

**LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO E PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS  
ESCRITOS PARA AS CRIANÇAS**

*LITERACY TEXTBOOK AND PROPOSALS FOR PRODUCING WRITTENS TEXTS FOR  
CHILDREN*

Taís Aparecida de Moura<sup>1</sup>  
Stephany Zafira dos Santos Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca de um livro didático de alfabetização e as propostas de produção de textos escritos para as crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na metodologia, desenvolveu-se uma análise documental e de conteúdo do livro didático da coleção Ápis, Língua Portuguesa, para o 1º ano do Ensino Fundamental, pelo fato dele estar muito presente em diversas escolas públicas, do contexto brasileiro. Nesta análise, com base numa concepção sociointeracionista de linguagem, observou-se que as propostas de produção de textos escritos para as crianças precisam ser ampliadas em cada unidade de estudo do referido livro, pois, em sua maioria, a abordagem dos gêneros textuais detém atenção à forma e função, mas de modo muito aligeirado e pontual. Em síntese, os resultados da pesquisa destacam que para trabalhar com produção de textos escritos com crianças é relevante ir além da forma, explorando a função, suporte e contexto em que variados tipos de textos circulam. Além disso, ressaltou-se que o livro didático não é um material neutro, ele se insere em um contexto mais amplo e complexo, atrelado a interesses econômicos e ideológicos, o que requer atenção no seu uso. Portanto, as análises e reflexões elaboradas trazem contribuições ao campo da educação, lançando novos-outras olhares para o uso do livro didático e as práticas pedagógicas para alfabetizar letrando.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático. Alfabetização. Produção de texto escrito. Gêneros textuais. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** This article aims to present reflections on a literacy textbook and proposals for producing written texts for children, in the Early Years of Elementary School. In the methodology, a documentary and content analysis of the textbook from the Ápis collection, Língua Portuguesa, for the 1st year of Elementary School, was developed because it is very present in several public schools in the Brazilian context. In this analysis, based on a socio-interactionist conception of language, it was observed that the proposals for producing written texts for children need to be expanded in each study unit of the aforementioned book, as, for the most part, the approach to textual genres attracts attention. to form and function, but in a very light and punctual way. In summary, the research results highlight that to work with the production of written texts with children, it is important to go beyond form, exploring the function, support, and context in which

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Educação (DEduc) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. Líder do GIIIL – Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens. E-mail: [tais.moura@uemg.br](mailto:tais.moura@uemg.br).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. Pesquisadora do GIIIL – Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens. E-mail: [stephany.zafrax@gmail.com](mailto:stephany.zafrax@gmail.com).



different types of texts circulate. Furthermore, it was highlighted that the textbook is not a neutral material, it is inserted in a broader and more complex context, linked to economic and ideological interests, which requires attention in its use. Therefore, the analyzes and reflections made bring contributions to the field of education, launching new perspectives on the use of textbooks and pedagogical practices to teach literacy.

**KEYWORDS:** Textbook. Literacy. Written text production. Textual genres. Early Years of Elementary School.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“A minha posição é de constante interrogação”  
José Saramago*

Este artigo é decorrente de uma pesquisa de iniciação científica<sup>3</sup> que teve por objetivo apresentar reflexões acerca de um Livro Didático (LD) de alfabetização e as propostas de produção de textos escritos para as crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Optamos especificamente por desenvolver uma análise documental e de conteúdo do LD da Coleção Ápis<sup>4</sup>, Língua Portuguesa, para o 1º ano do Ensino Fundamental, pelo fato dele estar muito presente em diversas escolas públicas, do contexto brasileiro.

Sabemos que o LD é um recurso que tem forte presença no cotidiano escolar, isso porque, segundo Batista e Costa Val (2004), ele se constitui como um dos elementos básicos para a organização do trabalho docente. Nesse sentido, inferimos que o modo como o LD se apresenta no cotidiano das práticas de alfabetização e letramento é um tema que merece ser ampliado e debatido. Reconhecemos que esse pesquisar traz desafios que nos instigam a sempre manter uma postura inquieta e curiosa, sem perder de vista a criticidade – assim como Saramago (2010, p. 22), nos posicionamos no mundo em constante interrogação.

Para tanto, fundamentadas numa concepção sociointeracionista de linguagem, a qual tem suas bases no dialogismo (BAKHTIN, 2004), algumas propostas de produção de texto foram analisadas, com o intuito de compreender como são abordados os gêneros textuais. Nesse ínterim, inquietações afloraram: as propostas de produção de texto têm uma visão integrativa que possibilitam explorar forma e função nas experiências das crianças com escritas de textos? Ou, as

---

<sup>3</sup> O artigo origina-se de uma pesquisa de iniciação científica financiada pelo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq), Edital 01/2022, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos.

<sup>4</sup> Coleção Ápis – Língua Portuguesa, 1º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais. Organizado pelas autoras Ana Maria Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2017).

propostas de produção de textos escritos têm enfatizado mais a forma, isto é, focam nas características dos gêneros textuais, sem dimensionar tanto sua funcionalidade? Afinal, que tipos de textos escritos as crianças estão sendo incentivadas, encorajadas a produzirem?

