imprensa maiúscula, dizendo ao professor que utiliza o material: as propostas práticas apresentadas na seção *Dando asas à produção* e nas p. 61-63 desenvolvem as habilidades listadas. No entanto, ao realizarmos a leitura colaborativa durante as rodas de conversa, identificamos lacunas e contradições. Assim, mesmo não concordando com a organização das habilidades tal como aparecem tanto na BNCC como no LD, oferecemos alguns dos excertos das conversas entre a pesquisadora e as duas professoras alfabetizadoras, Maria Alice e Monick, com o objetivo de realizar leituras comprometidas com o ensino da dimensão da produção de textos como movimento do diálogo, não apenas como tarefa escolar:

Pesquisadora:

Então, se a gente vai ali no LD, no cantinho com o título *Habilidades da BNCC desenvolvidas na seção*, na p. 61 do LD do aluno e na mesma página do Manual do Professor (em formato de U), localizaram? Do ladinho, na cor rosinha. Qual é o verbo da primeira delas?

Professora Monick:

Copiar textos breves.

Pesquisadora:

Copiar! Então, já é um olhar aqui! Escrever é diferente de produzir! Copiar é diferente de produzir! Pela estrutura do que se pede nessa proposta da quadrinha, a criança vai produzir um texto? [risos coletivos]

Professora Maria Alice:

É!? [diz bem baixinho, pensando...]

Professora Monick:

Não, acho que não! [e expressa o semblante como estando surpresa, descobrindo algo novo!] Não, porque parece algo mais direcionado pra reescrita, né, Renata!?

Pesquisadora:

É...

Professora Monick:

Não é produção, né!?

Pesquisadora:

Não é produção, não é produção!

Professora Monick:

Ela vai reescrever...

(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Destacamos essa sequência de falas como o reflexo de um dos momentos de maior impacto na leitura e análise colaborativa, visto que as professoras alfabetizadoras expressaram o quanto ficaram admiradas ao descobrir que a Proposta 5 – *Quadrinhas*

não poderia ser chamada de produção de textos se tomarmos o conceito defendido por Geraldí, assim como já evidenciamos. Não sendo produção, visto que é mais reprodução e cópia, vimos que a habilidade da BNCC reforça essa diferenciação, por meio da linguagem utilizada, tal como exemplificada pelo escrito na habilidade EF01LP18 (EF de Ensino Fundamental; 1 de 1º ano; LP de Língua Portuguesa e 18 do número sequencial do conjunto de habilidades).

Ainda na leitura e análise das relações entre o LD e a BNCC, voltamos a atenção para localizar a habilidade EF01 LP19 (EF de Ensino Fundamental; 01 de 1º ano; LP de Língua Portuguesa e 19 referente ao número sequencial) e tecer considerações sobre o que compreendemos da leitura. Vejamos um trecho do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e as professoras alfabetizadoras:

Pesquisadora:

E, aí, Monick e Maria Alice, a gente vai para a leitura da segunda habilidade, na EF01LP19, na p. 61 do LD, na parte do Manual do Professor (em U, na lateral).

Professora alfabetizadora Maria Alice:

Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve; a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura, o tema e assunto do texto. [Foi realizada uma primeira leitura na íntegra da referida habilidade, com possíveis observações para algumas questões de pontuação a fim de contribuir para melhor compreensão].

Professora alfabetizadora Monick:

O objetivo, a habilidade está lá, “bonitinha”, com o que deve ser, mas afinal... (RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Registramos, nesse ponto, que o movimento dialógico foi permeando as interações e que, mesmo apresentando na pesquisa trechos mais extensos de fala da pesquisadora, a intenção não foi de reforçar relações de hierarquia entre as integrantes das rodas de conversa. Como podemos observar, as professoras alfabetizadoras participaram da leitura e apontaram problematizações, como “mas afinal”, dito pela professora Monick, após ouvir a leitura da professora Maria Alice, sobre a habilidade citada no Manual do Professor do LD investigado. Portanto, nossa escolha por apresentar alguns trechos em que nossa palavra se destaca em volume se deu para confirmar que as professoras demonstravam interesse e perguntavam sobre conceitos mais teóricos, que demandavam alguma fala da pesquisadora, a partir do referencial selecionado para embasar o desenvolvimento da pesquisa. Então, na continuidade dos debates a partir de nossas próprias falas, temos:

Pesquisadora:

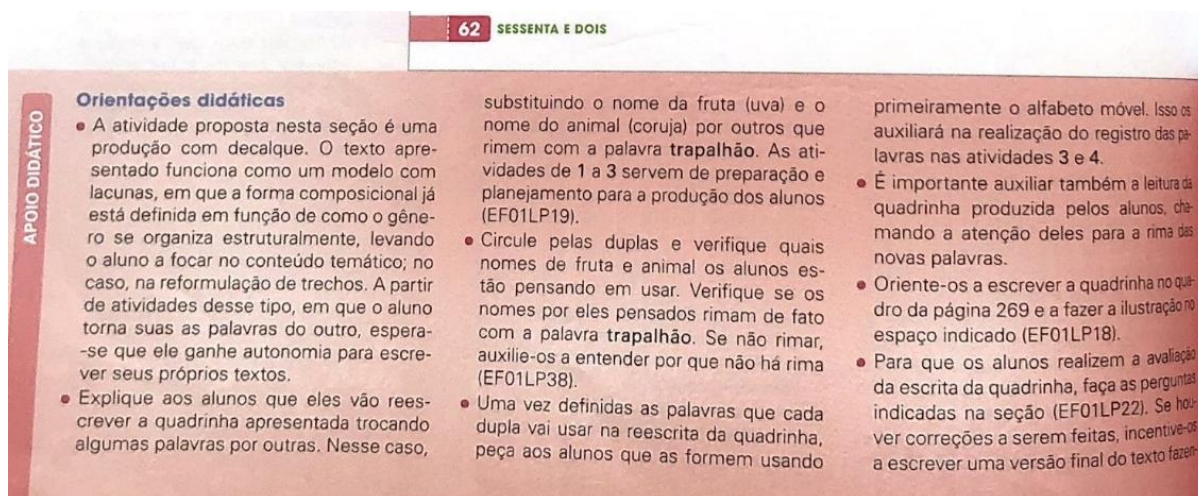
Apesar de constar na parte que diz sobre as *Habilidades Da BNCC Desenvolvidas Na Seção*, nós concordamos que a Proposta 5 – Quadrinhas alcança o que está previsto na habilidade lida? Isso é fazer uma análise. Para podermos fundamentar a análise, concordando ou não, vou dizer um pouco sobre o que Bakhtin diz. Ok? Bakhtin diria agora (ou melhor, disse em seus escritos) que pensar no destinatário ou interlocutor seria a “mais importante” entre as condições de produção de texto (se é que podemos dizer assim... seria a condição essencial). Se não tiver o interlocutor ou destinatário, falta muito para pensar no discurso a produzir! Porque, só de pensar quem é o destinatário, a criança ou o adulto já vai escolher as palavras, a linguagem que vai usar. Então, se ela vai escrever pra vovó, ela usa determinadas palavras. Se ela vai escrever pra alguém que ela conhece ou que não conhece, mudam as palavras escolhidas. Se ela vai escrever para uma pessoa que está perto ou que está longe, também mudam as palavras que ela escolhe! Então, pensar no interlocutor, na pessoa que vai ler, isto é, no destinatário é uma condição central da produção! Influencia muito na organização da escrita do texto, no dizer! Agora, ter um objetivo pra dizer, um propósito, um porque, um para que dizer é muito importante também! Bakhtin abordou isso, depois Geraldi apresentou, [...] compreendeu a linguagem de Bakhtin e complementou com suas próprias considerações. Ana Luiz Smolka também trouxe conceitos e práticas sobre as condições de produção de texto, os contextos de escrita, as estratégias do dizer em uma perspectiva discursiva.

(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Com a fala explicativa sobre a compreensão de alguns estudiosos teóricos que tratam do texto como enunciado, o debate sobre a perspectiva enunciativo-discursiva estava instaurado e as professoras alfabetizadoras poderiam recorrer a outras leituras para aprofundar suas próprias compreensões. Assim, manifestaram o desejo de continuidade dos estudos, mostrando um caderno de anotações pessoais que utilizaram durante as rodas de conversa.

Uma outra parte que consta no Manual do Professor, nas mesmas páginas em que se localiza o LD do aluno, sobre as quais promovemos conversas nas rodas, contribui para reforçar a lógica do texto como modelo a ser reescrito. Vejamos a Figura 46 com a ampliação focada em parte das *Orientações didáticas*, que denomina a proposta como “produção com decalque”, como uma espécie de modelo com lacunas. A atenção às rimas também é prevista nessa proposta, bem como o cuidado exagerado com os versos.

Figura 46 – Orientações didáticas no Manual do Professor (continuação): Proposta 5 – Quadrinhas



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

O que mais temos a dizer sobre essa Proposta 5? Como podemos resumir o que a criança é convidada a fazer a partir da ideia do LD? Segue mais um trecho de conversa, em que fomos tomando consciência do que a proposta prática do LD indicava, de maneira a compreender qual o foco central ao pedir o que se pede:

Pesquisadora:

Ela vai trocar duas palavras da quadrinha por outras duas! É isso que ela vai fazer! (a criança). Então, assim... o sentido, a linguagem, o discurso, o dizer da criança... vai (vão) ter espaço? Vai (vão) ser valorizado (s)? Então, e aí, olhem bem! Já tem a palavra que tem que rimar, precisa rimar com -ão! Ela (a criança) tem que pensar em uma fruta e um animal pra substituir a uva e a coruja, né!? E rimar com -ão, que é trapalhão, a palavra! De onde veio essa palavra, né!? Talvez ela nem saiba o que significa isso... (que sentidos isso faz para as crianças?) E, aí, na atividade 3 da p. 62, ela (a criança) vai ter algumas sugestões de frutas e animais terminados com -ão. Pra tentar realizar a atividade, o professor poderia ir ao quadro, escrever junto com elas essa lista, se estiver em sala de aula, né!? E em casa? E, depois, ela (a criança) vai completar a quadrinha com as palavras que ela "escolheu". Então, assim... quais sentidos terão essas duas palavras que ela vai escolher pra completar e substituir essa quadrinha? É uma pergunta séria (uma séria pergunta) por quê? Produziu sentido para a criança?

Professora alfabetizadora Monick:

Não! [com a cabeça indicando o não]

Pesquisadora:

"Vamos reconhecer qual é o foco dessa atividade! É trabalhar a questão sonora, a rima! Não é fazer a produção!" Concordam?

Professoras alfabetizadoras Monick e Maria Alice:

Sim, com certeza!

Pesquisadora:

A rima é um dos conhecimentos presentes na questão da consciência fonológica. Para ampliar nosso olhar, vamos a um texto de Bakhtin, do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, onde localizamos uma citação que diz assim: "se isolarmos o som enquanto fenômeno puramente acústico, perderemos a linguagem como objeto específico". O que entendi disso? Essa

proposta de atividade do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* está trabalhando a dimensão acústica ou sonora da língua. E a dimensão da produção de sentidos, foi explorada?

Professoras alfabetizadoras Monick e Maria Alice e pesquisadora:

Não! [em coro]

(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Então, perguntamos se a proposta prática analisada é uma proposta de produção e vimos juntas que está presente na seção *Dando asas à produção*, mas o foco não é na produção! O foco é na dimensão acústica e sonora, na rima! Provavelmente a criança não ficará atenta somente ao som quando for ler ou escrever a quadrinha. Outros sentidos ou imagens poderão ser produzidos ao ler essa quadrinha, como a criança pensar que tem medo da coruja, que ela gosta de uva ou não gosta de uva, ou nunca comeu! A criança vai pensar e produzir vários sentidos que não foram explorados ou não foi dada abertura pelo modo como as atividades se apresentam, no caso, somente trocando as duas palavras.

Não podemos esquecer que as quadrinhas existem fora da escola para divertir, para brincar, fazem parte da tradição oral, do universo da infância, da cultura da infância! E essa interação com o texto precisa ser oportunizada às crianças, ultrapassando a dimensão da cópia ou reprodução! Assim, percebemos que está faltando promover a interação discursiva com as crianças, de modo a emergir do diálogo novas perguntas, em uma abordagem mais discursiva, propondo, por exemplo, que elas brinquem com a quadrinha e mobilizem o encontro com o texto, de maneira a observar sua real intencionalidade.

Ao perguntar sobre ressignificar ou modificar a Proposta 5 – *Quadrinhas*, a partir do que o LD apresenta, reconhecemos o quanto é difícil realizar uma ampliação que contemple a discursividade, partindo do princípio de que no LD não há espaço para reconsiderar o que já está escrito de modo único para todos e partindo da premissa de que a discursividade é fruto da interação, não de um esquema ou passo a passo. A partir dessa proposição de repensar a proposta, imaginamos que seria necessário utilizar o caderno das crianças ou realizar propostas orais que pudessem mobilizar o diálogo com o texto, para além de uma abordagem de leitura como imitação, localização ou substituição de palavras. Instiga-nos o desafio de planejar algo que alcance a dimensão discursiva da leitura e, portanto, da produção como resposta e movimento do diálogo com o texto, pois, como professoras comprometidas com a

alfabetização de nossas crianças, precisamos pensar como suprir a ausência da interação discursiva no LD, diante da predominância das propostas concebidas como tarefa escolar.

A resignificação ou ampliação da Proposta 5- *Quadrinhas* a partir do que o LD oferece é uma tarefa complexa, pois não há roteiro único. Acreditamos que existam possibilidades diversas de roteiros vários, que vão sendo conduzidos pela interação. Na dinâmica de leitura e de produção de texto em uma perspectiva enunciativo-discursiva, é a interação que dá o tom do dizer e das compreensões desse dizer. Desse modo, apesar de estarmos distantes das crianças, num contexto de suspensão das aulas presenciais, em que o acontecimento das aulas poderia fomentar os diálogos, lançamos reflexões sobre atitudes das professoras alfabetizadoras no ato de planejamento. A seguir, mostramos uma sequência dialogal que exprime a interação entre pesquisadora e uma das professoras alfabetizadoras:

Pesquisadora:

Ah, mas está tão difícil até de a gente repensar e resignificar a proposta! Como poderíamos começar a pensar nisso?

Professora Maria Alice:

Pra ser sincera, assim... eu li a proposta das quadrinhas, estava olhando e analisando e achei bastante complicadinha pra enviar para os pais orientarem as crianças para realizar em casa, né!? Eu, particularmente, achei assim. Pensei também em mandar tipo um vídeo. Eu pensei, né!? Estou falando assim, o que eu pensei, né!? Um vídeo explicativo, dizendo mais ou menos o que é e como faz uma quadrinha. Eu achei naquela, ai meu Deus [tentando lembrar]! Tem um videozinho que fala como fazer quadrinhas com crianças, como produzir! Tipo explicativo mesmo! Eu iria usar esse recurso! Falando por mim, Maria Alice, o que eu iria acrescentar. Seria isso, se fosse para enviar essa proposta de atividade, de produção para casa (no contexto atual de suspensão das aulas). Mas, estou esperando de você também, Renata! [risos] A gente está querendo aprender! [risos]
(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Acontece que, ao refletirmos sobre resignificações na Proposta 5 – *Quadrinhas*, diante do que o LD apresenta, a professora Maria Alice recorre ao gênero vídeo explicativo, pois sentiu que uma das maiores dificuldades, a partir do seu ponto de vista, é o que os familiares irão compreender da atividade e como conseguirão orientar as crianças na realização do que o LD solicita. Esse acréscimo, de certo modo, reforça o que é explorado pela atividade e não avança quanto às resignificações possíveis. Na tentativa de promover problematizações que ajudassem a ampliar nossos olhares diante do desafio de ampliar a proposta trazida pelo LD, recorreremos ao ato de perguntar:

Pesquisadora:

O que nós, professoras alfabetizadoras, podemos pensar e planejar a partir dessa proposta? Se estivéssemos em sala de aula, faríamos como? E para enviar para casa? Então, lá naquela “folhinha” de orientações onde vão as propostas de atividades para casa, junto com o LD, a gente pode perguntar e incluir outras perguntas? O que acham dessas: você achou essa quadrinha divertida? Você conhece outras quadrinhas? As pessoas da sua casa conhecem outras quadrinhas? E vocês acham que é importante perguntar para as crianças se elas acharam divertida a quadrinha, se elas conhecem outras quadrinhas?

(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

As perguntas objetivaram extrapolar a dimensão superficial da leitura e produção de textos, e demonstrar outras abordagens possíveis, considerando o contexto de leitura e de produção do texto “quadrinhas”. As professoras alfabetizadoras e a pesquisadora continuaram o movimento de produzir perguntas que pudessem colaborar para um encontro mais significativo com o texto, concluindo que:

Pesquisadora:

Para ressignificar não há um passo a passo ou modelo único que simplesmente se aplica. Se assim fosse, não contemplaria a discursividade do acontecimento. O ponto alto é produzir sentidos a partir do texto! Não tem um jeito só pra fazer!

