



PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: análise do curso “Práticas de produção de textos”

Maria Daniela da Silva¹

Telma Ferraz Leal²

Eixo temático: 1 Alfabetização e políticas públicas.

Resumo: O presente trabalho buscou analisar as concepções sobre o ensino da produção de textos e as orientações pedagógicas no curso “Práticas de produção de textos”, ofertado no âmbito do Programa Tempo de Aprender (PTA), para professores do último ano da Educação Infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. De modo específico, buscou refletir sobre os procedimentos indicados para o ensino da produção de textos a partir das vídeo aulas e dos materiais disponíveis para download. Os dados foram analisados com base na análise documental e de conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados evidenciaram que, embora o público alvo do curso sejam professores dos anos iniciais, não há orientações específicas de como trabalhar a elaboração de textos nessa etapa de ensino. Além disso, a concepção de ensino de produção de textos subjacente ao curso é reducionista, focada em teorização gramatical. Identificou-se também a negação de importantes constructos teóricos da história da alfabetização, como por exemplo, os estudos sobre o letramento. Desse modo, representa descontinuidades com uma proposta de formação reflexiva.

Palavras-chaves: alfabetização; produção de textos; orientações.

Introdução

Nas últimas décadas, mudanças e discussões significativas vêm ocorrendo em relação às concepções de alfabetização (MARINHO 2001; ALBUQUERQUE, 2002; LIMA, 2010; LEAL, at. al, 2014). Tais mudanças têm sido influenciadas, principalmente, pela teoria da psicogênese da escrita, pelos estudos sobre o letramento, pelas discussões sobre

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do grupo de pesquisa : o ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental e sua relação com outros componentes curriculares. Contato: mariadaniela.silva@ufpe.br

²Doutora em Psicologia pela universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela universidade de Buenos Aires. Professora da Universidade Federal de Pernambuco. Contato: telmaferrazleal36gmail.com

consciência fonológica e debates sobre os gêneros discursivos, sobretudo de base Bakhtiniana.

Essas diferentes abordagens sobre alfabetização têm influenciado as propostas curriculares das redes de ensino. Desde a década de 90 do século passado, como é exposto por Leal et al (2013), os documentos passaram a assumir a necessidade de contemplar os diversos eixos norteadores do ensino da língua materna: leitura, produção de textos, linguagem oral e análise linguística, contemplando o uso dos diferentes textos no cotidiano da escola; desse modo, são propostos objetivos de aprendizagem relativos à ampliação de habilidades de produção e compreensão de textos orais e escritos desde os primeiros anos escolares.

Em 2018, representantes oficiais do governo brasileiro passaram a defender o método fônico como “suficiente” para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Há, nesse método, a perspectiva de que as crianças sejam colocadas diante de situações de produção de textos apenas quando estiverem apropriadas do código escrito. Tal perspectiva orienta a Política Nacional de Alfabetização (doravante PNA), lançada em 2019, e o programa federal Tempo de Aprender (doravante PTA), lançado em 2020, conforme será discutido neste artigo.

O Tempo de Aprender foi instituído pela portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, com base na PNA, e prevê o desenvolvimento de ações e cursos, que, segundo descrito no documento, são baseados em “evidências científicas nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência”, desconsiderando estudos realizados por pesquisadores de outras abordagens teóricas.

O referido programa é dividido em quatro eixos: eixo 1– Formação de professores; eixo 2 – apoio pedagógico para a alfabetização; eixo 3 – aprimoramento das avaliações da alfabetização; eixo 4 – valorização dos profissionais da alfabetização. Neste artigo, com o objetivo de analisar as possíveis orientações para o ensino da produção de textos na alfabetização, nos propomos a analisar os dados do eixo 1, que se destina à formação continuada de professores alfabetizadores, especificamente, do curso “Práticas de produção de textos”, que está disponível de modo online, sendo indicado para professores do último ano da Educação Infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Assim, para atingir o objetivo proposto, situamos esse estudo em uma abordagem metodológica qualitativa, de cunho documental. De acordo com Ludke e André (2020, p.45), nesse tipo de investigação, o pesquisador tem a oportunidade de “buscar e identificar informações em documentos a partir de hipóteses de interesse”. Desse modo, para a produção e análise dos dados, a metodologia empregada está baseada na análise do conteúdo (BARDIN, 2016).