Como dizia Geraldi (2011): para quê? Para quem? Como? Por que escrevemos? Enfim, essas são algumas questões que nos acompanharão ao longo da tessitura deste artigo. Ressaltamos que além dessa parte introdutória, este texto apresenta o quadro teórico que embasa a pesquisa e a análise. Na parte final, expomos algumas considerações possíveis, diante das análises e reflexões desenvolvidas a respeito das propostas de produção de textos escritos para as crianças, em turmas de alfabetização.

## 2. LIVRO DIDÁTICO: DEFINIÇÕES, USOS E SENTIDOS

Nas palavras de Costa e Silva (2021), entendemos que há décadas os materiais didáticos estão presentes no ambiente escolar, não no formato em que eles são produzidos atualmente, pois os LDs sofreram inúmeras transformações no que concerne a sua produção, forma, edição, conteúdo e organização. Segundo as autoras, outras modificações foram sendo feitas no decorrer dos anos e, na década de 1980, por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD<sup>5</sup>). Desde o ano de 2017 é intitulado como Programa Nacional do Livro e do Material Didático- que preconizava a escolha do LD pelos professores e professoras e a sua reutilização. Nos anos seguintes, o programa criou o Guia dos Livros Didáticos e instituiu a avaliação considerando categorias para a classificação dos livros.

Conforme argumentam Gazola, Teixeira e Hilgemann (2012, p. 65) “O livro didático é um instrumento de ensino e material de apoio muito utilizado no cotidiano escolar brasileiro sendo, muitas vezes, o único material utilizado pelo professor [...]”. Entretanto, Lajolo (1996) explicita que para ser considerado didático, um livro precisa:

[...] ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor (LAJOLO, 1996, p. 4-5).

---

<sup>5</sup> O PNLD é uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>.

Ampliando esta definição, nesta pesquisa, compreendemos que o LD é:

[...] um material intencionalmente produzido para ser utilizado em um processo de ensino e aprendizagem escolares, no contexto de um programa curricular, uma área de conhecimento e um ciclo específico de um nível de ensino. Para que se torne um instrumento de efetivo apoio a esse processo, pressupõe-se que o livro didático seja diversificado, flexível, sensível às variações das formas de organização escolar, dos projetos pedagógicos, dos interesses sociais e regionais e das expectativas dos profissionais que o utilizarão (CEALE<sup>6</sup>, 2003, p. 44).

Segundo Teixeira (2014) é possível considerarmos o livro como um recurso da cultura escolar que de certo modo contribui na produção de outros sentidos do fazer docente, determinando as formas de pensar, planejar e agir de muitos professores e professoras. Algumas pesquisas a respeito do LD, como de Teixeira (2014), Santos (2007), Almeida (2012) têm indicado que este artefato vem sendo utilizado de maneiras distintas por professores e professoras. Desse modo:

Há aqueles que afirmam não fazer uso do livro pela preferência em produzir seus próprios materiais de ensino, mas que reproduzem muitas vezes nestes materiais elementos incorporados dos livros didáticos; os que não usam indicando a inadequação dos livros aos programas escolares e há também os que adotam os livros didáticos como instrumentos centrais de sua prática. A forte presença do livro na cultura escolar justifica o desenvolvimento de pesquisas sobre este objeto voltadas a compreender como ele participa da produção das aulas, destacando-se neste estudo as aulas voltadas ao ensino da leitura e da escrita. (TEIXEIRA, 2014, p. 14-15).

Todavia, embora em alguns contextos escolares o LD seja um elemento central no processo educativo e foco de algumas pesquisas acadêmicas, Teixeira (2014) interpreta que esse campo ainda é lacunar e que os estudos dessa temática contribuem para se conhecer, analisar e desentranhar as especificidades dos saberes e práticas que emergem no cotidiano da escola. Além disso, vale ressaltarmos que o LD se apresenta como:

“[...] portador de um saber escolar articulado às finalidades sociopolíticas e culturais de uma dada sociedade e um objeto cultural resultante da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais e não pode ser compreendido fora do contexto social e escolar” (TEIXEIRA, 2014, p. 31).

Portanto, diante dessas considerações, assumimos a tarefa de pesquisar o LD em sua totalidade e, por isso, ao entendê-lo como um artefato cultural, não o definimos apenas como um recurso pedagógico, considerando que seja isento e neutro. Pelo contrário, apontamos que mesmo

---

<sup>6</sup> CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

na análise de seus conteúdos sempre cabe questionar o que tem sido abordado e, por consequência, também refletir acerca do que é secundarizado, silenciado.

### **3. O TEXTO COMO CENTRALIDADE PARA ALFABETIZAR E LETRAR**

Nossas investigações têm demonstrado que as discussões sobre o LD foram impulsionadas nas últimas décadas, mas elas não estão devidamente exploradas e muito menos condensadas, principalmente, quando o recorte se faz em relação ao entrelace de alguns descritores – produção de texto; gêneros textuais; alfabetização e letramento.

Historicamente, observamos que os materiais didáticos utilizados no universo da cultura escrita foram nomeados de formas variadas, dependendo da época e disputas pedagógicas - manuais, cartilhas, livros, entre outros (MORTATTI, 2006). Analisamos que, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, as mudanças nas concepções de linguagem também refletiram em transformações pedagógicas no Brasil – aspecto importante – considerando que o país vivenciava um contexto de abertura política, econômica, social, que por mais de vinte anos se manteve uma ditadura de corpos, ideias, comportamentos, entre outros aspectos (SILVA; TORRES, 2021).