(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Avançando nos planejamentos, levantamos possibilidades de outras perguntas que poderiam mobilizar o diálogo com o texto, para além da tarefa escolar e assim, ajudar na produção de sentidos. Atendendo aos pedidos das professoras, a pesquisadora realizou o registro durante a roda de conversa e enviou posteriormente para o *e-mail* das professoras, como fonte de consulta para ampliar os planejamentos enviados às crianças. O Quadro 13 ilustra algumas das perguntas produzidas no planejamento.

Quadro 13 – Perguntas para ampliar a leitura do texto *Quadrinhas* – Proposta 5

- CRIANÇA, QUE OUTRAS QUADRINHAS VOCÊ E SEUS FAMILIARES CONHECEM? ESCOLHA UMA E REGISTRE-A EM SEU CADERNO PARA COMPARTILHAR COM OS COLEGAS DA TURMA VIA WHATSSAP.
- CRIANÇA, AS QUADRINHAS QUE VOCÊS CONHECEM SÃO DIVERTIDAS E SERVEM PARA BRINCAR?
- VOCÊ E SEUS FAMILIARES REALIZAM BRINCADEIRAS JUNTO COM ESSA QUADRINHA? COMO PODE SER ESSA BRINCADEIRA?
- CRIANÇA, A QUADRINHA DA P. 61 DO SEU LD DE LÍNGUA PORTUGUESA É CONSIDERADA DIVERTIDA PARA VOCÊ E SEUS FAMILIARES?
- O QUE VOCÊ, CRIANÇA, PENSOU AO OUVIR A LEITURA DA QUADRINHA DA P. 61 DO SEU LD DE LÍNGUA PORTUGUESA?
- O QUE VOCÊ, CRIANÇA, PENSOU AO ESCREVER PARTES DA QUADRINHA DA P. 61 DO SEU LD DE LÍNGUA PORTUGUESA?
- CRIANÇA, VOCÊ ACHOU DIVERTIDO ESCOLHER OUTRAS PALAVRAS DE FRUTA E DE ANIMAL PARA COMPLETAR A QUADRINHA DA P. 61 DO SEU LD DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Fonte: Elaboração da autora (2020) com base na roda de conversa 3 em outubro de 2020.

Assim, fomos avançando na leitura, na compreensão e na análise das páginas do LD, que tratam a produção de quadrinhas. Os acontecimentos interativos oportunizaram a pesquisadora e as professoras alfabetizadoras a percorrer as páginas para além das citadas em que se localiza a seção *Dando asas à produção*, isto é, da p. 61 à p.63. Essa foi uma necessidade sentida no decorrer das rodas de conversa e, portanto, não nos concentramos somente na seção destinada, ao passo que visitamos as demais páginas. Falaremos um pouco sobre as sensações que tivemos, arriscando fazer algumas considerações que julgamos pertinentes.

Direcionando nossa atenção para a p. 269, ilustrada na Figura 19, em que temos o que o LD denominou de “decalque”, trazemos uma sequência de interações que complementam o estudo de caso, descrevendo mais elementos presentes nesse caso de ensino correlacionado à Proposta 5 – *Quadrinhas*.

Pesquisadora: Vamos continuar a dizer da Proposta 5, Quadrinhas? Vocês viram que na p. 269 (livro do aluno) tem um encarte para recortar e pra escrever a quadrinha e poder ilustrar, que era para montar um mural? Como eu descobri isso? Lendo as *Orientações didáticas* na p. 62. Marquei pra falar com vocês pra gente olhar junto para o seguinte trecho: “a atividade proposta é uma produção com decalque”. Eles estão chamando assim! Nunca tinha ouvido falar!

Professora alfabetizadora Maria Alice:

Também não! (falou baixinho)

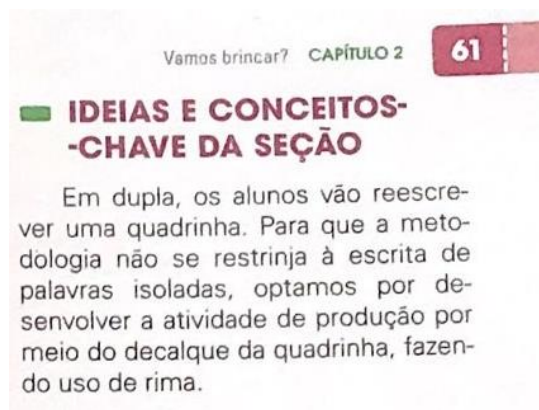
Pesquisadora:

O decalque que eles estão falando aqui, não sei se é porque a proposta é tirar as palavras do texto, tipo adesivo, e colar outra [risos coletivos]. Acho que é isso! E segue: “o texto apresentado funciona como um modelo, com lacunas!”

(ESTUDO DE CASO 3, 2020)

Conforme ilustra a Figura 17, parte da Proposta 5 – *Quadrinhas: Orientações didáticas* – continuação, localizamos que a primeira orientação diz que o texto lido funciona como modelo, denunciando que nossa hipótese se confirma. Também está dito e confirmamos que se trata de uma proposta de reescrita e não de produção. Na p. 61 do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa analisado, em ideias e conceitos-chave da seção *Dando asas à produção*, localizamos as marcas linguísticas e discursivas em que o LD acredita e aposta: a leitura como modelo e a produção como cópia do texto modelo. Vejamos a ilustração na Figura 47 do trecho a que nos referimos:

Figura 47 – *Ideias e conceitos-chave da seção Dando asas à produção (p. 61) no Manual do Professor*



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

Se a ideia-chave destaca a produção como reescrita, como podemos ler na Figura 47, a metodologia se restringe a preencher o decalque com a cópia do texto quadrinha, mesmo que o LD diga que não pretende trabalhar com palavras isoladas. Insiste com a importância do uso de rima, não trazendo a ideia da criança como possibilidade de dizer suas palavras ou dizer sobre os sentidos que produziu ao ler o texto. Aqui retomamos a ideia de que a escolha das palavras está pautada em campos semânticos, mas não garante a produção de sentidos do modo como foi explorada.

Ainda é anunciado pelo LD, no Manual do Professor, em *Orientações didáticas* – p. 62, ilustrada na Figura 17, a ideia de contribuir para a autonomia da criança ao realizar a reprodução do texto. Nossa conversa também se concentrou nesse ponto de debate:

Pesquisadora:

Vejam um trecho das *Orientações didáticas*: “A partir de atividades desse tipo, em que o aluno torna suas as palavras do outro, espera-se que ele ganhe autonomia para escrever seus próprios textos” Será? [risos sem graça] Será que as crianças ganharão autonomia para produzir seus próprios textos fazendo um decalque? Substituindo duas palavras e não refletindo para além disso?

Professora alfabetizadora Maria Alice:

Pois é! [falou baixinho]
(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Nesse caso, o decalque investe na composição já definida do gênero *Quadrinhas* e no completar com palavras a reescrita do texto! Concordamos que o gênero já tem sua estrutura. Com Bakhtin, concordamos que há uma estrutura estável para o gênero, senão, toda vez que alguém pensasse em produzir uma quadrinha, por exemplo, teria que inventar uma estrutura nova e não é necessário. No entanto, ao desconsiderar o contexto do gênero, não consideramos que socialmente ele foi inventado e pode ser modificado conforme as necessidades de interação humana. Assim surgem novos gêneros, desaparecem outros. A questão é que a forma é uma parte do texto e o discurso é uma outra parte, tão importante quanto, sendo interdependentes. No LD estudado, as autoras pensaram somente na forma (ou buscaram atender às exigências dos documentos curriculares mais focados na estrutura dos gêneros como aspecto central do ensino), perdendo a oportunidade de extrapolar o superficial do texto e dialogar sobre a vida presente nele.

Voltando à questão levantada com o “decalque” como espaço destinado para a cópia do texto a ser reproduzido, recorreremos a Geraldi para fundamentar nossa análise, justificando como o eixo ou a dimensão da produção de textos é concebido pelo LD analisado e como está relacionado ao eixo ou à dimensão da leitura, visto que, como nos diz Geraldi, é recorrente a prática escolar que vê o texto ou o transforma em um objeto de imitação. Se o texto é usado como modelo a ser copiado, perde-se a chance de ter o texto como unidade de comunicação, em que a criança tenha o direito de se expressar — de dizer o que pensa e sente. Assim, na concretude: “[...] o texto

produzido completa-se na leitura. Neste sentido, o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos” (GERALDI, 2006, p. 112).

Desse modo, anunciamos nossa opção por tomar o texto como unidade de comunicação, como resposta de diálogo e não como modelo, mostrando às professoras alfabetizadoras que, pela proposta contida no LD analisado, deixamos de contemplar a vida do texto, pois resume-se na reprodução e rigidez do modelo. Assim, sentimos a necessidade de ler e compreender outras seções do Capítulo 2, que estão diretamente relacionadas à Proposta 5 – *Quadrinhas*.

Realizando uma visita ao Capítulo 2 do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do aluno e olhando para as seções que tratam da leitura e da oralidade — *Navegar na leitura e Olá, oralidade* —, não presenciamos uma relação para além da superficialidade entre os eixos ou as dimensões. Voltamos ao conceito de alfabetização de Gontijo (2013), com o qual aprendemos sobre a importância do trabalho integrado e contextualizado social, histórica e culturalmente entre as dimensões, partindo do princípio de que o trabalho integrado permite realizar a leitura dos textos sem fragmentá-los em partes voltadas ao ensino.

No Capítulo 2, com a temática *Vamos brincar?*, há outras seções para além da seção *Dando asas à produção*. Com base no Manual do Professor, na parte que traz a estrutura do LD, elaboramos o Quadro 14, visto que ainda não havíamos tratado desse assunto, mas necessário neste momento, pela força dos diálogos vivenciados nas rodas de conversa. No Quadro 14, ainda definimos destacar as três seções para as quais dedicamos maior atenção em nossas conversas e, portanto, fizemos considerações que contribuem para nossa pesquisa.

Quadro 14 – Estrutura da coleção *Aprender Juntos* de Língua Portuguesa – PNLD 2019

(Continua)

SEÇÕES	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA COLEÇÃO
ABERTURA DO CAPÍTULO	É composta de um texto (verbal, visual ou verbo-visual), seguido de questões de expressão oral. A função da abertura é mobilizar reflexões coletivas ou levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema do capítulo.
NAVEGAR NA LEITURA	Tem como objetivo o estudo de gêneros textuais por meio da leitura e compreensão de textos, promovendo o desenvolvimento da competência leitora mediante o trabalho com habilidades relacionadas aos eixos Leitura e Educação Literária. Como o texto literário está presente na maior parte dos capítulos da coleção, a seção <i>Navegar na leitura</i> apresenta atividades com ênfase no eixo Educação Literária, ainda que possam também fazer parte dela atividades referentes ao eixo Leitura. O ícone Literatura marca a presença do trabalho com Educação literária na seção. Antes do texto em estudo, há muitas vezes questões que antecipam conteúdos e são relacionadas ao contexto e ao levantamento de hipóteses de leitura com base em pistas textuais. Após o texto principal, há a subseção <i>Ler para compreender</i> , em que se encontram atividades que procuram orientar a compreensão textual, a identificação de características do gênero textual trabalhado, a observação de recursos linguísticos usados no texto e seus efeitos de sentido, etc.
CAMINHOS DA LÍNGUA	Em toda a coleção, esta seção se destina ao trabalho com o eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais, em consonância com os objetos de conhecimento da BNCC indicados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto os relacionados à alfabetização e letramento quanto aos de gramática, análise linguística e aspectos notacionais da escrita.
DANDO ASAS À PRODUÇÃO	Voltada para o desenvolvimento do eixo Escrita, esta seção propõe a produção de textos de autoria e, em algumas sequências, o decalque ou a reescrita de um texto-base (conto, lenda, fábula, etc.). Tem como suporte o trabalho com o gênero em estudo na seção <i>Navegar na leitura</i> e orienta os alunos a aplicar, na escrita, conhecimentos linguísticos já estudados. Além das orientações para a produção, a seção apresenta proposta para avaliação, revisão e reescrita do texto produzido, bem como sugestão de espaço de circulação para a divulgação da versão final do texto. O ícone <i>Literatura</i> no início da seção sinaliza a presença de trabalho com Educação literária.
OLÁ, ORALIDADE	Esta seção contempla o eixo Oralidade por meio de propostas como: produção de textos orais e preparação da fala pública; estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação; análise de marcas dialetais, incluindo o estudo das variedades linguísticas; reconhecimento de marcas de oralidade em textos escritos e estudo de algumas relações entre a fala e a escrita. No caso de a seção apresentar trabalho com <i>Educação literária</i> , o ícone <i>Literatura</i> no início da seção sinaliza isso.
JOGOS BRINCADEIRAS	Apresenta propostas lúdicas, como jogos, brincadeiras e desafios, sempre com a finalidade de rever algum conteúdo linguístico estudado anteriormente.
APRENDER SEMPRE	Trata-se de uma seção de aplicação e revisão de conteúdos estudados no capítulo. As atividades propostas são uma oportunidade para o aluno retomar, analisar e refletir sobre os gêneros textuais estudados, bem como sobre os conteúdos referentes ao eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais abordados no capítulo.

(Conclusão)

SEÇÕES	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA COLEÇÃO
VAMOS COMPARTILHAR!	Apresentada ao final de uma dupla de capítulos, esta seção propõe o desenvolvimento de um projeto que retoma habilidades nesses capítulos, incentivando, muitas vezes, a mobilização de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Em geral, a proposta tem relação com o tema de um dos capítulos da dupla, podendo, em alguns casos, referir-se a ambos. Contém orientações processuais para os alunos e para o professor, além de proposta de avaliação ao final da seção. Convém que a proposta seja conhecida pelos alunos com certa antecedência para que eles possam antecipar algumas etapas ou possam se preparar para incorporar no projeto suas produções orais ou escritas. Por meio dessas propostas, esperamos que as atividades se tornem ainda mais significativas, já que os alunos saberão por que e/ou para que produzem textos orais ou escritos, pesquisas e fazem outras atividades.
SUGESTÕES DE LEITURA	Nesta seção, são indicadas algumas sugestões de livros acompanhadas de breves sinopses. Ela tem a finalidade de despertar o interesse por novas leituras, estimulando o hábito de ler além do que se lê em sala de aula. De modo geral, os livros indicados se relacionam com o tema ou com os gêneros em estudo no capítulo.

Fonte: Elaboração da autora (2020), com base no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017).

Sobre as seções em destaque no Quadro 14, para melhor situar nossos interlocutores, nos engajamos na leitura comparativa entre a descrição das seções e as propostas práticas apresentadas no decorrer das páginas do LD do aluno. Como complemento da seção *Dando asas à produção*, destacamos as seções *Navegar na leitura e Olá, oralidade* e as relações que estabelecem a partir do que contemplam, ao tratar do gênero “quadrinhas”.

Quadro 15 – Distribuição das seções estruturais do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do Capítulo 2: *Vamos Brincar?*

CAPÍTULO 2: VAMOS BRINCAR?		
SEÇÕES	PÁGINAS	DESTAQUES
ABERTURA DO CAPÍTULO	47	TEXTO INFÂNCIA, de Sonia Miranda
NAVEGAR NA LEITURA	48 a 51	TEXTO BAMBOLÊ, de César Obeid
CAMINHOS DA LÍNGUA	52 e 53	LETRA B
NAVEGAR NA LEITURA	54 e 55	TEXTOS 1 E 2 – QUADRINHAS
DANDO ASAS À PRODUÇÃO	56 e 57	PROPOSTA 4- FICHA DE IDENTIFICAÇÃO
CAMINHOS DA LÍNGUA	58 a 60	LETRA P
DANDO ASAS À PRODUÇÃO	61 a 63	PROPOSTA 5 – QUADRINHAS
OLÁ, ORALIDADE	64 e 65	DECLAMAÇÃO DE QUADRINHA
CAMINHOS DA LÍNGUA	66 a 68	SÍLABA
JOGOS E BRINCADEIRAS	69	DESCUBRA A PALAVRA
APRENDER SEMPRE	70 e 71	POEMA RIMINHAS
VAMOS COMPARTILHAR!	72 e 73	DIA DE BRINCADEIRAS ORAIS
SUGESTÕES DE LEITURA	74	LIVROS: O BATALHÃO DAS LETRAS, de Mario Quintana; FABRINCANDO, de Tamires Lima; BRINCRIAR, de Dilan Camargo.

Fonte: Elaboração da autora (2020), com base no Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK (2017)).

Sem perder de vista as problemáticas centrais que têm mobilizado nossa pesquisa, nos desafiamos a olhar para além da seção *Dando asas à produção* e visitamos parte de outras duas seções, tal como destacamos no Quadro 15, de modo a ampliar nossa compreensão a fim de conhecer nuances que apontam **como a produção de textos é tratada no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano e como as professoras alfabetizadoras se relacionam com essa obra didática ao planejar propostas de produção de textos.**

Pensando de onde vem e para onde vai a Proposta 5 – *Quadrinhas*, visitamos a seção *Navegar na leitura* e seguimos juntas pela roda de conversa, parando na p. 54, tal como ilustrada a seguir:

Figura 48 - Seção Navegar na leitura (p. 54) Capítulo 2: Vamos brincar? no Manual do Professor

54 CAPÍTULO 2 Vamos brincar?

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Nesta seção, os alunos vão conhecer a quadrinha, gênero da tradição oral, que pode ter diferentes versões por ser transmitido de pessoa para pessoa.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

- ▶ (EF01LP01) Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.
- ▶ (EF01LP03) Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como "por favor", "obrigadota"), "com licença" etc.), quando necessário.
- ▶ (EF01LP05) Recuperar assuntos e informações pontuais em situações de escuta formal de textos.
- ▶ (EF01LP38) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- ▶ (EF01LP43) Ouvir, com atenção e interesse, a leitura de textos literários de gêneros e autores variados, feita pelo professor, e conversar com os colegas sobre o que acharam do texto.