2 Fundamentação teórica

Antes da década de 80, o ensino da escrita no início da escolarização das crianças era focado na memorização da forma ortográfica das palavras e na cópia de textos cartilhados, ou recortados. A leitura e a produção de textos eram ensinados após os estudantes terem domínio do sistema notacional, tradicionalmente concebido como um código, como descrito por Leal e Brandão (2005, p. 28-28):

Apenas após as crianças estarem devidamente alfabetizadas, é que seriam liberadas para textos difíceis, mais longos, com palavras e significados não previsíveis. Enfim, “textos autênticos”, esses que lemos e produzimos no dia a dia.

Nessa época, havia uma ênfase em métodos considerados tradicionais: os sintéticos e os analíticos. O primeiro divide-se em três grupos: alfabético, silábico e fônico, que partem da perspectiva de que para ensinar o sistema de escrita, o professor deve iniciar pelo ensino das unidades menores – letras/fonemas, sílabas -, passando progressivamente para unidades linguísticas maiores - palavras e textos. Em contrapartida, os adeptos dos métodos analíticos (palavração, sentencição, global) defendem que o ensino deve partir do todo para as partes, de modo que o ensino deve, segundo essas propostas, iniciar a partir das unidades maiores, lançando mão de textos produzidos para alfabetizar, para depois apresentar as unidades menores. As atividades de escrita ficam restritas à caligrafia e à cópia (MORTATTI, 2000). Nessa perspectiva, os textos utilizados não são os que circulam nas diferentes esferas sociais de interação, pois são elaborados para o treino de palavras já trabalhadas, servindo apenas como um recurso para o ensino da escrita.

Segundo Morais (2012, p.28 - 29), tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos concebem os alunos como tábulas rasas e o professor como o único detentor do saber. Nas duas concepções, o processo de alfabetização é visto como a aquisição de um código. Acredita-se que a aprendizagem se dá pela memorização e atividades não reflexivas. Nesse sentido, há, subjacente nessa perspectiva, a pressuposição de que os alunos só sejam colocados diante de situações de produção de textos escritos após terem se apropriados do suposto código alfabético.

Nos dias atuais, as discussões sobre esses métodos de alfabetização voltaram a ganhar legitimidade no Brasil, sobretudo os sintéticos. A Política de Alfabetização, lançada em 2019 pelo então presidente Jair Bolsonaro, defende o método fônico, e também é base dos cursos ofertados pelo PTA.

A abordagem sintética de alfabetização vai na contramão dos estudos sobre o letramento (SOARES, 2004) e da proposta sociointeracionista do ensino da língua defendida

por Schneuwly (1998) e outros autores. Nessas perspectivas, a produção de textos deixa de ser encarada apenas como dependente da cognição individual do produtor, sendo entendida também como atividade de interação social. Nesse sentido, considera-se que a entrada do aluno na cultura escrita se dá antes de eles chegarem à escola, e antes ter se apropriado da escrita alfabética.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, embora sejam encontradas algumas tensões, há defesa de que o ensino esteja pautado no domínio das habilidades de uso da língua em diversas situações concretas de produção, assumindo, assim, a necessidade de valorizar os diversos eixos norteadores do ensino de língua materna: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, desde os anos iniciais da escolarização, corroborando, assim, com o princípio da necessidade de se contemplar textos de diferentes gêneros discursivos no cotidiano das escolas (LIMA, 2010; SILVA, 2022).

Desse modo, nesse artigo, ao defendermos a alfabetização na perspectiva do letramento, reiteramos a necessidade de que as propostas curriculares tragam orientações claras e objetivos delimitados, a fim de que possam orientar a formação de professores que atendam às especificidades do SEA, da oralidade, da leitura e da produção de textos escritos.