Também verificamos que, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) para o ensino de Língua Portuguesa, indicaram alguns avanços para pensar o seu ensino de forma mais ampla, ressaltando-se que o papel da escola se configurava em “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.” (BRASIL, 1997, p. 26). Ainda em relação ao PCN de Língua Portuguesa, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, observou-se que o ensino da língua deveria partir de textos reais, pois:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 29).

Atualmente, enquanto documento mandatário, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), que teve sua terceira versão aprovada num contexto tenso, envolvido por muitas disputas e controvérsias. Na perspectiva de Morais (2022, p. 5), “[...] a BNCC é um currículo cheio de lacunas, erros conceituais e inadequações, quando examinamos o que ela prescreve para o tratamento da língua escrita na escola, entre os 4 e os 8 anos de idade”. Para exemplificar, o mesmo

autor argumenta que a BNCC reduziu o ciclo de alfabetização a dois anos; ela apresenta uma terminologia imprecisa e incoerente quando trata de alfabetização, usa termos como “mecânica da escrita”, entre outros aspectos que se somam a uma lista de inadequações<sup>7</sup>, as quais mesmo não sendo o foco desta investigação, nos chama atenção e concordamos que muitos aspectos merecem um debate mais aprofundado.

De todo modo, na esteira do que foi anunciado no PCN de Língua Portuguesa, a importância do texto também aparece na BNCC, pois:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Contudo, numa concepção sociointeracionista da linguagem, em que se compreende a língua como dialógica e interacional, pressupõe-se que o texto se manifesta nos processos discursivos e se concretiza em variados usos textuais (GEDOZ; COSTA-HÜBES, 2012). Dessa maneira, o uso do texto no ensino da leitura e da escrita, não se assemelha ao uso de pseudotextos e as palavras aleatórias que povoavam as velhas cartilhas. Ao contrário,

[...] as atividades de escrita de textos devem ser programadas de modo a propiciar situações reais de envolvimento dos alunos com a escrita, a partir de uma rotina de trabalho que possibilite reflexão constante sobre o que é escrever e sobre as especificidades dessa modalidade de linguagem. Cada situação de produção escrita deve ser pensada, pois, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: Para quem estou escrevendo? Para que estou escrevendo? Onde está meu futuro leitor? Será que esse leitor vai entender o meu texto? Sobre o que eu quero escrever? Como eu posso escrever? (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 42).

Diante disso, de acordo com Marcuschi (2008) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases, pois entender frases ou palavras é vê-las em um contexto maior, é produzir sentidos e não extrair apenas conteúdos prontos; em outras palavras, entender um texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.

Para Rojo e Barbosa (2015) o uso de variados textos em sala de aula permite o acesso a diferentes saberes, a novas habilidades de leitura e escrita e a novos conhecimentos exigidos na

---

<sup>7</sup> Ver mais a respeito em: MORAIS, Artur Gomes. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, v. 12, p. 01-16, 2020.

sociedade atual, ou seja, possibilita novos letramentos. Marcuschi (2008) explica que o gênero textual diz respeito aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Segundo o autor, são os textos que encontramos em nossa vida cotidiana e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos realizados na integração de forças históricas, sociais, entre outras. Em síntese, “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se” (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Schneuwly e Dolz (2011, p. 74) ressaltam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” e “o gênero pode, assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (IDEM, 2011, p. 64-65).

Isto posto, compreendemos que é fundamental que as aulas de alfabetização e letramento priorizem o trabalho com gêneros textuais escritos ou orais, desde o conhecimento dos tipos de textos, as características dos gêneros, produção e funcionalidade. Concordamos com Soares (2021), bem como com Carvalho (2008) que os textos podem ser úteis para focar dois processos - alfabetização e letramento – importantes da aquisição da leitura e da escrita, afinal, é fundamental buscar sentido e compreensão em relação ao que se lê ou se escreve.

Portanto, reconhecendo que variados textos devem ser o eixo central das práticas de alfabetização e letramento. Na sequência, investigaremos como eles são contemplados no LD selecionado para o desenvolvimento dessa análise documental e de conteúdo.

#### **4. ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS PARA AS CRIANÇAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO**

A pesquisa apresentada neste artigo respaldou-se numa abordagem qualitativa, tendo por instrumento metodológico o desenvolvimento de uma análise documental e de conteúdo. Segundo Oliveira (2007, p. 69) a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentação que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornas, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Por sua vez, para o desenvolvimento da análise de conteúdo, tivemos a preocupação em não realizar uma “compreensão espontânea” (BARDIN, 2016), portanto, mantivemos uma “vigilância crítica” no

olhar sob as atividades que seriam selecionadas, fizemos uma pré-análise, para posteriormente explorar o material e categorizar os dados.

Os dados obtidos foram organizados em duas categorias de análise, são estas: 1) A abordagem de gêneros textuais em um LD de alfabetização; 2) Propostas de produção de textos escritos para as crianças em turmas de alfabetização.