NAVEGAR NA LEITURA

VOCÊ VAI OUVIR A LEITURA DE DUAS QUADRINHAS. ESSES TEXTOS TÊM QUATRO VERSOS CADA UM E SÃO CRIADOS PARA SEREM DECLAMADOS. AS QUADRINHAS PODEM DIVERTIR, ENSINAR OU TRATAR DE ASSUNTOS DO DIA A DIA.

- VOCÊ JÁ IMAGINOU UM PATO USANDO ALIANÇA? SERÁ QUE ISSO É POSSÍVEL? POR QUÊ? Respostas pessoais.
- VOCÊ JÁ ESCREVEU SEU NOME EM UM LIVRO? VOCÊ

IMAGINA POR QUE FAZEMOS ISSO? Respostas pessoais. Nesse momento, deixe que os alunos levantem hipóteses. A questão será retomada no item 2c, na página seguinte.

OUÇA A LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DO TEXTO 1.

TEXTO 1

O PATO CASOU COM A PATA
DEPOIS PERDEU A ESPERANÇA
POIS TINHA OS DEDOS GRUDADOS:
NÃO PODIA USAR **ALIANÇA**.

ALIANÇA: ANEL QUE REPRESENTA A UNIÃO ENTRE DUAS PESSOAS EM ALGUMAS CULTURAS.

DOMÍNIO PÚBLICO

AGORA, OUÇA A LEITURA DO TEXTO 2.

TEXTO 2

SE ESTE LIVRO FOR PERDIDO
E POR ACASO FOR ACHADO
PARA SER BEM CONHECIDO
LEVA O MEU NOME ASSINADO.

DOMÍNIO PÚBLICO

54 CINQUENTA E QUATRO

Orientações didáticas

- Considerando que o trabalho com a leitura de textos de diferentes gêneros é indicado mesmo que o aluno ainda não tenha completado o processo de aquisição da leitura e da escrita ou consolidado o processo de alfabetização, é importante ressaltar que há estratégias diversas para realizar as seções de leitura nessa etapa de escolarização.
- As quadrinhas, assim como os trava-línguas e as parlendas, são textos conhecidos de memória pelos alunos e que podem ser usados para leitura antes mesmo de eles saberem ler convencionalmente,

visto que estabelecem relações entre o oral e o escrito. É interessante criar com os alunos um repertório de textos memorizados e tê-los em lugar de fácil acesso, pois, ao tentar ajustar o falado ao escrito, eles podem refletir e avançar em suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. É relevante que os textos contenham dicas que possam favorecer a interpretação deles, que lhes permitam fazer antecipações da leitura, como ilustrações, por exemplo.

- Leia as quadrinhas com entonação e ritmo. Pergunte aos alunos o que acharam delas e se já as conheciam (EF01LP43).

- Para a realização das atividades propostas, os alunos precisarão recuperar informações relacionadas ao texto que ouviram (EF01LP05). Também serão solicitados a dar sua opinião e a trocar ideias com os colegas sobre as questões apresentadas (EF01LP01 / EF01LP03).
- **Atividade 1:** No item a, se achar pertinente, comente com os alunos que, geralmente, as aves que nadam têm pés que funcionam como remo na água. Algumas aves têm dedos fortes e garras afiadas para pegar suas presas. As que correm têm os dedos bem grossos. No item b, se necessário, explique aos alunos que o

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

Destacamos trechos de leituras realizadas nas rodas de conversa, mesmo sem adentrar na integralidade da discussão sobre o que dizem as *Orientações didáticas*. Está evidente que a escolha do gênero é aconselhada para ajustar o falado ao escrito e ainda, tomado como forma estrutural, sem potencializar a leitura pela via da

discursividade. Segue a fala da pesquisadora, ao ler comentando, junto com as professoras alfabetizadoras, a proposta presente na seção *Navegar na leitura*, em que podemos validar a aposta do LD no trabalho com o ensino do gênero:

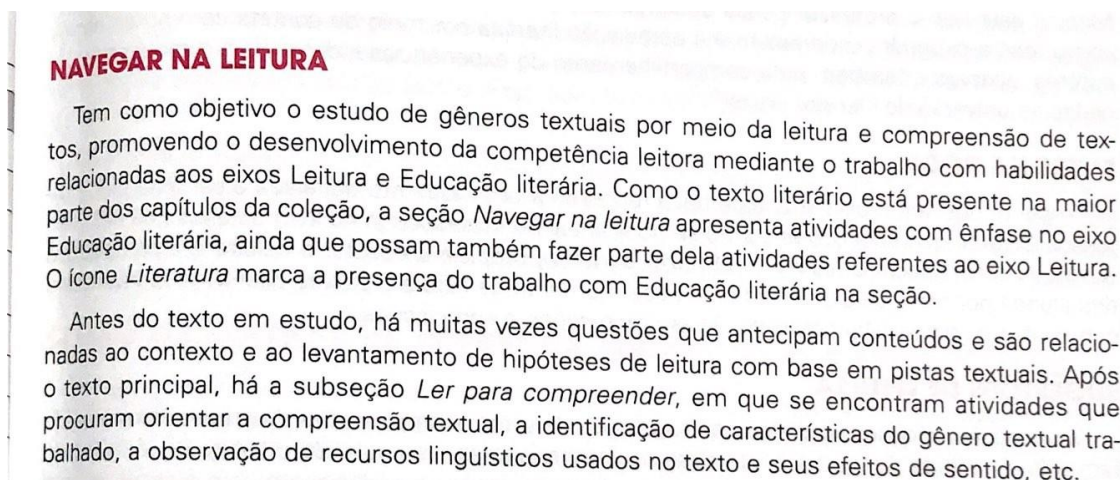
Pesquisadora:

E começa assim: você vai ouvir a leitura de duas quadrinhas. Esses textos têm quatro versos cada um e são criados para serem declamados. As quadrinhas podem divertir, ensinar ou tratar de assuntos do dia a dia. Ok! É... [olhar pensativo, buscando o melhor modo de dizer] a escolha do gênero quadrinha me parece, tudo indica que, aparece aqui no LD, tanto na seção *Navegar na leitura*, quanto na seção *Dando asas à produção*, porque as autoras devem ter pensado assim... Nós temos que trabalhar com quadrinhas e escolheram o gênero como ponto de partida! E não para atender às finalidades da real existência do gênero.
(RODA DE CONVERSA 3, 2020).

Compreendemos, a partir da necessidade e da realização da leitura do Capítulo 2 do LD, que estão explicitadas algumas marcas de que os textos selecionados para compor a obra representam intenções para a realização de um trabalho pautado nos gêneros textuais como modelo para a escrita. Tal ideia se demonstra pela compreensão de texto principal como “texto-base” ou texto-modelo ao longo do capítulo analisado, conforme podemos reconhecer pelo objetivo de estudo dos gêneros.

Acreditando que não é aconselhável tratar os eixos ou as dimensões de modo isolado e estanque, pois estão presentes por inteiro na vida dos textos, identificamos que, mesmo que as autoras tenham selecionado textos com temáticas ou gêneros similares, no LD em estudo aparecem como pretexto para o ensino da língua a ser aprendida pela reprodução dos modelos. Nas análises colaborativas que realizamos sobre duas das propostas de produção de texto presentes no LD, não foi simples olhar isoladamente para a seção *Dando asas à produção*. Nosso tempo não permitiu analisar a obra por completo, mas, pela análise que realizamos do Capítulo 2, pudemos deparar com o tratamento dado ao texto, na seção denominada *Navegar na leitura*. Vejamos o que o LD anuncia sobre a referida seção, explicitando que o estudo de gêneros textuais é o objetivo central do trabalho na perspectiva da obra didática.

Figura 49 – Descrição da seção *Navegar na leitura* no Manual do Professor



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

Na Figura 49, observa-se que algumas marcas registram a centralidade nos gêneros, tais como “texto em estudo”, “o texto principal”, “identificação de características do gênero textual”. A concepção subjacente ao tratamento dado aos textos como texto-base diz sobre a escolha pautada na busca pelos textos como modelares para constar na sequência anunciada pelo L, em cada capítulo. Por exemplo, no Capítulo 2, constatamos que as propostas práticas estão associadas à possibilidade de ter o texto como modelo ou como pretexto para o trabalho com a dimensão da produção de textos, passando a falsa impressão de que o contexto dos textos aparece e tem validade no processo de ensino-aprendizagem.

A autoria dos textos constantes no LD fica subsumida ao tratar o texto de modo isolado por seção, sem extrapolar o próprio texto, mesmo que o capítulo faça o anúncio de uma temática interessante ao universo infantil — como é o caso de *Vamos brincar* no —, mas que é vista como segundo plano das escolhas, pois todo o capítulo tem como ponto de partida e ponto de chegada o trabalho com os gêneros selecionados, conforme pudemos exemplificar na análise documental. Ademais, não localizamos a evidência de que o texto “quadrinhas” foi motivo de brincar.

No Manual do Professor é dito que cada capítulo é anunciado como uma sequência didática, citando Zabala. Sendo o texto tratado como modelo, a ideia que transparece é a de que todo o capítulo gira em torno de texto-base de determinado gênero. Conseqüentemente há propostas artificializadas de produção de textos e as

dimensões da língua são consideradas como pretexto para utilizar os gêneros como objeto de imitação. Assim podemos ler no Manual do Professor:

[...] Para organizar a coleção, tomamos como fundamento a noção de sequência didática desenvolvida por Zabala (1998). Nessa proposta, as sequências didáticas são tomadas como uma forma de encadear e articular as diferentes estratégias de um percurso cujo objetivo é o educativo [...] No livro, a sequência didática pode corresponder a uma seção ou a um conjunto de seções (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. XIV).

Na direção escolhida pela equipe editorial, compreendemos que o ponto central da modalidade organizativa sequência didática gira em torno do gênero. Apoiado no que a BNCC oferece em relação aos gêneros como espinha dorsal de todo o trabalho, diante da tentativa de integrar os textos e assumindo o caminho pela via dos gêneros como modelos, o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano acaba por configurar sua aposta no gênero como ponto de partida e ponto de chegada, num caráter de modelo a ser conhecido e seguido. Portanto, o texto é tido como tarefa escolar, perdendo a chance de explorar a dimensão do texto como discurso inserido na interação humana.

Após visitar a seção anunciada pelo LD analisado para dar o enfoque à dimensão da leitura, relembramos que a conversa sobre a seção *Olá, Oralidade* partiu da percepção de haver certa relação com o que a seção *Dando asas à produção* apresentou como proposta. As relações entre as seções se prendem pelo fato de serem estruturadas com o foco no ensino do gênero, mas a linguagem escolhida pelo LD não valoriza a integração entre as seções, nem mesmo entre as dimensões do ensino da língua.

A professora Monick, por meio de suas falas e gestos, demonstrou a busca por compreender para além das aparências, carregada de sentimentos de dúvida e surpresa ao adentrar nas páginas do LD, permitindo que as análises colaborativas acontecessem nas rodas:

Professora alfabetizadora Monick:

Nossa, assim! Eu fiquei muito na dúvida com essa proposta de atividade, porque depois, ela continua ainda. Vai até a p. 65! Na p. 64 vem a ideia da declamação da quadrinha!
(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Vejamos a Figura 50, que ilustra a primeira página da seção *Olá, Oralidade*. Na sequência, a Figura 51 apresenta o que o LD descreve como trabalho esperado para essa seção:

Figura 50 – Seção *Navegar na leitura* (p. 54) do Capítulo 2: *Vamos brincar?* no Manual do Professor

64 CAPÍTULO 2 Vamos brincar?

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Esta seção propõe uma situação de fala pública, na qual o aluno declamará uma quadrinha. Tem como finalidade a preparação de uma declamação oral com autoconfiança, sem medo de falar em público.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

- (EF01LP01) Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.
- (EF01LP03) Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como "por favor", "obrigado(a)", "com licença" etc.), quando necessário.
- (EF01LP04) Identificar aspectos não linguísticos (paralinguísticos) presentes no ato de fala (tom da voz e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito.
- (EF01LP07) Ler palavras e pequenos textos, apoiando-se em pistas gráficas e semânticas.
- (EF01LP12) Buscar, selecionar e ler textos que circulem em meios impressos ou digitais para satisfazer curiosidades.
- (EF01LP41) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas e poemas, com entonação e emotividade.

OLÁ, ORALIDADE

DECLAMAÇÃO DE QUADRINHA

NESTE CAPÍTULO, VOCÊ CONHECEU UM POUCO MAIS SOBRE QUADRINHAS.


AGORA, VOCÊ VAI ESCOLHER UMA QUADRINHA PARA DECLAMAR NA ESCOLA PARA OUTRAS TURMAS DO 1º ANO.

ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO

1. ESCOLHA UMA QUADRINHA DESTES CAPÍTULOS OU PESQUISE UMA NOVA PARA DECLAMAR.
2. COMBINE COM O PROFESSOR QUANDO E EM QUE LOCAL DA ESCOLA OCORRERÁ A APRESENTAÇÃO.

PREPARAÇÃO DA FALA

1. ENSAIE A QUADRINHA, LEMBRANDO DO QUE CONVERSOU COM OS COLEGAS E O PROFESSOR NO CAPÍTULO 1 SOBRE A ADEQUAÇÃO DO TOM DE VOZ.
2. VOCÊ TAMBÉM PODE FAZER GESTOS PARA DEIXAR A APRESENTAÇÃO MAIS ANIMADA.
3. TREINE A LEITURA VÁRIAS VEZES PARA MEMORIZAR A QUADRINHA. CONHECER BEM O TEXTO VAI AJUDAR VOCÊ A SE APRESENTAR COM MAIS SEGURANÇA.
4. COM O AUXÍLIO DO PROFESSOR, ESCOLHA A MELHOR MANEIRA DE PRONUNCIAR AS PALAVRAS DA QUADRINHA. REPITA OS VERSOS BEM DEVAGAR E DEPOIS MAIS RÁPIDO, ATÉ ACHAR O RITMO MAIS ADEQUADO PARA A DECLAMAÇÃO.

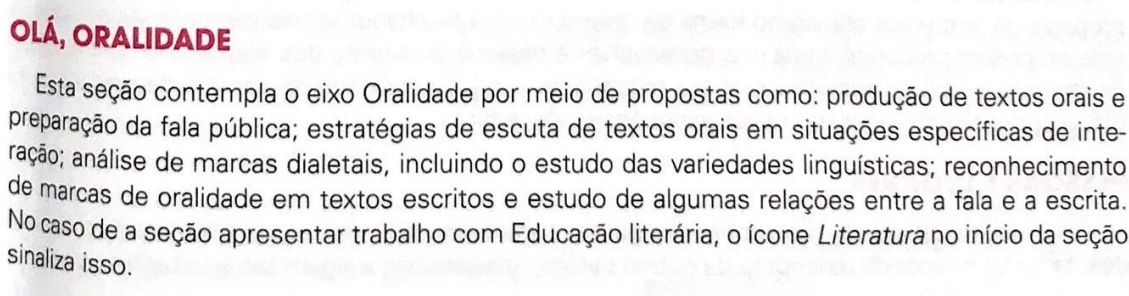


64 SESSENTA E QUATRO

Orientações didáticas

- Nesta seção, os alunos escolherão uma quadrinha para ser recitada para outras classes do 1º ano (EF01LP41). Pode ser qualquer quadrinha trabalhada no capítulo ou outra pesquisada por eles (EF01LP12). Deverão ser usados recursos não linguísticos presentes no ato de fala, como tom da voz e movimentos corporais, entre outros (EF01LP04). Estimule a participação e o envolvimento dos alunos na atividade, mesmo dos mais tímidos.
- Verifique com antecedência se existe um espaço adequado na escola para a apresentação dos alunos e prepare esse local. Se não houver, proponha uma organização diferente para a sala de aula no dia da apresentação.
- A declamação poderá ser vista pela plateia que o professor considerar conveniente. A atividade também pode fazer parte da proposta da seção *Vamos compartilhar!*
- Para desenvolver o conteúdo da seção, sugerimos que prepare um momento para que os alunos assistam a vídeos com crianças e adultos fazendo declamações de poemas. Você pode encontrar vídeos de sarau e recital de poemas na internet.
- Uma leitura prévia detalhada da quadrinha escolhida é fundamental (EF01LP07).
- Conforme a realidade da turma, observe se nesse momento não é mais interessante propor a atividade em dupla e fazer as adequações necessárias.
- É fundamental que você acompanhe o passo a passo de cada etapa da preparação da fala.
- Faça com que os alunos percebam a necessidade de ensaiar antes de se apresentar para o público.
- A memorização poderá ajudar o aluno a se apresentar com mais segurança e autoconfiança (EF01LP01).
- No dia da apresentação, retome as orientações a respeito do tom de voz adequado, da entonação e dos gestos.