3 Metodologia

Nesta pesquisa, foi adotada uma abordagem de caráter qualitativo. Conforme é enfatizado por Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa qualitativa implica o levantamento de dados a partir de variados métodos. Os dados foram analisados com base na análise documental e de conteúdo (BARDIN, 2016).

Para a produção e interpretação dos dados, foram analisadas as vídeo aulas do módulo I do curso de formação continuada “Práticas de produção de textos”, dos textos explicativos e dos materiais disponibilizados para download. O referido curso é indicado para professores do último ano da Educação Infantil e para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; e objetiva “proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem a ampliação das habilidades de redação, compreensão e interpretação de textos”.

O curso tem carga horária de 120h, divididas em dez módulos: 1 – compreendendo notícias; 2 – manipulando notícias; 3 – interpretação de fatos: causa e efeito; 4 – condição; 5 – concessão; 6 – o efeito; 7 comunicações é atuação; 8 – a relação de tempo; 9 – assunto e conclusão; 10 – consideração e verificação; 11 – comparação; 12 – correlação aditiva e alternativa. Cada módulo vem acompanhado de explicações e exemplos sobre o assunto e avaliação para os cursistas.

4 Resultados e Discussão

Os dados evidenciaram que, embora do público alvo do curso “Práticas de produção

de textos” ser professores dos anos iniciais, não há orientações específicas de como trabalhar os assuntos nessa etapa de ensino e sim, busca-se levá-lo a aprender sobre a estrutura gramatical da língua. Nos materiais há afirmação de que o curso tem como base o gênero textual notícias, no entanto, não foram encontrados exemplares de notícias nas atividades analisadas. Os textos identificados como notícias no material são, na realidade, frases soltas e descontextualizadas, como será ilustrado adiante.

No Quadro 1, a seguir, são sistematizadas as informações principais sobre o curso, tal como foram disponibilizadas no material de apresentação.

Quadro 1 – Sistematização do curso Práticas de Produção de Textos

Modalidade	À distância
Objetivo	Proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem a ampliação das habilidades de redação, compreensão e interpretação de textos
Carga horária	120h
Metodologia	A metodologia do curso envolve diversificadas formas de exercícios, os quais promovem a fluência e a correção no uso da pontuação, ortografia, expressão e vocabulário.
Público alvo	Pré-escola, 1ª e 2º ano
Quantidade de módulos	12

Fonte: A autora (2022).

A síntese sobre o curso já evidencia que o foco dele não recai nas estratégias metodológicas de ensino de produção de textos e sim nas capacidades de produzir textos, segundo as concepções acerca do que é aprender a elaborar textos escritos. Conforme está descrito, a ênfase é na aprendizagem da escrita com correção gramatical.

Conforme informações que constam na apresentação do curso:

Ao fornecer um grande repertório de estruturas frasais e toda uma gama de recursos estilísticos, essa didática proporciona ao cursista, por exemplo, os meios de que necessita para refletir sobre os fatos de uma notícia e relacioná-

los entre si. Além disso, facilita a organização do raciocínio, conferindo-lhe segurança e clareza. Ao mesmo tempo, desperta a criatividade e a expressividade e aprimora a produção textual do estudante (BRASIL, 2020, p.4).

Ao analisarmos as vídeo aulas, é possível refutar as declarações acima. Na verdade, o modo de organização dos módulos é extenso, repetitivo e cansativo, com base em exercícios que não focam nos recursos estilísticos comuns em notícias que circulam na sociedade. Observa-se, também, uma redução das habilidades de produção textual ao aprendizado de prescrições gramaticais por meio de frases. Diante disso, não há como “despertar a criatividade e a expressividade”.