#### **4.1 A abordagem de gêneros textuais em um LD de alfabetização**

Na primeira categoria de análise, buscamos conhecer um pouco mais sobre o LD selecionado, sobretudo, com um olhar atento à dimensão que o texto tem como centralidade (ou não) nas práticas pedagógicas. Segundo Borgatto, Bertin e Marchezi (2017), o referido livro promove a apropriação do sistema de escrita pela criança, por meio da aprendizagem significativa, inserindo-a em situações reais de letramento, leitura e escrita, por meio de gêneros textuais diversos, o que ajudará o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas.

Identificamos que o LD de alfabetização selecionado está organizado em 22 unidades e nele são abordados 17 gêneros textuais, como história em quadrinhos, texto instrucional, cantiga popular, lista, convite, fábula, cartaz de campanha, poema, receita, legenda, entre outros gêneros, sendo trabalhados em atividades de leitura, oralidade e produção de texto. Na referida coleção, Borgatto, Bertin e Marchezi (2017, p. IX), assumem que o texto tem centralidade na prática diária das diferentes formas de linguagens, sendo assim “a estrutura da coleção se organizada em torno dos gêneros textuais, pois se pretende assegurar ao máximo possível a vivência dos alunos com textos de circulação social real”. Identificamos ainda, que a formação do leitor de textos literários foi privilegiada, pois eles contribuem para o desenvolvimento do senso estético, da fruição estética, da sensibilidade etc.

Outro aspecto que observamos em relação à abordagem dos gêneros textuais no LD selecionado, é que além do texto ser a centralidade das práticas de linguagem, os conteúdos expressos estão alinhados à BNCC e focam para o desenvolvimento de competências e habilidades pautadas em cinco eixos organizadores, são esses: oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos e gramaticais; educação literária. Sendo assim, em cada unidade, comumente, notamos que é apresentado um gênero textual, na sequência, há atividades individuais ou coletivas que exploram a leitura, a interpretação, a prática de oralidade, a produção de texto e atividades que

abordam o conhecimento linguístico e gramatical, por meio do estudo específico de uma letra, com exercícios de rimas, aliteração, formação de novas palavras, identificação de fonemas, entre outros.

Entretanto, o fato de identificarmos que vários gêneros aparecem no LD selecionado, não significa que há uma abordagem aprofundada deles. Por exemplo, levando em consideração as proposições de Vieira e Costa Val (2005) é válido problematizarmos que somente a proposição de atividades de escritas de textos não garante que seu objetivo seja atingido. Ou seja,

É necessário levar a criança a uma reflexão constante sobre as escritas produzidas, utilizando, por exemplo, a reescrita como metodologia de trabalho, uma vez que, através dela, o aluno tem a oportunidade de, ao ler e reler suas próprias produções, pensar sobre os seus erros e acertos, e aprimorar sua habilidade de ler e escrever. (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 42-43).

Nesse sentido, argumentamos que por mais que vários gêneros textuais estejam presentes no referido LD, sua abordagem deve sempre promover uma reflexão constante sobre os textos que as crianças produzem, sejam eles escritos ou orais. Esse processo de reflexão requer tempo, envolve várias produções de textos tanto escritos, quanto orais, de modo que cabe ao professor ou professora criar condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia das crianças em seus processos de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita e oral.

Sendo assim, não necessariamente a aprendizagem se torna significativa na medida em que se explora um gênero textual em poucas páginas, depois de forma aligeirada um novo gênero textual é apresentado e, assim, sucessivamente. Quantidade e qualidade nem sempre são uma via de mão dupla e, por isso, optamos nesta pesquisa, por analisarmos com mais atenção como se desdobram especificamente às propostas de produção de textos escritos.

#### **4.2 Propostas de produção de textos escritos para as crianças em turmas de alfabetização**

Assim, adentrando na segunda categoria de análise, observamos se propostas de produção de textos escritos permitem que as crianças reflitam de forma individual ou coletiva sobre a escrita, bem como se nesse processo reflexivo elas teriam a possibilidade de vivenciar a alfabetização e o letramento.

Cabe mencionarmos que, de acordo com Soares (2021), os termos alfabetização e letramento em relação ao processo da aprendizagem são distintos, porém, indissociáveis; a alfabetização é o processo de aquisição inicial da leitura e da escrita, isto é, envolve um processo de apropriação da “tecnologia da escrita” relacionada tanto ao domínio dos sistemas de

representação do que é a escrita alfabética e das normas ortográficas, bem como a aprendizagem de modos de escrever e modos de ler convencionalmente. Por sua vez, o letramento diz respeito às habilidades de uso da leitura e escrita para inserir-se nas práticas sociais, o que implica várias habilidades, como: ler, escrever, interpretar, produzir diferentes tipos de textos e gêneros textuais, entre outras (SOARES, 2021).

Assim, destacamos que as concepções elucidadas por Soares (2021) em relação à alfabetização e o letramento são fundamentais, visto que permanentemente se coloca como um dos desafios para os anos iniciais do Ensino Fundamental o aprofundamento desses dois processos, assegurando às crianças tanto a apropriação do sistema alfabético e do sistema ortográfico, bem como de condições do uso da língua em situações de práticas sociais de leitura e escrita. Concordamos que “[...] não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando.” (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 13).