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

Figura 51 – Descrição da seção *Olá, oralidade* no Manual do Professor

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

Ao dizermos sucintamente sobre o que as Figuras 50 e 51 ilustram, entendemos o que informa o Manual do Professor: “neste capítulo, você conheceu um pouco mais sobre quadrinhas” (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK,, 2017, p. 64). Assim, mediante *Orientações de produção e Preparação da fala*, vemos que há o indicativo do passo a passo para a produção oral de quadrinhas — no caso, para a declamação da quadrinha reproduzida na seção anterior *Dando asas à produção*. Na Figura 51, com a descrição do que é proposto na seção *Olá, oralidade*, identificamos que a proposta reflete a preparação para apresentação em público e, portanto, nossas conversas nas rodas foram adentrando em problematizações que nos levaram a concluir sobre a artificialização dos textos, pelo modo como o LD propõe o trabalho.

A pesquisadora complementa a leitura iniciada pela professora alfabetizadora Monick, dizendo:

Pesquisadora:

A proposta da seção vai até a p. 63. Na p. 64, já é outra seção, *Olá oralidade!* E a criança está sendo chamada a se preocupar com o que nessa atividade da seção *Dando asas à produção?* (a pensar/fazer o que). Percebem que é convidada a se preocupar com um fator que é o som, que é a rima? E que não há o convite para brincar e se divertir com o texto?
(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Como dito, a rima é uma questão sonora muito trabalhada e muito valorizada na alfabetização para o desenvolvimento da consciência fonológica. Olhar para a língua, para um texto e pensar na parte sonora é pensar numa parte que esse texto pode oferecer, esquecendo da produção de sentido, que é outra parte ligada diretamente ao contexto da existência do gênero, tal como temos as quadrinhas para divertir e brincar. Nossos questionamentos se concentram no fato de que o convite para brincar não está evidente, mesmo tendo *Vamos brincar* como título do Capítulo 2. O diálogo

com o real, com o vivido, com o contexto e com a produção de sentidos do texto quadrinhas não foram oportunizados às crianças a partir do enfoque que o LD escolhe.

Nossa conversa segue, tal como trazemos alguns excertos:

Pesquisadora: Então, de que maneira a criança vai dialogar com o vivido, com o real? O que ela vai pensar ao trocar uva por mamão, por exemplo? E coruja por pavão? Peguei as duas primeiras sugestões presentes no LD. E ficaria assim: fui à feira comprar mamão, encontrei um pavão. Pisei no rabo dele e ele me chamou de trapalhão. O que a criança vai pensar disso? Ao fazer essa atividade, ela [a criança] vai ficar atenta ao som, somente? O que vocês acham?

Professora alfabetizadora Monick:

Ah, eu acho que isso aqui entra no que já foi falado por nós hoje... é o texto artificial, né, Renata?!

Pesquisadora:

Do jeito que ele foi explorado aqui, está sendo artificializado! Ele (o texto) talvez não seja artificial, porque fora da escola existem quadrinhas. Esse texto não foi simplesmente inventado! O texto quadrinha é de domínio público, vejam! Existe fora da escola! Por que e para que existe?

Professora alfabetizadora Maria Alice:

Existe!

Pesquisadora:

A questão aqui é como ele foi explorado!

Professora alfabetizadora Monick:

O como, né?! No caso, são textos de tradição oral, né, Renata!?

Pesquisadora:

Isso aí! A quadrinha é um texto real, Monick.
(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Nossos encontros permitiram que chegássemos ao ponto de diálogo que trata da artificialidade do trabalho com os textos. Pela sequência de conversa socializada na roda de conversa, ficou percebido que o LD artificializa o texto, ao focar todo o trabalho das seções no ensino do gênero escolhido, deixando de contemplar a vida do texto, o que demonstra uma de suas maiores ausências — a dimensão da discursividade —, tanto na seção *Navegar na leitura* como na seção *Dando asas à produção*.

Centradas no conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo (2013), acreditamos na expectativa da vivência de um ato de ensinar que não seja artificializado pela centralidade do ensino dos gêneros, mas que seja integrado e articulado à vida, à realidade, à história, à cultura das crianças — sujeitos do processo. Nesse reconhecimento, é o texto como unidade de ensino que permitirá aos professores alfabetizadores — também sujeitos do processo — mobilizarem tal integração por meio de planejamentos. Desse modo, destacamos que o texto, visto como movimento

do diálogo, válida que a dimensão da produção de textos oferece o conteúdo e a forma do dizer, de maneira integrada, para que a apropriação da linguagem escrita aconteça.

Assim, nossas considerações caminham no sentido de compreender que a dimensão da produção de textos precisa ser mais bem cuidada no ato de planejar e no ato de ensinar. É recorrente encontrarmos a forte tendência de priorizar uma ou outra dimensão do ensino da língua, em detrimento das demais dimensões, deixando de lado ou dedicando menor atenção para as demais. Com base nos referenciais teóricos com os quais temos dialogado, podemos afirmar que, no conjunto do trabalho integrado entre as dimensões da língua, o *ensinoaprendizagem* alcança a vida e produz sentidos.

Ao pensar nas condições de produção de texto, os sujeitos deparam com as dúvidas pela escolha do conteúdo (discurso) e da forma (estrutura) para produzir a escrita que carrega o dizer. Portanto, não vemos o trabalho de planejamento de propostas de produção de textos sem considerar tais problematizações. Assim, ao pensar na vida do texto (lido, ouvido ou escrito), os interlocutores pensam, a princípio, no objetivo do texto — no porquê tal texto existe, de onde veio, quem produziu e por quais motivos ou intencionalidades ou necessidades ele existe; ao pensar na vida do texto, os sujeitos pensam para quem o texto foi gerado, para quem foi produzido, esse alguém é conhecido? Está próximo ou distante? etc. A partir daí, então, pensarem na forma ou estrutura do texto, ou seja, para escolherem quais os gêneros e demais recursos linguísticos que melhor atendem aos objetivos e destinatários pensados.

Nessa condição, não podemos concordar quando ouvimos dizer que uma dimensão merece maior tempo ou atenção que outra, se a lógica é planejar um trabalho cada vez mais integrado possível entre as dimensões da língua, visto que todas as dimensões integradas são importantes para a alfabetização. Os documentos curriculares costumam distribuir de modo irregular a importância das dimensões da língua, as quais denominam eixos da Língua Portuguesa. Também os materiais didáticos costumam priorizar um espaço tempo maior para essa ou aquela dimensão, mas cabe ao ato de ensinar, gerido pelas professoras alfabetizadoras, a escolha por acreditar ou não acreditar que as crianças podem produzir textos pelo motivo de terem algo a dizer a alguém.

O tudo que podemos encontrar na vida do texto é o inseparável trabalho atento, tanto para o discurso (o conteúdo, o dizer) como da forma (a estrutura, a composição). Poderíamos completar nossas problematizações, dizendo que também no texto encontramos os aspectos linguísticos e discursivos voltados para definir os gêneros. Assim, vale focar em exemplos que nos ajudam a enxergar a vida da produção de texto como movimento de diálogo ou, a falta de vida (a artificialização) da produção de texto como modelo, como cópia, pois o que queremos é ter todos os textos das crianças iguais em sua forma, em sua estrutura e em seu conteúdo?

Mirando a subjetividade dos contextos concretos com os quais os sujeitos do processo de alfabetização — crianças, professoras e, durante o ano de suspensão das aulas presenciais, também os familiares que acompanham as atividades enviadas —, valorizamos a autoria de um ato de ensinar que não se faz pela mera transmissão de conhecimentos e, que, para isso, não basta mais o ensino cartilhesco, igual para todos. Defendemos uma alfabetização enunciativo-discursiva que “dá” voz e ouve os sujeitos que dela fazem parte, reconhecendo a vida do texto como unidade de ensino, que, de modo integrado, encontra nas práticas de produção de textos um caminho possível para a apropriação da linguagem escrita.

Recapitulando as conversas, foi notório que as professoras alfabetizadoras disseram o quanto foram mobilizadas a conhecer e compreender o que o LD anuncia e materializa, a fim de que os planejamentos reverberem em um uso mais crítico do material, apesar de, em muitos momentos, demonstrarem que apresentam concordâncias com as apostas do próprio LD, como na aposta de ter os gêneros como ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa. Mesmo assim, julgamos fundamental trazer um trecho marcado pela emoção e pela produção do conhecimento, gerado pelos acontecimentos interativos vivenciados nas conversas:

Professora alfabetizadora Monick:

Aí, agora, eu vou fazer depois uma leitura da proposta presente no LD, pensando em tudo o que estamos conversando! Eu vou ler de novo essa proposta, pensando no que você trouxe pra gente! [risos coletivos]

Renata, essa conversa é necessária. Igual você falou, na correria do dia a dia, podem passar certas coisas e então essa nossa conversa abriu muitas janelas! Você está falando e eu estou aqui pensando, a cabecinha está zum... [gestos com os dedos simbolizando girar]. Fui passando o olho e agora eu quero assim, fazer outra leitura com tanto conhecimento que estive em nossas rodas.

Professora alfabetizadora Maria Alice:

Verdade! [falou bem baixinho]

Professora alfabetizadora Monick:

As quadrinhas fazem parte da tradição oral! Agora, aqui [mostrando o LD de Língua Portuguesa] o texto foi um pretexto, foi artificial! Meu Deus! Ô Renata, a gente precisa estudar o LD, Renata! [com as mãos no rosto, demonstrando estar impressionada!] Isso eu estou falando pra 2021, tá!?

Pesquisadora:

Porque têm coisas que a gente, muitas vezes, “passa batido” e não percebe! E faz toda diferença saber!
(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Se, no início da narrativa do caso de ensino, percebíamos que o LD não era conhecido pelas professoras alfabetizadoras, encerramos a sequência das rodas com a opinião de que as relações entre elas e o LD foram ampliadas a partir do conhecimento da obra como um todo, influenciando na autonomia pedagógica de suas escolhas e consolidando o reconhecimento da necessidade de ler, compreender e analisar o material para utilizá-lo de modo mais consciente, percebendo suas ausências e resignificando seu uso com as crianças.

Nesse contexto de conversa, as vozes da roda, apresentadas na linguagem direta ou indireta, incidem em reflexões que implicam pontuar os acentos valorativos observados por meio dos gestos e expressões, tons de voz, tempos de silêncio etc. As professoras, portanto, expressam que a análise da proposta aconteceu e levantou vários aspectos que contribuíram para pensar em avanços nos processos de planejar e ensinar com o uso do LD de Língua Portuguesa, de maneira a ir além da superficialidade.

Ao elucidarmos o movimento de parte das conversas realizadas sobre a Proposta 5–*Quadrinhas*, compartilhamos a análise coletiva e colaborativa vivenciada mediante a aproximação e o distanciamento com o que a proposta anunciava, em comparação ao que apresentava de fato. Num movimento de ouvir o que o LD diz e o que as

professoras alfabetizadoras dizem, fomos nos localizando e desenvolvendo nosso dizer e nossa pesquisa, de modo a participar e aceitar o desafio das análises.

A fim de concretizarmos nosso dizer, apoiamo-nos em alguns pontos que julgamos ser possíveis no caminho de categorização que nos permitiu enxergar se **a produção de textos no LD de alfabetização é trabalho discursivo ou tarefa escolar** e sobre o modo **como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o objeto** e as vozes que ressoam por meio dele. Assumimos, junto com Geraldi e Smolka, que temos apoio das condições de produção de texto ou estratégias do dizer como critérios para concluir que uma proposta se caracteriza como trabalho discursivo que faz parte da vida dos sujeitos ou como uma tarefa escolar que se apresenta ao estudante como desvinculada da vida.

Sobre as concepções teórico-metodológicas da coleção, analisamos mais profundamente na etapa documental e retomamos no estudo de caso por entender que há contradição nas escolhas, visto que se refere à exposição do objetivo de oportunizar que a criança possa se enunciar no mundo, mas a proposta prática — no caso, a Proposta 5 — exclui o espaço para a autoria, pois a produção é compreendida como “complete lacunas”, como cópia ou redação pelo LD analisado. O exemplo das *Quadrinhas* retrata essa contradição.

As questões que levantamos, a partir das conversas de análise coletiva da Proposta 5, estão refletidas por pontos contraditórios percebidos pelas narrativas realizadas e acentuadas pelas marcas textuais que destacamos. Outros aspectos poderiam ter sido discutidos, mas fizemos algumas escolhas diante de um vasto conjunto de dados. Então, mais uma vez, afirmamos que a Proposta 5 – *Quadrinhas* caminha contrária ao objetivo da coleção *Aprender Juntos*, ilustrado na etapa da análise documental e retomado nas rodas de conversa: que as crianças pudessem enunciar sua palavra no mundo. No entanto, sem chance de dizer sua palavra, as crianças limitam-se a reproduzir, realizar cópias e pensar em aspectos estruturais dos gêneros.

Se o objetivo da proposta de produção é dar subsídios para que os alunos possam se enunciar no mundo por meio da produção que fizerem, o objetivo não foi atingido, pois, na verdade, conforme pudemos voltar juntos à Proposta 5 – *Quadrinhas*, precisamos refletir sobre o que a criança é convidada a fazer. A reescrever o texto. Como?

Trocando “duas” palavras por outras “duas”, ou seja, trocar o nome da fruta e do animal que aparecem na quadrinha “modelo” da p. 61 por outro nome de fruta e de animal que rimem com a palavra “trapalhão” (escolhida pelo próprio LD), diante de uma lista de palavras que supostamente seriam pensadas e anotadas pelo professor no quadro da Atividade 3 da p. 62, conforme as Figuras 16 e 17 ilustradas na etapa da análise documental.

Concluindo nossas considerações, dizemos que nos parece que a palavra “trapalhão” surgiu sem contexto e que, na verdade, a proposta de produção se configura em uma tarefa escolar, em redação, em um exercício de troca de palavras por outras, observando rimas possíveis. Não temos como concordar que a criança realiza o seu dizer, pois parece que a escrita não tem condição de produzir sentidos e, portanto, desenvolve a atividade como uma tarefa descontextualizada e artificializada, seguindo o “modelo” ou o exemplo do gênero “quadrinha” para atingir o objetivo de trabalhar rimas ou ainda com o objetivo essencial de conhecer esse gênero.

Para que as crianças enunciem suas palavras e produzam sentidos no que dizem ou escrevem, precisam ser mobilizadas a fazer para além do que “se pede”, ou seja, para além de “completar” a quadrinha com palavras escolhidas, conforme o pedido indicado na Atividade 4 da p. 62, ilustrada na análise documental como parte da obra didática. Se, socialmente falando, o gênero “quadrinhas” existe com a intenção de “[...] tratar de assuntos de forma divertida”, conformem o Manual do Professor SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. 61), em qual momento a criança teve oportunidade de se divertir com o texto, tanto na leitura como na escrita? As propostas escritas no LD de Língua Portuguesa não sinalizam ou evidenciam que houve a preocupação com a produção de sentidos do dizer.

Se a quadrinha pode “[...] divertir, ensinar o leitor ou tratar de um assunto do dia a dia”, como consta no Manual do Professor (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. 61), não conseguimos alcançar em qual atividade essa finalidade contextual do gênero se concretiza. Contrastando o dizer do LD sobre como os sujeitos (crianças) são vistos — como enunciadores —, tomamos como exemplo a Proposta 5 – *Quadrinhas*, tal e qual apresentada no LD investigado, dizendo que a autoria das crianças como sujeitos enunciadores no mundo, com o direito de se

divertir, não foi observada, pois não foi permitida. Mais uma vez, dizemos que vimos apenas a cópia de palavras e não a enunciação do dizer das crianças.

A partir da análise que fomos engendrando pela via e pela vida das rodas de conversa, percebemos que a participação autoral das crianças e das professoras alfabetizadoras nesse processo não é/foi um dos objetivos do LD de Língua Portuguesa, objeto de nossa pesquisa. Está explícito, pelo modo como se apresenta a proposta de escrita da quadrinha, que “[...] nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever (GERALDI, 2015a, p. 98). Completamos dizendo que tal fato também ocorre na alfabetização, pois ainda é forte a crença de que as crianças não consigam produzir textos.

Produzir e escrever podem ser ações diferenciadas, pois expressam modos também diferenciados de conceber a participação das crianças no processo de *ensinoaprendizagem* da língua. Conforme o conceito de alfabetização em que as professoras alfabetizadoras estiverem apoiadas, suas escolhas poderão reverberar a crença ou a desconfiança de que as crianças podem enunciar suas palavras sobre o mundo e com o mundo. Pelo movimento das rodas de conversa, confirmamos que o foco da Proposta 5 – *Quadrinhas* não dá oportunidade para a criança se enunciar no mundo, mas sim para seguir o estilo da forma composicional do gênero em estudo nas páginas do LD.

Os casos de ensino narrados em nosso estudo de caso a partir do que o LD de Língua Portuguesa apresenta não condizem com a vida de uma situação enunciativo-discursiva, gerada no acontecimento da interação que pretende dizer algo a alguém, por algum motivo e de alguma forma. Ancoradas nos estudos de arquitetura bakhtiniana e apoiadas em Geraldi e Smolka, compreendemos que a situação comunicativa se instaura nas condições reais e concretas de escrita e nas estratégias do dizer que têm como centralidade a possibilidade de direcionamento ou de endereçamento, de destinatários ou de interlocutores e o objetivo ou a intenção discursiva como atitude responsiva, para então escolher o estilo composicional associado ao destinatário e ao objetivo discursivo. Portanto, não temos como exemplificar que tais condições foram contempladas na Proposta 5 – *Quadrinhas* do

LD analisado, mesmo que “anunciadas” na habilidade da BNCC, selecionada para ilustrar a seção, e nas crenças e considerações apontadas no Manual do Professor.

Para não sermos injustos, temos ligeiras pistas das tentativas por acolher e atender as condições essenciais de produção de textos como ação enunciativo-discursiva, e, portanto, como trabalho discursivo pela Proposta 5 – *Quadrinhas*, presente no LD em investigação, quando deparamos com o subitem da seção denominado *Circulação do texto*, na p. 63. Nesse ponto, localizamos que a ideia é montar um painel na escola, alertando que “[...] é importante que o painel fique em um local visível para que os colegas de outras turmas e os funcionários da escola possam ler as quadrinhas que vocês reescreveram”, conforme consta no Manual do Professor (SIQUUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. 61).

Diante desse trecho, podemos cogitar que a ideia de endereçamento da equipe editorial e das autoras pode ser ilustrada pela indicação de leitura das demais turmas e dos funcionários da escola. Tal sugestão se apresenta ao final, como produto da atividade realizada e não podemos afirmar que, ao completarem a quadrinha com as palavras escolhidas, as crianças considerem a presença de tais destinatários. Nesse caso, ao visualizarmos o painel produzido com os textos das crianças, podemos afirmar que, ao que tudo indica, teríamos quadrinhas praticamente iguais, praticamente idênticas, sem marcas da autoria do dizer das crianças. Inclusive, destacamos para essa ação o verbo “reescrever”, usado pelo próprio LD, ao dizer o que seria realizado.

Travamos, então, o desafio de sinalizar contradições observadas, justificando que a Proposta 5 – *Quadrinhas* tem muitas marcas explícitas e implícitas de que se configura como tarefa escolar e não como trabalho discursivo, ou seja, sustentamos a ideia de que a Proposta 5 – *Quadrinhas*, assim como tivemos a oportunidade de olhar para a Proposta 1 – *Regras de Convivência*, tal como se apresentam no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, se não passarem por um processo de mediação ou intervenção no planejamento das professoras alfabetizadoras, serão o que Geraldi denomina redação e não poderão ser chamadas de produção de texto, conforme fundamentamos anteriormente sobre o que diferencia uma situação da outra.

Partindo do plano teórico pelo qual optamos para fundamentar nossa pesquisa, cujas análises são pautadas em uma perspectiva enunciativo-discursiva e seus desdobramentos, observamos o que chamamos de subitem ou subtítulo, dentro da seção *Dando asas à produção*, qual seja, *Avaliação e Reescrita*, na p. 63. Apesar de não ter sido objetivo direto desse trabalho discutir o processo de revisão ou reescrita do texto produzido, tomamos o exemplo para respaldar as considerações apresentadas até o momento. De fato, olhando para o quadro com a seleção de três perguntas para pintar *sim* ou *não* — conforme apresentado na Figura 18 —, afirmamos que a preocupação maior do LD analisado é a dimensão estrutural do texto “produzido” pelas crianças, incluindo assim a avaliação central sobre o uso da rima, dos versos e da ilustração.

Sendo necessário fazer alguns recortes, constatamos que o quadro avaliativo da Proposta 5 – *Quadrinhas* apresenta a perspectiva de uma tarefa escolar, concretizada na forma estrutural do gênero, pouco ou nada observando as condições discursivas da produção, visto que o acontecimento discursivo do dizer das crianças não pôde ser observado. Mesmo tendo a indicação dos caminhos apontados pelo LD, temos consciência de que, nas relações de uso entre os sujeitos e o objeto LD, as propostas podem ser resignificadas e ampliadas pela interação que se estabelece nos acontecimentos da sala de aula.

Arriscamos dizer que seria imprescindível incluir as três perguntas com as quais temos dialogado no decorrer de nossa pesquisa, permitindo às professoras alfabetizadoras e às crianças reconhecerem a dimensão discursiva da produção, ao planejar e avaliar o produzido. Assim, para ampliar, a sugestão de avaliação do Quadro 16 poderia se configurar nesse sentido:

Quadro 16 – Avaliação discursiva da Proposta 5 – *Quadrinhas*

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

Fonte: Elaboração da autora (2020), em diálogo com as professoras alfabetizadoras nas rodas de conversa.

Com essa sistematização, confirmamos que o texto se materializa em forma e discurso, em estrutura e conteúdo, em composição e enunciado. Nossa proposição é ampliar o que o LD propõe e ultrapassar o viés do texto tratado como unidade abstrata da língua e não como unidade real de comunicação discursiva, pois, assim como analisamos, a proposta oferecida apoia-se no texto considerando-o como modelo do dizer na lógica de completar palavras desvinculadas dos seus sentidos concretos.

Para demonstrar mais as interações discursivas que vivenciamos nas rodas de conversa, trazemos, neste ponto do nosso texto, as marcas da necessidade que as professoras alfabetizadoras manifestaram em retomar sobre as condições de produção sobre as quais fundamentamos nossas análises colaborativas pela defesa da discursividade. Para isso, em vários momentos, tentávamos validar se a perspectiva das estratégias do dizer discursivo estavam, de alguma maneira, presentes no LD de Língua Portuguesa analisado. Temos um exemplo desse movimento:

Professora alfabetizadora Maria Alice:

Eu também queria falar o que está aqui... escrever para quê? Também poderia atender em divertir. O que você acha, Renata? Porque o texto fala sobre isso, quer dizer, a quadrinha fala sobre isso, sobre divertir!

Pesquisadora:

É, claro, com essa finalidade! Mas então o texto quadrinha no LD cumpre a sua finalidade? Você consegue, criança, se divertir com essa quadrinha?! Que tipo de diversão? Você conhece outras quadrinhas com as quais você brinca? Do que você se lembra ao ler e ouvir esse texto? Essa quadrinha fez você brincar? Quando você pensou e escolheu as palavras da quadrinha pra completar — pra trocar — foi divertido?

Professora alfabetizadora Maria Alice:

Isso é interessante!

Pesquisadora:

A criança vai tomando consciência e vai aprendendo junto conosco, né, professoras!? [um sorriso que expressa o quanto nós professoras estamos no movimento vivo de aprendizagem]. Por que existe esse texto? Por que eu vou escrever? Para que? Para quem?
(RODA DE CONVERSA 3, 2020)

Assim, nossas conversas foram permeadas por perguntas problematizadoras, na tentativa de chegar em possíveis respostas provisórias que contribuam para compreender melhor a prática e as teorias, como resultado de uma pesquisa que pensou na presença na análise da **produção de textos no Livro Didático de alfabetização como trabalho discursivo ou tarefa escolar** a partir da leitura

colaborativa de propostas práticas presentes no LD de Língua de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, escolhido no PNLD 2019, no município de Colatina/ES.

5.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O VIVIDO

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

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

Ao nos aproximarmos de duas professoras alfabetizadoras e fazermos um mergulho coletivo no ato de planejar o ensino, elucidamos a importância das rodas de conversa para destacar nosso compromisso com o desenvolvimento da educação em nosso município, estendendo para os demais interessados que possam debruçar sua atenção para o quanto precisamos ainda aprender e compartilhar aprendizagens no que diz respeito ao uso do LD na alfabetização, em especial, quanto à dimensão da produção de textos.

Ao mostrarmos os resultados da pesquisa documental e seus entrelaçamentos com o contexto concreto de uso do LD, pudemos vivenciar uma análise na interlocução.

Almejamos um ensino que amplie as possibilidades de ouvir as vozes dos sujeitos que fazem parte do processo de alfabetização, extrapolando os limites da repetição das técnicas e formas da escrita, exercendo o direito de expressar-se pelo ato de escrever. Reconhecemos que a superação de contextos reprodutores nos espaços escolares representa um grande desafio para os que acreditam que a alfabetização é uma prática social que promove a criticidade, a criatividade e a inventividade.

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

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

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

características singulares dessa perspectiva; para, assim, ouvir também as vozes das crianças, sujeitos dos acontecimentos.

Nossa intenção não foi direcionar a análise para um “catálogo” de gêneros listados no sumário do LD de Língua Portuguesa da alfabetização, mas promover compreensões diante da realidade discursiva da produção de textos, relacionando com a vida dos textos materializados como trabalho de linguagem e não apenas como conteúdos escolares a serem aprendidos e cumpridos como tarefa. Indo além da análise documental propriamente dita, redimensionamos os olhares para realizar novas leituras e amadurecer aprendizagens, num movimento de formação docente e, assim, buscamos perseguir nossos objetivos de pesquisa. Com perguntas, costuramos vozes dos diálogos que tratavam, tanto da teoria, como da prática e, então, a postura colaborativa permitiu percebermos que a perspectiva discursiva não aparece no LD, pois vimos exemplos da artificialização da vida, pela via dos textos.

O ato dialógico das rodas de conversa potencializou a autoria docente para ler, analisar, compreender e planejar o uso do LD na alfabetização, descortinando motivações ideológicas presentificadas no material, por meio das atividades sugeridas. Sustentamos nossas análises em um conceito que não distingue alfabetização de letramento, pois compreende que a prática sociocultural e histórico-política ultrapassa o ensino de uma técnica mecânica de regras de escrita e compreende a vida criativa, inventiva e discursiva dos sujeitos em processo de interação e aprendizagem; que vê a produção de textos como lugar de encontro e de articulação entre as dimensões da língua/linguagem – tendo a produção de textos como ponto de partida e ponto de chegada.

Não defendemos e nem queremos uma linguagem morta ou semimorta, como dizia Freire, mas que a discursividade consiga ganhar espaço mais qualitativamente por meio das propostas de produção de textos na alfabetização. Portanto, tomamos a dimensão da produção de textos como oportunidade do dizer (oral ou escrito) materializado pela interação entre os sujeitos em contextos enunciativo-discursivos concretos, dentre eles, a sala de aula. Convém dizer que, para essa perspectiva, o planejamento é de singular relevância, não configurando a sala de aula como um espaço de improvisadas propostas pedagógicas. O que precisamos ressaltar é, que, sendo a sala de aula um espaço de acontecimentos - vamos dizer até no plural- as

professoras alfabetizadoras, pela natureza da profissão, se dedicam ao ato de planejar e de ensinar, mas, reconhecem o quanto a participação das crianças é importante e o quanto tal participação pode gerar flexibilizações no planejado.

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

Foi interessante compreender qual concepção de produção de textos está contemplada no LD de Língua Portuguesa — tanto na fundamentação teórica anunciada como nas propostas práticas materializadas — e como as professoras alfabetizadoras se relacionaram com o LD ao planejar o ensino da dimensão da produção de textos na alfabetização. Concluímos que a concepção de produção de textos materializada pelas propostas práticas no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* difere da concepção anunciada no Manual do Professor do mesmo LD. Evidenciamos essas contradições por meio de nossas análises, no decorrer da pesquisa.

A partir da análise documental associada ao estudo de caso, presenciamos exercícios escolares sem vida (as redações), não havendo espaço para possíveis trabalhos de linguagem apoiados nas condições reais da produção de textos, expressas no movimento da vida que contempla os acontecimentos reais. Essa ausência marca profundamente nossa pesquisa no sentido de alertar para qual concepção de produção de texto o LD analisado aponta. No Manual do Professor lemos sobre “enunciar”, mas nas propostas práticas reconhecemos o “copiar”, verbos que repercutem ações que são díspares. Portanto, foi valioso o tempo de planejamento e estudo dedicado junto às professoras nas rodas de conversa. Que outros espaços sejam assegurados para que a formação seja continuada.

A tomada do gênero como unidade de ensino e como ponto de partida das práticas de produção de textos na alfabetização, entendidas como práticas de redação ou de

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

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

Que continuem as conversas!

6 PROBLEMATIZANDO A PRÁTICA E GERANDO O PRODUTO DA PESQUISA

No diálogo, pautamos a elaboração do produto educacional da nossa pesquisa — um dos requisitos para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação. Focamos na lógica coletiva, sem deixar prevalecer um tom prescritivo, diminuindo os riscos de produção de um material descontextualizado e descartável.

Pretendemos que nosso produto educacional alcance o propósito de contribuir para futuras escolhas pedagógicas diante dos desafios que ressoam nas práticas de ensino da produção de textos e do uso do LD na alfabetização por uma perspectiva mais enunciativo-discursiva da linguagem. Em vista disso, almejamos que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) encontrem sentidos em sua identidade profissional, vivenciada com autonomia e compromisso por um mundo mais inventivo.

Nesta dissertação, optamos por deixar o produto em volume separado, para dar mais visibilidade a essa proposta educacional. Esperamos que o alcance de nossa pesquisa redimensione a escolha e o uso do livro didático na alfabetização, inclusive para outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Regina Godinho de. **As relações sons e letras e letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010):** limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem. 2014. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed., 4. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo. Hucitec, 2006.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019.
- CAGLIARI, Gladis Massini. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- COELHO, Rogério. **Na janela: mundo leitor série viagens**. Curitiba: Ahom, 2011.
- COLATINA (Espírito Santo). **Lei nº 6.270, de 23 de dezembro de 2015**. Plano Municipal de Educação de Colatina/ES – 2015-2025. Colatina, 2015.
- COLATINA (Espírito Santo). **Proposta curricular pedagógica: anos iniciais do Ensino Fundamental – 2018/2019**. Colatina: Secretaria Municipal de Educação, 2018.
- CONHEÇA a SM Educação. *In:* sm. Disponível em: <https://www.smeducacao.com.br/sobre/>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- CORNÉLIO, Shênia. **Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização**. 2015. 266 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Produção de textos na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

COVRE, Aline Maria P. Manfrim; NAGAI, Eduardo Eide; MIOTELLO, Valdemir (Org.). **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). Caderno de estudos I para iniciantes. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

FIGUEIREDO, Aline Elvira de. **Livros didáticos de alfabetização PNLD/2010**: as dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte., 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Legislação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>. Acesso em: 23 mar. 2021.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia, diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 5, p.948-973, set./ago. 2016.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos. Pedro & João Editores, 2015a.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. 2. ed. São Carlos. Pedro & João Editores, 2015b.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte (MG). Autêntica, 2013. p. 11-28.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 6. reimp. São Paulo. Mercado de Letras, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. São Paulo. Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, João Wanderley. O encontro que não houve. *In*: GERALDI, João Wanderley; CORTESÃO, Luiza; NUNES, Rosa; FREIRE, Abreu; TRINDADE, Rui; ROMÃO, João Eustáquio (Org.). **Diálogos através de Paulo Freire**. Porto: Edição Instituto Paulo Freire de Portugal; Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed.; 2. tiragem. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Traças e danças**: linguagem, ciência, poder e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo. Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. São Paulo. RAE Artigos, 1995.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Apropriação da linguagem, escrita e ensino. **Conjectura : filosofia e educação**, v. 14, p. 13-30, 2009

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Palestra proferida no Encontro Inicial de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, Vitória, 7 jan. 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira. Apontamentos sobre o livro A criança na fase inicial de escrita: a alfabetização como processo discursivo. *In*: GOULART, Cecília Maria Aldigheri; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de “A criança na fase inicial da escrita”. São Paulo: Cortez, Bogdan 2017.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 15-45.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-**

Posições, v. 31, e20180110 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **História da alfabetização no Brasil**: história da sua história. Marília: Cultura Acadêmica, 2011. p. 201-220. v. 1.

HORIKAWA, Alice Yoko. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, v. XVIII, p 22-42, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Edital de Convocação 01/2017– CGPLI, de 27 de julho de 2017**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2019). Brasília: Secretaria de Educação Básica/FNDE, 2017b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Guia Digital PNLD 2019**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/FNDE, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: SEALF, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 131-158.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo**: prática de ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2010.

PEROVANO, Nayara Santos. **Proposta pedagógica do Programa Alfa e Beto de Alfabetização**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PIMENTA, Ghane Kelly Gianizelli. **Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo**: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos. 2019. 207 f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

POTKUL, Renata Strzepa. **Produção de textos na alfabetização**: por uma proposta discursiva. 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SIQUEIRA, Cinthia Cardoso de; VIOTTO, Denise Guilherme; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; ABRAMOVICK, Márcia Cristina. **Aprender juntos Língua Portuguesa, 1º ano**: 6.ed. São Paulo: Edições SM, 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar a significar: as relações de ensino em questão ou (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

AÇÕES	ANO 2021										
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.
Sistematização e confecção do produto da pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Produção escrita da fundamentação teórico-metodológica e comunicação dos resultados da pesquisa	X	X	X								
Revisão dos escritos junto à orientadora (e ao grupo de pesquisa)		X						X			
Produção do texto final para a defesa de dissertação junto à orientadora								X			
Revisão dos escritos por revisor(a) da língua									X		
Entrega do texto para leitura dos membros da banca da defesa da dissertação										X	
Defesa da dissertação									Prazo limite: 30/09/2021		Prazo ampliado: 30/11/2021

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos à Secretária Municipal de Colatina/ES o projeto de pesquisa intitulado _____, de autoria da mestranda Renata Luchi Pires, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O objetivo geral da pesquisa é _____.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, realização de entrevistas individuais e coletivas, encontros de grupo de estudo (e observação participante em sala de aula), com gravações em vídeo e áudio, registros em diário de campo, bem como planejamento, vivência e registros de propostas pedagógicas práticas de produção de textos escritos, que poderão compor um produto coletivo. Faremos a solicitação aos professores alfabetizadores que atuam com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental na rede municipal. Solicitaremos autorização à equipe gestora de uma escola municipal para a realização de observação participante em sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental (enviaremos solicitação de consentimento às famílias para participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados). O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação, com possibilidade de publicação.