Trazendo exemplos mais concretos, na Imagem 1, vejamos uma proposta de produção de texto escrito no LD de alfabetização selecionado:

**Imagem 1** – Recorte de uma proposta de produção de texto escrito no LD de alfabetização – Borgatto, Bertin e Marchezi (2017)

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**LISTA DE ALIMENTOS**

**PLANEJAMENTO**

**EM DUPLA. VOCÊS VÃO ESCREVER UMA LISTA QUE TEM COMO REGRA: NOMES DE ALIMENTOS COM J. A LETRA J PODE APARECER NA SÍLABA INICIAL DA PALAVRA, NO MEIO OU NA SÍLABA FINAL.**

**ESCRITA**

COMPLETEM A LISTA COM NOMES DE ALIMENTOS QUE PODEM SER COMPRADOS NA FEIRA.

**REVISÃO**

COM A PROFESSORA, RELEIAM A LISTA PARA VER SE ESTÁ CORRETA.

Fonte: Livro didático da coleção Ápis, Língua Portuguesa, 1º ano do Ensino Fundamental, 2019, p. 143.

Na atividade em destaque, tem-se por objetivo que as crianças reflitam, planejem e produzam uma lista de alimentos que especificamente podem ser comprados na feira, atendendo o pré-requisito de que o nome de tais alimentos tem que ter a letra “J”. Essa produção textual deverá ser feita em dupla e com a ajuda do(a) professor(a), considerando a situação comunicativa.

Parece-nos interessante a proposição desta escrita, pois permite que a criança aprenda não apenas a respeito da característica do gênero em destaque, mas que ela amplie seu repertório em relação ao local onde este gênero se faz presente em nosso cotidiano de vida.

Considerando o que Soares (2021) define por alfabetizar e letrar – conceitos expostos no texto –, nessa atividade a criança ao escrever o nome dos alimentos reflete sobre o sistema alfabético e ortográfico, ela tem que seguir as convenções de escrita de uma lista, tais como: a direção correta da palavra (da esquerda para a direita), a organização espacial do texto na página, pois em geral, a lista tem um item escrito em cada linha, um embaixo do outro. O trabalho com este gênero também possibilita que ela reflita sobre o objetivo da sua escrita, sendo para anotar, para dar apoio à sua memória. Por exemplo, caso uma pessoa precise ir à feira ou ao mercado, fazendo uma lista amplia-se a chance de não se esquecer de comprar nenhum produto.

Ainda, na mesma unidade em que o gênero lista é abordado, há a indicação de uma outra produção de texto escrito, vejamos na Imagem 2:

**Imagem 2** – Recorte de uma proposta de produção de texto escrito no LD de alfabetização – Borgatto, Bertin e Marchezi (2017)

**LETRA J**

JOÃO QUER MOSTRAR COMO SURTIU A LETRA J!

VOCÊ SABE COMO ELA SURTIU? OUÇA A PROFESSORA.

**PESQUISA**

- 1 RECORTE DE JORNALS E REVISTAS 5 PALAVRAS COM A LETRA J.
- 2 COLE-AS NO SEU CADERNO.
- 3 COM A PROFESSORA E OS COLEGAS, FAÇAM LISTAS DE PALAVRAS E TERMINEM A FITA.

Fonte: Livro didático da coleção Ápis, Língua Portuguesa, 1º ano do Ensino Fundamental, 2019, p. 147.

Aqui cabem algumas interrogações: será que fazer uma lista de palavras serve apenas para treinar a leitura? Qual é de fato a função do gênero textual lista? Lançamos essas provocações, pois não só na unidade do gênero lista, mas várias outras vezes em que as crianças são incentivadas a produzir este gênero textual no referido LD, as propostas vão na direção de apenas listar para “treinar a leitura e a escrita”. Em nosso ponto de vista, esse é um aspecto que merece atenção, pois apenas listar palavras, acaba por priorizar a alfabetização, em detrimento do letramento, que a função do gênero fica num segundo plano. Nessa conjuntura, para nós fica evidente que o modo como as atividades são enunciadas podem influenciar em como o gênero textual é abordado.

Desse modo, analisando sob o prisma de uma concepção sociointeracionista de linguagem, também interpretamos que a abordagem do gênero lista na segunda proposta de produção de texto escrito enunciada, não propicia que a criança reflita, necessariamente, para que serve escrever uma lista, para quem podemos escrever, com quais conteúdos ou até mesmo pensar em quais situações cotidianas usamos este gênero textual. Sendo assim, argumentamos que se trata de um dado importante para pesquisa visto que, de acordo com Costa Val et al. (2007), na sala de aula a abordagem dos gêneros textuais não deve ser reduzida aos aspectos formais, uma vez que eles não são determinados só pela forma, mas também pela função, suporte, contexto em que circulam e, sobretudo, pela ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que acontecem. Logo,

Se os gêneros se caracterizam pela sua função, pela ação de linguagem que concretizam nos diferentes contextos sociais, outra conclusão importante é que eles devem ser abordados na sala de aula de maneira **funcional**. Isso significa trabalhar com o objetivo de que **OS ALUNOS APRENDAM A USÁ-LOS**, isto é, que aprendam a:

1. Ler os gêneros presentes na vida social, compreendendo sua função (sua utilidade, seus objetivos) e seu alcance (o contexto social em que circulam, que implicações podem ter na vida dos usuários, a que estrutura de poder se vinculam).
2. Escrever textos em gêneros diversos, o que envolve escolher o gênero adequado à situação social e à ação de linguagem e produzir um texto pertinente a esse gênero – quanto ao conteúdo, à forma e ao estilo de linguagem. (COSTA VAL et al., 2007, p. 21 – grifos das autoras).