Solicitamos autorização dessa estimada secretaria para a realização da pesquisa supracitada.

Colatina/ES, ____ de _____ de 2020.

Renata Luchi Pires

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos à equipe gestora, *profissionais que conduzem pedagógica e administrativamente a unidade escolar em que pretendemos realizar nossa pesquisa de modo mais aproximado com professor(es) alfabetizador(es) do 1º ano da rede municipal de ensino de Colatina/ ES* o projeto de pesquisa intitulado _____, de autoria da mestrandia Renata Luchi Pires, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O objetivo geral da pesquisa é _____.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados formulários para análise de documentos, realização de entrevistas individuais e coletivas, encontros de grupo de estudo (e observação participante em sala de aula), com gravações em vídeo e áudio, registros em diário de campo, bem como planejamento, vivência e registros de propostas pedagógicas práticas de produção de textos escritos, que poderão compor um produto coletivo. Realizado o consentimento desta Secretaria Municipal de Educação, enviamos o presente termo para análise da equipe gestora da escola e, com sua aprovação, faremos a solicitação aos professores alfabetizadores que atuam com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Caso nossa pesquisa envolva as crianças, enviaremos solicitação de consentimento às famílias para participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação, com possibilidade de publicação.

Solicitamos autorização dessa estimada equipe gestora para a realização da pesquisa supracitada.

Colatina/ES, ____ de _____ de 2020.

Renata Luchi Pires

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO III

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos profissionais (sujeitos da pesquisa), professor(es) alfabetizador(es) da rede municipal de ensino de Colatina/ES, o projeto de pesquisa intitulado _____, de autoria da mestranda Renata Luchi Pires, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O objetivo geral da pesquisa é _____.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados formulários para análise de documentos, realização de entrevistas individuais e coletivas, encontros de grupo de estudo (e observação participante em sala de aula), com gravações em vídeo e áudio, registros em diário de campo, bem como planejamento, vivência e registros de propostas pedagógicas práticas de produção de textos escritos, que poderão compor um produto coletivo. Faremos a solicitação aos professores alfabetizadores que atuam com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental na rede municipal. Solicitaremos autorização à equipe gestora de uma escola municipal para a realização de observação participante em sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental (enviaremos solicitação de consentimento às famílias para participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados). O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação, com possibilidade de publicação.

Solicitamos autorização desta estimada professora alfabetizadora para a realização da pesquisa supracitada.

Colatina/ES, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE E – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 1

REDE DE ENSINO: Rede Municipal de Educação de Colatina/ES

ESCOLA: (se necessário, escolher nome para identificação na pesquisa)

DATA: 07/10/2020

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO (HORÁRIO/TEMPO): entre 1h e 2h

LOCAL DE OBSERVAÇÃO: Sala virtual no *Google Meet*

SUJEITOS PARTICIPANTES: (pesquisador e professoras alfabetizadoras a identificar por...) Sugerir na próxima RODA DE CONVERSA - A e B pela turma, que saberão quando e cada uma disse, de modo a permitir ao leitor acompanhar a pesquisa

TEMÁTICA CENTRAL DA RODA: **Eu, pesquisadora, as professoras alfabetizadoras e a pesquisa.**

SUGESTÃO DE ROTEIRO:

De antemão, pensamos num **roteiro semiestruturado** para iniciarmos a primeira RODA DE CONVERSA, constando itens a serem socializados de modo espontâneo com as professoras alfabetizadoras. Planejamos dizer, em um curto tempo, informações básicas e essenciais para esse contato que se iniciaria de modo mais marcante, a ser registrado, gravado e relatado na forma de DIÁRIO DE PESQUISA (APÊNDICE L) em versão “rascunho”, por entendermos que olhar olho no olho seria o essencial para fortalecer os vínculos e podermos estar mais disponíveis ao movimento de um diálogo mais aberto e livre sobre questões que surgirem como fruto da ação responsiva dos participantes da pesquisa.

O roteiro prevê itens bem iniciais para que a conversa possa ser mobilizada e situada no contexto de nossas intenções de pesquisa. Planejamos o seguinte possível roteiro semiestruturado, semiaberto:

- 1- Breve apresentação do projeto de pesquisa indo do todo para algumas das partes, de modo mais sucinto possível (tempo previsto de 15 minutos)
- 1.2- objetivo da pesquisa (em reformulação)

- 1.3- objeto (Livro Didático de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano) e fenômeno a serem investigados (a produção de textos escritos na alfabetização)
 - 1.4- metodologia escolhida (qualitativa) estudo de caso com etapas metodológicas pensadas, sendo: análise documental - em andamento-, rodas de conversa e grupos de estudo
 - 1.5- teóricos e pesquisadores convidados para o diálogo para ajudar a olhar, compreender e analisar o objeto e fenômeno de pesquisa
 - 1.6- postura do pesquisador (perfil e atitudes de busca por uma escuta atenta, de constante atenção aos interlocutores reais da pesquisa)
- 2- Algumas perguntas para começar a conversa! (tempo previsto: o restante do encontro – uma média de 40 minutos)
 - 2.1- Quem é você, professora alfabetizadora? Como gostaria de ser chamada/identificada na pesquisa?
 - 2.2- Por quais motivos você está com a turma de 1º ano em 2020? Como escolheu estar com a turma de 1º ano?
 - 2.4- Qual sua relação com nosso objeto e fenômeno da pesquisa?
- 3- Convidar para (re)conhecerem juntas (caso ainda não conheçam) o texto produzido pela equipe editorial do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* para Apresentação aos professores (página inicial do Manual do Professor). Se o tempo permitir, convidar também para (re)conhecerem o texto de Apresentação aos alunos (p. 3 do livro do aluno) e pensarmos/planejarmos possibilidades envolvendo a produção de textos.

A ideia inicial de um roteiro não foi com a intenção de causar um engessamento das falas, mas, por ser o primeiro “momento oficial” de RODA DE CONVERSA, elegemos estabelecer tal parâmetro, garantindo também, abertura para os possíveis desdobramentos gerados pelo movimento do diálogo entre os participantes (pesquisadora e duas professoras alfabetizadoras) num período inicial previsto de uma hora de duração, que se estendeu por mais trinta minutos.

Socializamos o roteiro planejado pela pesquisadora e ouvimos as professoras alfabetizadoras se estavam de acordo. Indagamos se poderíamos gravar a conversa, se poderíamos manter esse horário e dia da semana para nos encontrarmos outras vezes. As professoras alfabetizadoras demonstraram, por meio de sorrisos, certa alegria por serem convidadas como parte de nossa pesquisa, mas, ao mesmo tempo, disseram que seria interessante receberem as perguntinhas do roteiro antes do encontro.

Não é nossa intenção apresentar e seguir rigidamente um roteiro, mas dinamizar as possíveis conversas e elencar temas importantes para nossa pesquisa. Os itens do Roteiro 1 poderão ser redefinidos e redirecionados, juntamente com as professoras alfabetizadoras e, para as demais rodas de conversa, os roteiros serão planejados conjuntamente, à medida que as conversas forem acontecendo e ganhando vida.

Outros itens poderão surgir decorrentes dos acontecimentos que permeiam as conversas problematizadas na roda. E, portanto, serão registrados no movimento dos Diários de Pesquisa.

Renata Luchi Pires

Em 06/10/2020

APÊNDICE F – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 2

REDE DE ENSINO: Rede Municipal de Educação de Colatina/ES

ESCOLA: (se necessário, escolher nome para identificação na pesquisa)

DATA: 14/10/2020

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO (HORÁRIO/TEMPO) PREVISTO: 2h

LOCAL DE OBSERVAÇÃO: Sala virtual no *Google Meet*

SUJEITOS PARTICIPANTES: (pesquisadora e professoras alfabetizadoras identificadas por Monick e Maria Alice)

TEMÁTICA CENTRAL DA RODA: Eu, pesquisadora, as professoras alfabetizadoras, o LD de Língua Portuguesa e a produção de textos na alfabetização.

SUGESTÃO DE ROTEIRO:

A partir das conversas vividas na Roda de Conversa 1, planejamos uma ideia de roteiro, a ser apresentada no início da Roda 2 para apreciação e comentários das professoras alfabetizadoras, no sentido de dizerem se os itens dialogam com suas reais necessidades diante do dia a dia de planejamento pedagógico no que se refere, mais diretamente, às propostas de produção de textos para as crianças no período de suspensão das aulas presenciais.

Exercitando o lugar de pesquisadora, fomos revisitando nosso projeto avaliado na qualificação e selecionando questões centrais, na forma de perguntas, de modo a colaborar para refinar nosso olhar e nossos inícios de conversa nas rodas com as professoras. Assim, nós, pesquisadora, procuramos manter a atenção focada em nossas intenções de pesquisa, ao mesmo tempo em que dedicávamos especial atenção às questões trazidas pelas professoras alfabetizadoras, sujeitos reais, participantes da pesquisa.

Desse modo, rascunhamos como possível roteiro da Roda de Conversa 2 os seguintes itens, não necessariamente a serem conduzidos na ordem, mas como pontos de apoio.

- Acolhimento e conversas livres sobre os acontecimentos da semana ou do dia;
- Vocês esqueceram de dizer algo na roda anterior e gostariam de trazer no início da roda 2?
- Conversa voltada para a temática da roda, levantando possibilidades vividas ou a vivenciar sobre o uso do LD de Língua Portuguesa e a produção de textos, contemplando o planejamento das professoras e o envio às crianças do 1º ano (mesmo que remoto, pois é o contexto atual)
- Vocês pararam para lembrar e pensar que estão envolvidas no planejamento do 1º ano de uso do livro didático pelas crianças?
- Retomar sobre conversas na Roda 1 (voltar aos textos de Apresentação presentes no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* e perguntar se vivenciaram algo a partir do que dialogamos).
- Planejar ou não planejar propostas de produção para vivenciar com as crianças no 1º ano passa pelo fato de acreditar ou não que elas possam produzir textos? Como essa dimensão da linguagem tem sido pensada remotamente?
- Vocês encaminharam alguma proposta de produção de texto para as crianças? Como organizaram a proposta? Já receberam alguma devolutiva das crianças ou dos pais? Contem um pouco como foi. Em quais detalhes as crianças demonstraram maior interesse ao olhar para o LD de LP (capa, desenho, letras, cores, páginas etc.)?
- O que têm a dizer sobre o uso do LD de Língua Portuguesa nos planejamentos do professor (na sala de aula e no contexto de trabalho remoto – o que muda)?
- O professor exerce um papel importante no processo de *ensinoaprendizagem* da produção de textos na alfabetização? O que o contexto pandêmico tem nos ensinado sobre o papel/ a identidade do professor alfabetizador?
- Levantamento de sugestões para coletivizar ideias possíveis a serem encaminhadas e mais bem elaboradas nos planejamentos posteriores, considerando a ausência do contato na sala de aula (poderíamos dizer ausência de mediação nesse período pandêmico?).
- Visitando as páginas do LD de LP – a começar pela capa.
- Planejamento coletivo e socialização de situações práticas (possíveis) para encaminhar às crianças no período de pandemia, utilizando o LD de Língua Portuguesa.

- Vamos juntas à capa do LD de LP? O que encontramos nela?
- Vamos juntas à página em que podemos localizar uma caixa de texto sobre a imagem da capa do LD de LP?
- Vamos juntas aos sumários do LD de LP? O que mais chama sua atenção nessas páginas?
- Quantas e quais são as propostas de produção de textos presentes no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano? Vamos iniciar um olhar para perceber como elas estão organizadas?

Ainda sentimos a necessidade de:

- Retomar o Roteiro da Roda de Conversa 1, visto que não conseguimos dialogar sobre os itens planejados a princípio e, por considerarmos que é essencial ouvir as professoras sobre as relações que estabelecem com nosso objeto/fenômeno de pesquisam, voltaremos a alguns deles.
- Como caracterizar o atual contexto vivido (sob a ótica do professor)?
- Convidar as professoras alfabetizadoras a complementar sugestões de itens de pauta do roteiro das conversas, sendo respeitadas em suas expectativas, dúvidas e saberes.

Outros itens poderão surgir decorrentes dos acontecimentos que permeiam as conversas problematizadas na roda. E, portanto, serão registradas no movimento dos Diários de Pesquisa.

Renata Luchi Pires

Elaborado entre 07/10 e 14/10/2020

APÊNDICE G – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 3

REDE DE ENSINO: Rede Municipal de Educação de Colatina/ES

ESCOLA: (se necessário, escolher nome para identificação na pesquisa)

DATA: 21/10/2020

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO (HORÁRIO/TEMPO) PREVISTO: 2h24min

LOCAL DE OBSERVAÇÃO: Sala virtual no *Google Meet*

SUJEITOS PARTICIPANTES: (pesquisadora e professoras alfabetizadoras identificadas por Monick e Maria Alice)

TEMÁTICA CENTRAL DA RODA: **Ouvindo as vozes do LD e as vozes das professoras alfabetizadoras ao planejarem seu uso para o trabalho com a dimensão da produção de textos.**

SUGESTÃO DE ROTEIRO:

- Acolhimento, conversas iniciais sobre o dia vivido, nossos afazeres (um pouco dos bastidores da profissão de professor e das necessidades do ser pesquisador – jeitos pessoais de estudar, os nossos tempos) na intenção de identificar o grupo como lugar de encontro
- Escolha dos nomes para constar na pesquisa, de modo a preservar a identidade das professoras alfabetizadoras participantes
- Algumas perguntas detonadoras das conversas (selecionadas e trazidas de nosso projeto de pesquisa):

* O que significa para você, professora alfabetizadora, ter o LD de Língua Portuguesa para planejar propostas práticas para vivenciar com as crianças do 1º ano?

* Como você se sente ao usar o LD? Gostam de seguir a lógica do LD ou preferem escolher a ordem do uso das páginas?

* O que significa para você, professora alfabetizadora, falar de produção de textos no 1º ano?

* Quando falamos em produção de textos no 1º ano, quais as sensações ou reações de vocês?

* Como se relacionam LD de Língua Portuguesa, professoras alfabetizadoras e crianças na alfabetização, ao produzirem textos? (consta na p. 77 de nosso projeto)

* O mesmo livro para todas as crianças? As mesmas propostas? O que vocês pensam sobre? (consta na p. 108 de nosso projeto)

* O LD representa modelo a seguir? É o professor que adota o LD ou o LD que adota o professor? (consta na p. 119 de nosso projeto)

* Como o texto se apresenta no LD de Língua Portuguesa em análise? (consta nas p. 143 e 144 de nosso projeto)

* Como pensamos a produção de textos na alfabetização? Onde entra o LD nessa história? (consta na p. 183 de nosso projeto)

Dentre as perguntas que destaquei e trouxe de nosso projeto de pesquisa, revisitamos também trechos em que refletimos sobre tais questões, porém nossa reflexão precisa ser complementada pelos relatos de vocês, professoras alfabetizadoras (com suas reais necessidades e observações).

- Assim, a partir do que vocês trouxeram, visitaremos o Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa em análise, para que possamos identificar e refletir juntas quais as partes que elucidam as concepções e fundamentos das propostas nele presentes. Desse ponto em diante, o roteiro será estruturado conforme as conversas vivenciadas na roda 2.
- Importante voltar à solicitação apresentada pela professora Monick na roda 2, quanto a olharmos juntas uma das propostas presentes no LD, nas p. 61, 62, 63 e produzirmos um planejamento coletivo possível de ser vivenciado com as crianças, não esquecendo do perfil avaliado pelas professoras mediante os contatos estabelecidos no tempo anterior e atual de pandemia.
- Temos algumas devolutivas das propostas de produção planejadas e enviadas para as crianças para socializar?

Assim, desejamos que nossa Roda 3 seja constituída de diálogos comprometidos por ouvir as vozes das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, visto que a pesquisa não se constitui viva/concreta sem a participação delas. Outros itens poderão surgir decorrentes dos acontecimentos que permeiam as conversas problematizadas na roda. E, portanto, serão registradas no movimento dos Diários de Pesquisa.

Renata Luchi Pires

Dias antes da Roda 3

APÊNDICE H – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 4

REDE DE ENSINO: Rede Municipal de Educação de Colatina/ES

ESCOLA: (se necessário, escolher nome para identificação na pesquisa)

DATA: 04/11/2020

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO (HORÁRIO/TEMPO) PREVISTO: 2h27min

LOCAL DE OBSERVAÇÃO: Sala virtual no google meet

SUJEITOS PARTICIPANTES: (pesquisadora e professoras alfabetizadoras identificadas por Monick e Maria Alice)

TEMÁTICA CENTRAL DA RODA: **Conhecendo mais o LD e conversando um pouco com ele para enxergar possibilidades que não tirem a autonomia/autoria pedagógica do professor ao planejar propostas de produção de textos.**

SUGESTÃO DE ROTEIRO:

Pontos em comum às outras rodas:

- Acolhimento, conversas iniciais sobre o dia vivido, nossos afazeres (um pouco dos bastidores da profissão de professor)
- Quais necessidades de conversa vocês trazem para hoje?
- Temos algumas devolutivas das propostas de produção planejadas e enviadas para as crianças para socializar?

Demais itens para problematizar as conversas:

- -Conhecendo o LD e conversando um pouco com ele para enxergar possibilidades. (tanto a estrutura como a fundamentação)
- Olhando para a capa do LD, para o título, para o texto inicial de apresentação e pensando no diálogo do LD com as crianças. Acreditam que as crianças estão gostando do LD? Como as crianças tem dialogado com as atividades do LD?
- Planejamento de proposta a partir da capa do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*
- O que significa para vocês *Aprender Juntos*? Esse título pretende dizer algo? Diz algo a vocês?

- Podemos pensar no *Aprender Juntos* associado ao “fazer junto com” num processo de diálogo em que temos apropriação e reapropriação da linguagem — e não somente a ideia de aquisição da linguagem escrita como algo individual? (mediação, intervenção, interação)
- *Aprender Juntos* pode nos ajudar a pensar sobre relações dialógicas entre os sujeitos professor (adulto) e aluno (criança)?
- Vamos escolher qual ou quais propostas de produção olhar e analisar no LD?
- O que significa a produção de textos na alfabetização para vocês? Quais os sentimentos, reações, emoções, dúvidas...
- Acreditam que as crianças do 1º ano podem produzir texto?
- Percebem como as crianças do 1º ano lidam com a aprendizagem da linguagem escrita?
- Como marcar a presença dos sujeitos (professoras e crianças) ao usarem o LD de Língua Portuguesa? (p. 144 do projeto de pesquisa)
- Você, professora alfabetizadora, reconhece sua autonomia pedagógica ao planejar propostas de produção de textos para vivenciar com as crianças do 1º ano ao usar o LD de Língua Portuguesa? (p. 145 do projeto de pesquisa)
- Como professora alfabetizadora do 1º ano, sou apenas reprodutora das propostas do LD? Na sequência linear das páginas?
- É possível usar o LD sem perder a autonomia ao planejar?
- Como usar o LD a nosso favor, sem perder a autonomia e a autoria pedagógica associada ao perfil das crianças e suas necessidades de aprendizagem?
- Você professora, se reconhece autora da sala de aula? Ou essa autoria fica destinada aos autores do LD?
- E a autonomia das crianças é respeitada?
- Como planejar num contexto de pandemia em que não estamos juntos em sala de aula?
- Como podemos dar vida ao LD não fazendo seu uso de forma mecânica ou mecanizada?
- O LD sozinho contempla as necessidades de aprendizagem das crianças? E onde está o papel do professor ao planejar?
- Como o texto está presente no LD de Língua Portuguesa?

- O que podemos pensar e dizer sobre modos próprios de utilização do LD? (p. 171 do projeto de pesquisa)
- Quais as propostas de produção de textos presentes no LD em análise vocês já vivenciaram? O que pensaram sobre? Que outras propostas podemos acrescentar ou ressignificar considerando o contexto real e vivido?
- É possível olhar isoladamente para as propostas de produção de textos presentes no LD, sem considerar o que contém no conjunto do próprio capítulo ou unidade organizada pelo LD em que a proposta está localizada?
- As sugestões do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* precisam ser revistas? O que nos diz a parte das orientações didáticas do Manual do Professor? O que encontramos quanto aos objetivos ou habilidades trabalhadas nas propostas trazidas pelo LD em análise?
- Está sendo considerado o contexto atual em que os pais estão interagindo com as crianças para os planejamentos de uso do LD? O LD parece trazer maior segurança para as famílias diante do trabalho planejado? Existe algum tipo de exigência das famílias diante do uso do LD?
- Quais as estratégias vocês estão utilizando para contextualizar, significar ou ampliar o uso do LD no contexto em que as crianças não estão em sala de aula?

Outros itens poderão surgir decorrentes dos acontecimentos que permeiam as conversas problematizadas na roda. E, portanto, serão registradas no movimento dos Diários de Pesquisa.

Renata Luchi Pires

Dias antes da Roda 4

APÊNDICE I – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 5

REDE DE ENSINO: Rede Municipal de Educação de Colatina/ES

ESCOLA: (se necessário, escolher nome para identificação na pesquisa)

DATA: 16/11 e 24/11/2020

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO (HORÁRIO/TEMPO) PREVISTO: 2h

LOCAL DE OBSERVAÇÃO: Sala virtual no google meet

SUJEITOS PARTICIPANTES: (pesquisadora e professoras alfabetizadoras identificadas por Monick e Maria Alice)

TEMÁTICAS CENTRAIS DA RODA: O que o LD nos diz que oferece aos professores alfabetizadores? Como posso analisar e escolher um LD de Língua Portuguesa para a alfabetização?

SUGESTÃO DE ROTEIRO:

Pontos em comum às outras rodas:

- Acolhimento, conversas iniciais sobre o dia vivido, nossos afazeres (um pouco dos bastidores da profissão de professor
- Quais necessidades de conversa vocês trazem para hoje?
- Temos algumas devolutivas das propostas de produção planejadas e enviadas para as crianças para socializar?

Demais itens para problematizar as conversas:

- O que você, professora alfabetizadora, olha no LD no âmbito do PNLD ao analisar e escolher?
- Quem são as autoras do LD *Aprender Juntos*? Vocês teriam algo para perguntar a elas ou á equipe editorial? Seria interessante um encontro com as autoras?
- Vamos ao sumário do Manual do Professor? Destaquem o que mais chamou a atenção de vocês
- O que a obra diz? (sobre texto, língua, gênero, escrita, produção de texto, habilidades etc.)

- Quais são os objetivos da coleção para o ensino da LP na alfabetização?
- Quais as concepções teórico-metodológicas apresentadas pela coleção?
- Quem a coleção (a obra) convida para fundamentar suas escolhas? (escolhas que não são neutras)
- É importante conhecer os conceitos que fundamentam a obra?
- O que o LD oferece aos professores alfabetizadores?
- A escolha do título da coleção foi interessante?
- De que modos (como) o LD dialoga com a BNCC?
- Como está organizado o trabalho com os eixos (assim chamados pela BNCC)?
- Vamos visitar o capítulo 2?
- O que pensamos sobre os textos trazidos pelo LD?
- Vamos olhar juntas a Proposta 5 de produção de textos? (Quadrinhas)
- Ao olhar para as propostas de produção de textos presentes no LD, o que preciso saber como professora alfabetizadora?
- Olhando para a Proposta 5 do LD, o que mais causou dúvida?
- Vocês enviariam a Proposta 5 do LD para as crianças realizarem em casa? (contexto de pandemia)

Conforme a conversa caminhar, selecionar trechos do texto do projeto de pesquisa apresentado e aprovado na qualificação.

Outros itens poderão surgir decorrentes dos acontecimentos que permeiam as conversas problematizadas na roda. E, portanto, serão registradas no movimento dos Diários de Pesquisa.

Renata Luchi Pires

Dias antes da Roda 5

APÊNDICE J – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 6

REDE DE ENSINO: Rede Municipal de Educação de Colatina/ES

ESCOLA: (se necessário, escolher nome para identificação na pesquisa)

DATA: 30/11/2020

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO (HORÁRIO/TEMPO) PREVISTO: 2h54min

LOCAL DE OBSERVAÇÃO: Sala virtual no google meet

SUJEITOS PARTICIPANTES: (pesquisadora e professoras alfabetizadoras identificadas por Monick e Maria Alice)

TEMÁTICA CENTRAL DA RODA: O conceito de alfabetização que sustenta nossa pesquisa e as análises sobre o trabalho integrado a partir da dimensão da produção de textos no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano.

SUGESTÃO DE ROTEIRO:

Pontos em comum às outras rodas:

- Acolhimento, conversas iniciais sobre o dia vivido, nossos afazeres (um pouco dos bastidores da profissão de professor)
- Quais necessidades de conversa vocês trazem para hoje?
- Temos algumas devolutivas das propostas de produção planejadas e enviadas para as crianças para socializar?

Demais itens para problematizar as conversas:

- O que você, professora alfabetizadora, olha no LD ao analisar e escolher? (retomar da roda 5)
- Sobre o trabalho com eixos (dimensões) da língua, o que nos diz o LD? O que nos diz o Guia que analisa o LD? E o que nos diz o conceito de alfabetização que adotamos na pesquisa?
- Vocês conhecem o Guia do PNLD? Já viram ou leram alguma informação sobre os LD que usam no Guia? Vocês conhecem o que o Guia diz sobre o LD de Língua Portuguesa que utilizamos na rede municipal? Você já utilizou o Guia

do PNLD para ajudar na escolha do LD ou para usar o próprio LD? De que modos o Guia pode nos ajudar a olhar para o LD?

- A coleção *Aprender Juntos* foi a escolhida por você no processo de escolha do PNLD? Esse foi o LD de Língua Portuguesa que você sugeriu no processo de escolha, em sua escola?
- Como foi o processo de escolha dos LDs para você? Você participou? Como foi sua participação?
- Vamos olhar juntas para o Guia e localizar o que ele nos diz sobre o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*? (lá no guia podemos localizar uma visão mais geral, uma descrição, análise e detalhes sobre o LD em sala de aula).
- Você já olhou para o manual digital do professor? (um cd que está anexado no final da obra)
- Qual o conceito de alfabetização que nos ajuda a sustentar nossa pesquisa? Como compreendemos esse conceito? Como ele pode nos ajudar a pensar a prática da alfabetização, em especial quanto à produção de textos?
- Sobre o trabalho integrado das dimensões do ensino da linguagem escrita e as motivações para o dizer a partir da produção de textos (pág. 118 do projeto de pesquisa).
- Como a produção de textos pode articular as demais dimensões da língua portuguesa? No texto temos a presença de tudo o que precisamos para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, também na alfabetização.
- Quais as diferenças entre redação e produção de textos em Geraldi? Diferenças entre escrita e produção. Quais exemplos podemos analisar e planejar?
- O que pensamos sobre a produção de textos com as crianças do 1º ano?
- Vamos voltar mais uma vez à Seção Dando Asas do LD à produção e relacionar com o que amadurecemos sobre os modos de compreender o texto e a produção de textos na alfabetização?
- O uso do LD no contexto de pandemia mudou as práticas de ensino da dimensão da produção de textos?
- E quando as crianças voltarem para a sala de aula, nosso olhar continuará o mesmo em relação ao uso do LD? E quando estivermos em sala de aula, vocês

optarão seguir o LD do jeito que se apresenta? Ou reconhecem a necessidade e a importância de planejarem um uso mais crítico e voltado ao contexto real?

- Quais os sentidos atribuídos ao LD pelos próprios autores e equipe editorial? Esses sentidos são os mesmos que nós, professores alfabetizadores atribuímos ao conhecer mais profundamente o LD e utilizá-lo?

Outros itens poderão surgir decorrentes dos acontecimentos que permeiam as conversas problematizadas na roda. E, portanto, serão registradas no movimento dos Diários de Pesquisa.

Renata Luchi Pires

Dias antes da roda 6

APÊNDICE K – FOLHA DE ROTEIRO SEMIESTRUTURADO (ABERTO) PARA MEDIAR AS RODAS DE CONVERSA: RODA DE CONVERSA 7

REDE DE ENSINO: Rede Municipal de Educação de Colatina/ES

ESCOLA: (se necessário, escolher nome para identificação na pesquisa)

DATA: 14/12/2020

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO (HORÁRIO/TEMPO) PREVISTO: 1h46min

LOCAL DE OBSERVAÇÃO: Sala virtual no google meet

SUJEITOS PARTICIPANTES: (pesquisadora e professoras alfabetizadoras identificadas por Monick e Maria Alice)

TEMÁTICA CENTRAL DA RODA: Os contextos de elaboração e de uso do LD de Língua Portuguesa na alfabetização. Que outros documentos dialogam com o objeto LD? O mesmo LD para todas as crianças das turmas de 1º ano?

SUGESTÃO DE ROTEIRO:

Pontos em comum às outras rodas:

- Acolhimento, conversas iniciais sobre o dia vivido, nossos afazeres (um pouco dos bastidores da profissão de professor
- Quais necessidades de conversa vocês trazem para hoje?
- Temos algumas devolutivas das propostas de produção planejadas e enviadas para as crianças para socializar?

Demais itens para problematizar as conversas:

- O que olhar no LD?
- O que dizem os documentos curriculares e como dialogam com o LD?
- Que outros documentos podem dizer sobre o LD e nos ajudar a compreender sobre esse objeto cultural? (edital, resolução, guia)
- O que dizem as professoras alfabetizadoras?
- O que dizem as crianças? Conseguimos ouvir as vozes das crianças ao usarem o LD? A autonomia das crianças é respeitada pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*?
- Quais os contextos reais de vida das crianças que usam o objeto LD?

- Nós, os adultos, respeitamos os saberes das crianças ao usarem o LD?
- O mesmo LD para as crianças?
- Quais as reais e concretas necessidades de ensino-aprendizagem dos sujeitos para os quais a obra foi elaborada?
- O que torna o LD vivo?
- Quais os pontos mais marcantes do movimento das nossas rodas de conversa?
- Quais as fragilidades ou ausências vivenciamos nos momentos das rodas de conversa?
- Sobre que outras temáticas importantes nós poderíamos conversar em outros momentos de planejamento?
- Que sugestões de produto educacional vocês têm para apresentar para potencializar nossa pesquisa?

Outros itens poderão surgir decorrentes dos acontecimentos que permeiam as conversas problematizadas na roda. E, portanto, serão registradas no movimento dos Diários de Pesquisa.

Renata Luchi Pires

Dias antes da Roda 7

**APÊNDICE L – FOLHA DO DIÁRIO DE CAMPO/DIÁRIO DE PESQUISA: ESTUDO
DE CASO – RODA DE CONVERSA Nº _____**

O diário de campo será utilizado para transcrição integral das gravações das rodas e registro de observações/comentários realizados pela pesquisadora, considerando tais encontros como planejamento coletivo com as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa:

REDE DE ENSINO:

ESCOLA:

DATA:

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO (HORÁRIO/TEMPO):

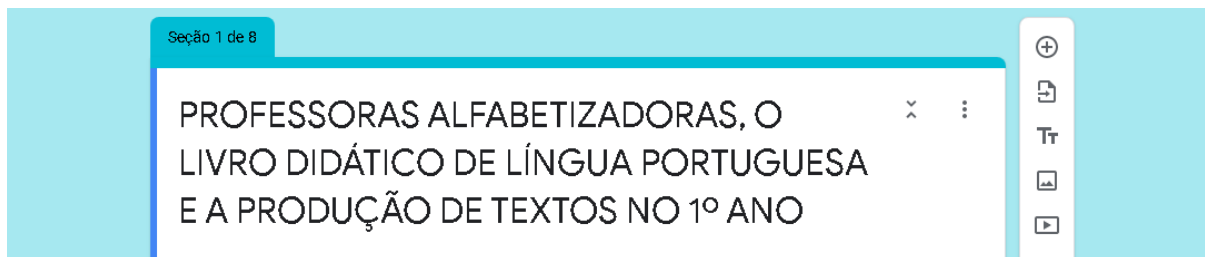
LOCAL DE OBSERVAÇÃO:

SUJEITOS PARTICIPANTES:

OBSERVAÇÕES E ANOTAÇÕES DESCRITIVAS E REFLEXIVAS: *(interações e relações: ideias, sentimentos, perguntas e comentários dos professores no desdobramento da pauta, dúvidas surgidas, sugestões e intervenções vivenciadas, dentre outros pontos observados nos encontros realizados — mediante uso de codinome escolhido pelos sujeitos participantes para serem identificados com ética na pesquisa).*

ASSIM ACONTECEU A RODA DE CONVERSA Nº _____

APÊNDICE M – QUESTIONÁRIO-ENTREVISTA AOS PROFESSORES ATUANTES NO 1º ANO DA ALFABETIZAÇÃO NO ANO DE 2021



Olá, professora do 1º ano

Sou Renata Luchi Pires e estou desenvolvendo uma pesquisa na área de Linguagens, voltada para a produção de textos na Alfabetização e o uso do Livro Didático de Língua Portuguesa do PNLD 2019.

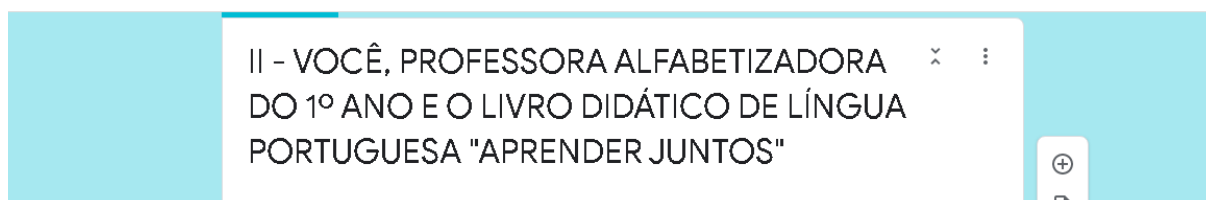
Para isso, gostaria de me aproximar de você, ouvindo sua opinião a partir do presente questionário.