Dando prosseguimento nas análises, observamos que outro gênero textual muito presente nas práticas de alfabetização e letramento, diz respeito ao bilhete. Este também é abordado no LD selecionado, numa das propostas de produção de texto escrito para as crianças, conforme ilustra a Imagem 3:

**Imagem 3** – Recorte de uma proposta de produção de texto escrito no LD de alfabetização – Borgatto, Bertin e Marchezi (2017)

## PRODUÇÃO DE TEXTO

### BILHETE

 **MARIANA NÃO PÔDE IR PARA A ESCOLA PORQUE ESTÁ MACHUCADA.**

#### PLANEJAMENTO

1. IMAGINEM QUE **MARIANA** SEJA NOSSA COLEGA DE CLASSE.
2. VAMOS ENVIAR UM BILHETE PARA DEMONSTRAR NOSSO CARINHO POR ELA E ANIMÁ-LA.
3. VOCÊS DARÃO AS IDEIAS PARA A PROFESSORA REGISTRAR O BILHETE NA LOUSA.

#### ESCRITA

1. COPIEM O BILHETE NO CADERNO.
2. CADA UM PODERÁ ILUSTRAR SEU BILHETE.

#### TROCA-TROCA DE BILHETES

 QUE TAL TROCARMOS BILHETINHOS COM NOSSOS COLEGAS? SORTEIE UM OU UMA COLEGA DA CLASSE.

#### PLANEJAMENTO

PENSE NA SUA INTENÇÃO AO ESCREVER O BILHETE:

- CONVIDAR PARA BRINCAR EM SUA CASA;
- DAR UM RECADO DE ALGUÉM;
- AVISAR SOBRE ALGO;
- MANIFESTAR CARINHO.

#### ESCRITA

1. ESCOLHA O TIPO DE PAPEL EM QUE VAI ENVIAR O TEXTO, DE ACORDO COM SUA INTENÇÃO. NÃO SE ESQUEÇA DE USAR AS PALAVRAS "MÁGICAS", DE CORTESIA.
2. QUANDO RECEBER O SEU BILHETE, RESPONDA COM OUTRO BILHETINHO.

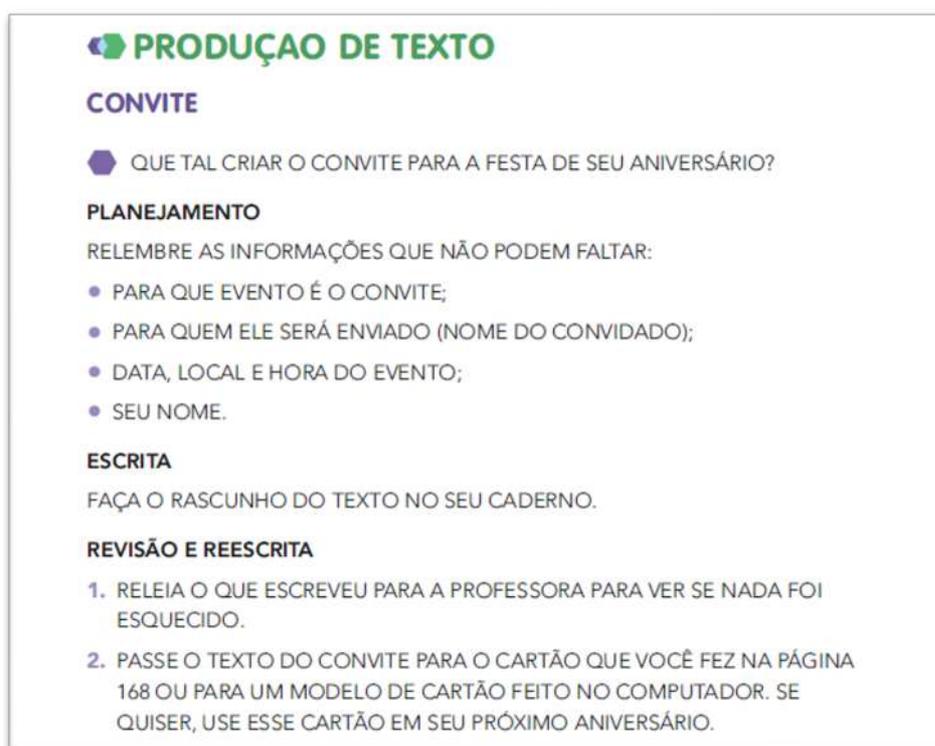
Fonte: Livro didático da coleção Ápis, Língua Portuguesa, 1º ano do Ensino Fundamental, 2019, p. 162-163.

A respeito, refletimos que de certa maneira contextos próximos a uma situação comunicativa real motivam as crianças na produção do bilhete. Por exemplo, em um primeiro momento, propõe-se a escrita de um bilhete para Mariana, a qual é uma personagem fictícia, que aparece em outras atividades da unidade. Sendo assim, o bilhete tem um destinatário imaginário que não é qualquer pessoa, mas sim “uma outra criança”, o que traz sentido para a produção. Tal atividade, em um segundo momento, propõe de fato a troca de bilhetes entre as crianças da turma, permitindo neste caso que produção textual escrita seja ainda mais significativa e contextualizada, pois diz respeito a uma situação real. Contudo, apontamos que:

[...] nem sempre é fácil para a escola, um contexto de ensino-aprendizagem inevitavelmente diferente dos contextos sociais que envolvem a escrita para além de seus limites, inserir a produção textual em situações reais. A alternativa é criar situações que se aproximem, tanto quanto possível, de situações de interação por meio da escrita, propondo que a criança, produza um texto tendo o que dizer, com determinado objetivo, dirigido a determinados leitores. (SOARES, 2021, p. 254-255).

Assim, tendo em vista a importância de que a produção de texto esteja contextualizada com uma situação real de vida, observamos que a proposta de elaboração de um convite também vai ao encontro das proposições abordadas até aqui. Vejamos, a Imagem 4:

**Imagem 4**– Recorte de uma proposta de produção de texto escrito no LD de alfabetização – Borgatto, Bertin e Marchezi (2017)



**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**CONVITE**

QUE TAL CRIAR O CONVITE PARA A FESTA DE SEU ANIVERSÁRIO?

**PLANEJAMENTO**

RELEMBRE AS INFORMAÇÕES QUE NÃO PODEM FALTAR:

- PARA QUE EVENTO É O CONVITE;
- PARA QUEM ELE SERÁ ENVIADO (NOME DO CONVIDADO);
- DATA, LOCAL E HORA DO EVENTO;
- SEU NOME.

**ESCRITA**

FAÇA O RASCUNHO DO TEXTO NO SEU CADERNO.

**REVISÃO E REESCRITA**

1. RELEIA O QUE ESCREVEU PARA A PROFESSORA PARA VER SE NADA FOI ESQUECIDO.
2. PASSE O TEXTO DO CONVITE PARA O CARTÃO QUE VOCÊ FEZ NA PÁGINA 168 OU PARA UM MODELO DE CARTÃO FEITO NO COMPUTADOR. SE QUIZER, USE ESSE CARTÃO EM SEU PRÓXIMO ANIVERSÁRIO.

Fonte: Livro didático da coleção Ápis, Língua Portuguesa, 1º ano do Ensino Fundamental, 2019, p. 172.

Nesta análise, apontamos que possivelmente um grupo significativo de crianças podem conviver com o gênero textual convite, tendo em vista, que é comum elas comemorarem o próprio aniversário, como de outras pessoas próximas. Diante disso, no LD selecionado, verificamos que a abordagem do gênero textual convite exige um planejamento da escrita e, além da forma, explora a função dele. De toda maneira, o que notamos é que as propostas de produção de textos escritos são muito pontuais em cada unidade e, portanto, argumentamos que se faz interessante que mais

situações de interação por meio da escrita sejam ampliadas nas práticas pedagógicas, indo além do LD.

Sendo assim, retomando as inquietações levantadas inicialmente, ponderemos que as propostas de produção de textos escritos do LD selecionado, possibilitam em partes explorar forma e função dos gêneros textuais, pois conforme a discussão feita sobre a lista o foco não estava na funcionalidade, mas sim no “treino da leitura”. Essa conclusão, nos conduz a responder outra problemática que observamos que nas unidades do LD em destaque, os gêneros textuais em sua maioria abordam forma e função, mas acaba que as propostas, especificamente, de textos escritos são muito pontuais, o que torna o processo de ensino lacunar.

Por último, não menos importante, interpretamos que sempre que possível, as crianças estão sendo incentivadas a produzirem textos contextualizados com uma situação real de interação. Todavia, como observado no conjunto das propostas analisadas, apontamos que se faz interessante ampliar as atividades de produção textual em mais contextos de escritas individuais ou coletivas. Além disso, cabe ponderarmos que, por ser um artefato cultural, todo LD está permeado por tensões ideológicas e políticas, por isso concordamos com Almeida (2012, p. 20),

Há ainda que se considerar que o livro didático é uma mercadoria do mundo editorial, sujeito às influências econômicas, técnicas, políticas e culturais como qualquer outra mercadoria que percorre os caminhos da produção, distribuição e consumo. De uso restrito ao âmbito escolar, o livro didático tende a reproduzir os valores da sociedade, divulgando os conhecimentos científicos de acordo com a forma com que são concebidos e veiculados em diferentes momentos da história.

Desse modo, independentemente da etapa escolar ou modalidade de ensino em que está inserido, pesquisas que abordam o uso do LD são importantes para o campo da Educação, pois ampliam reflexões sobre as práticas pedagógicas e o exercício da docência. Por exemplo, Martins e Lima (2022) ao realizarem uma investigação sobre o letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da análise de atividades de leitura e escrita presentes em um LD, de Língua Portuguesa (LP), voltado ao primeiro segmento dessa modalidade, ponderaram o quanto é importante planejar a utilização desse recurso, levando em consideração as diferenças que existem entre os(as) estudantes, as concepções e o meio no qual estão inseridos(as).