Sua participação é de singular importância para que a pesquisa se concretize dialogando com a prática pedagógica.

Se possível, gostaria de receber sua devolutiva, com as respostas, até dia 20/06/2021.

I – IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome (opcional):
- b) Carga Horária na Rede Municipal de Educação de Colatina:
- c) Possui outro vínculo empregatício?
- d) Tempo de serviço na sala de aula:
- e) Tempo de serviço na alfabetização:
- f) Tempo de serviço no 1º ano do Ensino Fundamental:
- g) Motivo pelo qual está no 1º ano em 2021:
- h) Formação que possui:
- i) Caso possua Pós-graduação, diga qual ou quais:
- j) Participou do PNAIC?



- a) Considera o Livro Didático de Língua Portuguesa em uso:
Justifique ou explique sua resposta anterior:
- b) Como avalia a presença do Livro Didático de Língua Portuguesa nos seus planejamentos?
Justifique ou explique sua resposta anterior:
- c) Como avalia o uso do Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano na prática da sala de aula?
Justifique ou explique sua resposta anterior:

- d) Você utiliza o Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano para planejar propostas de produção de textos?
- e) Você já utilizou o Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano com as crianças em 2021?
Se a resposta anterior for sim, informe a periodicidade:
- f) Você considera que perde a autonomia pedagógica ao usar o Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano?
Justifique ou explique sua resposta anterior:
- g) Qual sentimento que marca sua relação com o Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano?
- h) Você já participou de alguma escolha de Livro Didático no âmbito do PNLD?
- i) Quais itens chamam (ou chamariam) mais a sua atenção ao analisar para escolher o Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano?
- j) Você costuma utilizar algum material de apoio para analisar e escolher o Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano?
- k) Quais materiais você conhece e já utilizou para ajudar na análise e escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa?
- l) Qual sua maior dúvida ou dificuldade diante da necessidade de analisar o Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano para escolher no PNLD?
- m) Você acredita ser importante conhecer um material de apoio para ajudar professores alfabetizadores quanto à escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano?
- n) Como poderia ser esse material?
- o) O que não poderia faltar num material desse tipo?

III - VOCÊ, PROFESSORA ALFABETIZADORA DO 1º ANO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

- a) Para você, o que é produzir textos na alfabetização?
- b) Para você, o que é alfabetização?
- c) Você planeja propostas de produção de textos para com as crianças do 1º ano?
Se sua resposta anterior for sim, informe a periodicidade:
- d) Qual a maior dúvida ou dificuldade ao planejar propostas de produção de textos para as crianças do 1º ano?
- e) Você acredita ser importante conhecer um material de apoio para ajudar professores alfabetizadores quanto ao planejamento de propostas de produção de textos com as crianças do 1º ano?
- f) Como poderia ser esse material?
- g) O que não poderia faltar num material desse tipo?
- h) Você utiliza algum material, para além do Livro Didático de Língua Portuguesa, para planejar propostas de produção de textos para com as crianças do 1º ano?
Se a resposta anterior for sim, cite quais materiais:

ANEXO A – ATA DE ESCOLHA DO PNLD 2019



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA
Secretaria Municipal de Educação
Rua Melvin Jones, 50 – Fênix – Colatina – ES – 29.702-110 – Tel: 3177-7064

Campo e 1
Urbano

ATA DA ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2019

Colatina/ES, 03 de Setembro de 2018.

Enquanto Coordenadora dos programas de livro no município de Colatina-ES, acompanhei atentamente as informações sobre a escolha PNLD 2019 desde o momento em que foi lançado o edital. Sempre priorizando manter nossas equipes escolares informadas, realizei leitura dos demais documentos divulgados oficialmente no site oficial do FNDE, socializando-os com as escolas. Juntos com os professores são apontados, fomos vivenciando as etapas previstas da maneira mais comprometida possível. Enviamos e-mails orientadores para as escolas, realizamos reuniões com item de pauta sobre o PNLD 2019 e nos dispusemos a esclarecer possíveis dúvidas. A partir da data que foi publicada a lista oficial de obras aprovadas, aprovadas condicionadas e reprovadas e reprovadas começamos a receber divulgadores de editoras que nos apresentaram as obras impressas e links para acessar o livro na íntegra. Iniciamos ampla divulgação de todos os materiais na perspectiva de que a escolha fosse comprometida e consciente, garantindo a participação dos sujeitos envolvidos com o trabalho pedagógico de cada etapa/componente curricular em análise. A grande maioria das escolas, apesar do tempo desfavorável esse processo de maneira mais aprofundada, se organiza em seus planejamentos, promovendo momentos ricos de diálogo. Parte das escolas do campo não receberam o material impresso das editoras para análise, outras receberam um número pequeno de obras. Então, para oportunizar a análise/contato com o maior número de obras foram disponibilizadas datas e local para que os professores e equipe gestora pudessem vir até a SEMED para conhecê-las. Tal fato aconteceu também com algumas escolas urbanas. A equipe de formação da SEMED também se mobilizou e dedicou momentos para o olhar cuidadoso e responsável ultrapassar-se o problema de tempo limitado. Foram promovidos momentos com os supervisores das escolas urbanas e do campo para que o diálogo possível na parte do olhar crítico potencializasse ainda mais a decisão pelos materiais que implicarão diretamente nas práticas de sala de aula previstas para os próximos quatro anos. Atendendo a solicitação e prazo fixado do FNDE a respeito do modelo de escolha, nossas escolas informaram por



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada - Colatina - ES - 29.702-110 - Tel: 3177-7064

2

escrito tendo prevalecido a opção 3: Escolha única para toda a rede. Cientes de que nosso município tem documentos curriculares que contemplam a BNCC, muitos outros detalhes dos currículos usados em nossos espaços escolares e alunos também precisam para garantir que nossos professores e alunos tenham autonomia ao utilizar os livros didáticos. Ficou agendada para a data de hoje, 10/3/2018, a reunião de unificação da escolha PNLD 2019 (do material único para toda a rede). Assim, inicia-se a reunião com uma breve acolhida seguida da retomada do percurso de escolha do PNLD 2019. A reunião foi presidida pela coordenadora do livro didático do município de Colatina, Renata Leuchi, acompanhada pela equipe de assessoramento pedagógico da SEMED. Representando as unidades escolares estavam diretores, pedagogos e professores das escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Saltemos que o livro didático possui um caráter de apoio e complementação da prática pedagógica, que serve de apoio para o trabalho do professor. Então, para que este possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo como um instrumento de trabalho de professores e alunos, torna-se fundamental entendê-lo em todas as suas dimensões e finalidades. Seguindo a pauta da reunião, foi aberto um momento para tirar dúvidas sobre o processo de escolha (sistema). Sanadas as dúvidas, passamos para o momento de socializar as avaliações dos materiais (livros) realizadas pelas unidades escolares municipais. Diante das reflexões e apontamentos feitos pelos representantes das unidades escolares presentes na reunião, quanto a escolha de livros didáticos por componente curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ficou decidido que as opções de escolha serão: Língua Portuguesa - 1ª opção: Aprender Juntos, editora SM - 2ª opção: Ápis, editora Ática; Matemática - 1ª opção: A conquista da Matemática, editora FTD - 2ª opção: Aprender Juntos Matemática, editora SM; Ciências - 1ª opção: Aprender Juntos, editora SM - 2ª opção: Bunito Mais, editora Moderna; Arte - 1ª opção: Nova Pitagora, editora Moderna - 2ª opção: Conectados Arte, editora FTD; Educação Física - 1ª opção: Práticas Corporais Educação Física, editora Moderna - 2ª opção: Encontros Educação Física, editora FTD. Para o trabalho interdisciplinar entre os com-



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada - Colatina - ES - 29.702-110 - Tel: 3177-7064

3

ponentes de História e Geografia, chegou-se ao consenso de que as opções a serem feitas no sistema serão: 1ª Vamos Aprender, editora SM e 2ª opção: Akapalô, da Editora do Brasil. Quanto as opções de escolha para o trabalho com os projetos integradores, os representantes presentes decidiram que a 1ª opção será o livro Aprendendo com projetos, editora Evoluir e a 2ª opção será O mundo para o mundo, editora Ática. Encerrando o momento de diálogo e escolha de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os representantes presentes das unidades escolares que atendem à Educação Infantil apresentaram suas considerações sobre os livros e chegaram a conclusão de que as opções de escolha serão: 1ª opção para creche (0 a 3 anos e 11 meses): Práticas comentadas para inspirar; 2ª opção para creche (0 a 3 anos e 11 meses): Cadê? Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche. Para o trabalho com os professores da Pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) o livro selecionado pelo grupo foi "Pé de brincadeira", da editora Positiva.



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA
Secretaria Municipal de Educação
Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada - Colatina - ES - 29.702.110 - Tel: 3177-7064

4

Nome Completo dos Participantes:	Cargo que ocupa:	Assinatura:
Andréia Cabral Belotti Marinho	diretora	[Assinatura]
Janaína M. de Paiva Costa	Supervisora	[Assinatura]
Daniela Regina Soares	Dirutora	[Assinatura]
Josilene Reali Duarte	Supervisora	[Assinatura]
Wanderlei Campos	Dirutora	[Assinatura]
Simone Tarcia Suelo	Supervisora	[Assinatura]
Claudia Cristina Negrelli	Supervisora	[Assinatura]
Paquel Uiza de S. Kuntz	Supervisora	[Assinatura]
Telma Rêthi Batista	Assessora Pedag.	[Assinatura]
Gizelle Kelfer	Assessora Pedagógica	[Assinatura]
Magna Lupolini Sampaio Barbosa	Coordenadora Ped.	[Assinatura]
Monessa Gremolini Silva	Professora	[Assinatura]
Barbara Pancieri Novato	Coord. Pedagógica	[Assinatura]
Tatiana Garcez	Coord. Pedagógica	[Assinatura]
Celia Brito Liberatoro	Coordenadora Pedagógica	[Assinatura]
Simone Dadalto	Dirutor	[Assinatura]
Simone Terezoni Pertel	Dirutor	[Assinatura]
Viviane Aparecida Nogueira Janga	Supervisora	[Assinatura]
Sokoline Souza Petri Alcantara	Dirutora	[Assinatura]
Maristela Cardoso Condore	Professora	[Assinatura]
Ana da Silva Claudio Balata	professora	[Assinatura]
Mirella Regina Colucci Marmora	professora	[Assinatura]
Paula Nascimento de Jesus	Dirutora	[Assinatura]
Therese Lejoli Uliniz	coord. pedagógica	[Assinatura]
Dayanne Scota Mariani	professora	[Assinatura]
Andréia Cardoso da Silva Roche	professora	[Assinatura]

► Transparência no processo de escolha do livro didático:

A Ata da Escolha do PNLD e o Comprovante de Escolha devem ser divulgados na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso para ciência de todos os membros da comunidade escolar.



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA
Secretaria Municipal de Educação
Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada - Colatina - ES - 29.702.110- Tel: 3177-7064

5

Nome Completo dos Participantes:	Cargo que ocupa:	Assinatura:
Mônica Casati Tomaciori	Supervisora	
Sandra Helena Barros Fontegal	Professora	
Angela M ^o Sales Martins	Supervisora	
Irenilda da P. Pereira da Silva Rodrigues	Professora	
Silvane Vasconcelos Fontana	Supervisora	
André Luiz dos Reis	Professor	
Sônia Lucrecia Ribeiro	Prof ^a	
Arany Xavier Dallamicola	Diretora	
Rita de Cassia Zanetti	Prof ^a	
Mario Gabriel Marich	Supervisora	
Keila Zanetti Marques	Professora	
Daudes Borghi Mendes	Professora	
Maria do Carmo Alves	Supervisora	
Carla Monique R. Surtado C.	Professora	
Maria Gótila Dallamicola Patta zzi	Diretora	
Roziane Alves	Professora	
Rosmery Senai Vieira	Professora	
Danielle P da Silva Paquenci		
Michelli Campos Ceto Durante	Professora	
Andressa Olesposte Paulino	Professora	
Édenize Riquette Pereira	Pedagoga	
Kamila Saquetto da Cunha	Professora	
Elisa Valéria Romão de Almeida	Diretora	
Michelle de Fátima Santos Lago	Professora	
Alexandra M. J. Müller	Diretora	
Adriana Maria Rossi	Professora	

► Transparência no processo de escolha do livro didático:

A Ata da Escolha do PNLD e o Comprovante de Escolha devem ser divulgados na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso para ciência de todos os membros da comunidade escolar.



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA
Secretaria Municipal de Educação
Rua Melvin Jones, 50 - Esplanada - Colatina - ES - 29.702.110 - Tel: 3177-7064

6

Nome Completo dos Participantes:	Cargo que ocupa:	Assinatura:
Eulina B. de Andrade Ferrerini	Diritor	[Assinatura]
Denair Buzgarelli Schellembey	Supervisora	[Assinatura]
IVANUZE PIMENTA BARBOSA	DIRETOR	[Assinatura]
Maria José Nunes	Supervisora	[Assinatura]
Milly Katiane e Silvan Boone	Supervisora	[Assinatura]
Andriá Monfreides	C. pedagógica	Andriá Monfreides
Eliane Zanetti Zetellotto	C. Pedagógica	Eliane Zanetti
Suzane Giselda Collegiães Cassaro	C. Pedagógica	Suzane
Maryna P. Sangali Bulcão	Ass. Pedagógica	[Assinatura]
Nayssa Cremonini Silva	Professora	[Assinatura]
Kelli Cristina Caspida	Prof. Sup	[Assinatura]
Olival Maria Alencar	Professora	[Assinatura]
Anna Julia	Professora sup	[Assinatura]
Maria da Penha Cass	Supervisora	[Assinatura]
Maile Menegatti	professora	[Assinatura]
Jacqueline Silva Prote	Supervisora	[Assinatura]
Gabrieli Gregori	Diritor	[Assinatura]
Sprione Alves Santana	Professora	[Assinatura]
Ilaryza Fozzag Antankosky Betti	Professora	[Assinatura]
Genyza Martins Gomes Pardeia	Professora	[Assinatura]
Tays de Lencas Souza Rose	Professora	Tays de Lencas
Eloise Nascimento Brunetti	Supervisora	[Assinatura]
Elisete do nascimento	professora	Elisete do nascimento
Eliene Terman da Silva	Professora	[Assinatura]
Lupele Maria Azevedo Borghi	professora	[Assinatura]
Elisabetti Charles da Penha	professora	[Assinatura]

► Transparência no processo de escolha do livro didático:

A Ata da Escolha do PNLD e o Comprovante de Escolha devem ser divulgados na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso para ciência de todos os membros da comunidade escolar.



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Melvin Jones, 50 – Esplanada – Colatina – ES – 29.702.110- Tel: 3177-7064

8

► Informar os códigos das coleções

		EDUCAÇÃO INFANTIL		
		CÓDIGO	TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA
Creche – 0 a 3 anos e 11 meses	1ª opção		Práticas comentadas para inspirar	Editora do Brasil
	2ª opção		Como? Achou! Educar, cuidar e brincar	Positivo
Pré-Escola – 4 a 5 anos e 11 meses	1ª opção		Pé de Brincadeira - 4 e 5 anos	Positivo
	2ª opção		—	
Creche e Pré-Escola – 0 a 5 anos e 11 meses	1ª opção		/	
	2ª opção			

		ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS		
		CÓDIGO	TÍTULO DA COLEÇÃO	EDITORA
LÍNGUA PORTUGUESA	1ª opção	0143P19011	Aprender juntos	SM
	2ª opção	0032P19004	Alpis	Ática
MATEMÁTICA	1ª opção	0204P19021	A conquista da matemática	FTD
	2ª opção	015P19021	Aprender juntos - Matemática	SM
HISTÓRIA	1ª opção		/	
	2ª opção			
GEOGRAFIA	1ª opção		/	
	2ª opção			
CIÊNCIAS	1ª opção	0126P19031	Aprender juntos	SM
	2ª opção	0155P19031	Brincando mais	Moderna
ARTE	1ª opção	0170P19061	Novo Pitagoras	Moderna
	2ª opção	0206P19061	Reencontrando Arte	FTD
EDUCAÇÃO FÍSICA	1ª opção	0175P19161	Práticas Corporais - Ed. Física	Moderna
	2ª opção	0216P19161	Encontros - Ed. Física	FTD
HISTÓRIA E GEOGRAFIA (Interdisciplinar)	1ª opção	0136P19363	Vamos Aprender	SM
	2ª opção	0240P19363	Atipalé	Editora do Brasil
CIÊNCIAS, HISTÓRIA E GEOGRAFIA (Interdisciplinar)	1ª opção		/	
	2ª opção			
PROJETO INTEGRADOR	1ª opção	0275P19500	Aprender com Projetos	Exedier
	2ª opção	0092P19500	Na escola para o mundo	Ática