Por sua vez, em outra investigação relacionada às repercussões sobre o LD para as crianças na Educação Infantil, Moura (2023) argumentou que esse recurso não cabe para esta etapa escolar porque, na perspectiva da autora, haverá uma padronização da prática pedagógica que colocará em

risco o desenvolvimento integral da criança, bem como o papel do(a) professor(a) desta etapa específica, que não é mero(a) aplicador(a) de atividades.

Enfim, sem perdermos de vista que o LD além de um recurso, também é instrumento de transmissão de valores ideológicos, culturais e pedagógicos, seguimos em busca de uma visão crítica na análise deste artefato cultural, em defesa de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, em luta pela alfabetização e o letramento, a favor do direito de todas as crianças aprenderem a ler, escrever, interpretar, compreender.

## **5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Nossas investigações permitiram perceber que as discussões sobre o LD foram impulsionadas nas últimas décadas, porém ainda se trata de um campo lacunar quando aproximamos o recorte a respeito da seleção, uso e conteúdo dos LDs de alfabetização, voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Respondendo as questões de pesquisa apresentadas, a análise documental e de conteúdo desenvolvida, com base numa concepção sociointeracionista de linguagem, evidenciou que as propostas de produção de textos escritos no LD de alfabetização selecionado, em sua maioria têm uma visão integrativa e, portanto, detêm atenção à forma e função na abordagem dos gêneros textuais, porém tais propostas são muito pontuais em cada unidade do livro, o que fragiliza uma compreensão mais densa da funcionalidade de cada gênero.

Quanto aos tipos de textos escritos que as crianças estão sendo incentivadas e encorajadas a produzirem, vimos que as propostas no referido LD são contextualizadas com uma situação real de interação, o que traz mais significado às práticas de alfabetização e letramento. Além disso, foi explicitado que o LD não é um material neutro, pois se presentifica nas relações sociais de forma complexa, permeado por interesses políticos e econômicos, o que requer atenção no seu uso.

Pausamos a escrita deste artigo – sem finais – ressaltando a importância da continuidade das análises sobre os LDs, especificamente os que dizem respeito ao ensino da leitura e da escrita, que têm sido aprovados no PNLD, ampliando a investigação acerca dos conteúdos e usos que os professores e professoras fazem desses materiais, além de se interrogar sobre as concepções de alfabetização e letramento, de educação e de sociedade que são indissociáveis.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Helenice M. de. **A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do município de Praia Grande – SP.** 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004, 208 p.

BATISTA, Antônio A. G.; VAL, Maria da Graça C. **Livros de alfabetização e de português:** os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004, 240 p.

BORGATTO, Ana Maria T.; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera I. C. **Ápis Língua Portuguesa, 1º ano:** Ensino Fundamental, anos iniciais. Manual do professor. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2017, 380 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 13 abr. 2022.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre teoria e prática. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 144 p.

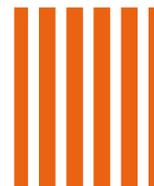
CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Preparando a escola e a sala de aula/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003, 54 p.

COSTA, Alessandra. SILVA, Cristiane F. “Tia, é pra ler ou só pra olhar as figuras?”: uma análise sobre gêneros multimodais a partir de livros didáticos dos anos iniciais. **Revista Palimpsesto**, v. 20, n. 37, p. 133-166, set./dez., 2021. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/60115> Acesso em: 24 jun. 2022.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Produção escrita:** trabalhando com gêneros textuais. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2007, 68 p.

GAZOLA, Daniele; TEIXEIRA, Tatiana S.; HILGEMANN, Clarice M. A abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 4, n. 2, p. 65-79, 2012. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/224> Acesso em: 28 fev. 2022.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama**, v. 8, n. 16,



p. 125-138, ago./dez., 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/6953> Acesso em: 13 dez. 2023.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, nº 69, p. 3-9, jan./mar., 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107> Acesso em: 13 ago. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296 p.

MARTINS, Dayse D. de A. C.; LIMA, Francisco R. Letramento e Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa (LP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Uma visita às atividades de leitura e escrita no Ensino Fundamental. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n.3, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/37> Acesso em: 02 mar. 2024.

MORAIS, Artur G. de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.16 (edição especial), p. 01-14, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584> Acesso em: 13 ago. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 de abril de 2006.

MOURA, Taís A. de. Repercussões sobre o livro didático para as crianças na Educação Infantil. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6758> Acesso em: 02 mar. 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007, 232 p.

PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: 2008, 364 p.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 152 p.

SANTOS, Cibele M. C. **O livro didático do Ensino Fundamental**: as escolhas do professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SARAMAGO, José. **As palavras de Saramago**: Catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. Fernando Gómez Aguilera (sel. e org.). São Paulo: Companhia das letras, 2010, 315 p.



SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, 240 p.

SILVA, Jailson C.; TORRES, Andresso M. O golpe na elaboração intelectual de Paulo Freire: a alfabetização de [jovens e] adultos na Ditadura Civil-Militar. **Debates em Educação**, v. 13 (número especial), p. 125-152, 2021. Disponível em:  
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12025> Acesso em: 02 mar. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo, SP: Contexto, 2021, 352 p.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima B. **As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático**: um estudo etnográfico. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

VIEIRA, Martha L.; COSTA Val, Maria da Graça. **Produção de textos escritos**: construção de espaços de interlocução. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005, 52 p.