A ênfase nos aspectos gramaticais é também evidenciada no trecho a seguir, que ainda defende uma concepção de ensino que partiria do mais simples ao mais complexo, tal como é sugerido nos métodos fônicos, ao tratarem do ensino do sistema notacional:

Nas atividades envolvidas, adota-se o princípio da dificuldade mínima e crescente, a fim de que a produção escrita alcance o mesmo automatismo da fala. Por meio de frases contextualizadas, aprende-se, de forma natural, a utilizar sinais de pontuação, conjugar verbos, empregar corretamente a concordância, a regência, as conjunções e as locuções, entre outras regras de gramática fundamentais para a compreensão, interpretação e redação de textos (BRASIL, 2020, p. 4).

Esse trecho ilustra a concepção de ensino da produção de textos em moldes tradicionais, segundo os quais, se a pessoa souber a gramática da língua e tiver conhecimento sobre o tema será capaz de escrever. Nesse sentido, o ensino da gramática reduz-se ao ensino de teorização gramatical. Os dados revelam, portanto,

A existência de uma concepção de que a atividade de escrita ocorre na medida em que os conteúdos textuais são extraídos da memória, ou ainda da crença já ultrapassada de que ao aprender a ler, o estudante aprenderá por consequência a escrever (Leal et. al, 2014; p.62).

Desse modo, o curso desconsidera que produzir textos é uma atividade em que as pessoas interagem em condições específicas de interlocução, a partir de suas representações sobre o contexto de produção (LIMA, 2010, MARINHO, 2001). Todos os módulos têm a seguinte estrutura:

- I - pré-requisito, que indica os conhecimentos necessários para iniciar cada módulo;
- II - objetivos, ou seja, aquilo que o cursista deverá ser capaz de fazer após os estudos
- III- pré-teste, composto de questões sobre o conteúdo a ser abordado;

- IV - procedimentos e atividades, que compõem o cerne de cada módulo, com explicações e exercícios;
- V - pós-teste, com questões que aferem o desempenho do cursista;
- VI - procedimentos e atividades de suporte, que retomam os conteúdos do módulo, a fim de reforçar a aprendizagem;
- VII - pós-teste de suporte, para verificar se eventuais dificuldades foram sanadas; e
- VIII - atividades de enriquecimento, sob a forma de exercícios complementares. (BRASIL, 2020. p. 8).

Diante da estrutura intensamente repetitiva do curso, selecionamos apenas um módulo do curso (Módulo 1) para ilustrar com mais detalhes o seu formato.

O módulo 1 do curso, que tem como título “compreendendo notícias”, busca, através de frases soltas (denominadas notícias no material), fazer com que o cursista compreenda o que é notícia, aprenda a descobrir os diversos fatos de uma notícia, o centro de interesse de cada fato, escrever vocábulos corretamente, iniciar frases com letras maiúsculas e usar ponto final.

Seguindo a estrutura do módulo, o pré-requisito para realização é responder a seguinte atividade:

Figura 01 – Exemplo de atividade pré-requisito

I. PRÉ-REQUISITO

Se você resolver o que vamos pedir no exercício seguinte, poderá, com toda a tranquilidade, estudar o primeiro módulo.

EXERCÍCIO

A seguir, você vê dez figuras, todas numeradas de 1 a 10. Depois de todas as figuras, você encontra dez afirmações correspondentes às figuras. Na frente de cada uma das afirmações, você vai escrever o número da respectiva figura. Atenção, porque as figuras e as afirmações não aparecem na mesma ordem.



- O cavalo está perto da cerca.
- O menino atravessa a rua.
- Sai fumaça da chaminé.
- A mulher está sentada.
- A porta da casa está fechada.
- A porta da casa está aberta.
- O homem estendeu os braços para os lados.
- O homem ergueu os dois braços.
- A menina vem indo (de frente).
- A menina vai indo (de costas).

Fonte: AVAMEC – curso Práticas de produção de textos, Brasil, 2020.

Após responder essa atividade, o próximo passo é realizar o pré-teste, composto de questões sobre o conteúdo a ser abordado:

III. PRÉ-TESTE

1 Divida a notícia em três fatos.

Acendendo o cachimbo, vovô chamou os netos, contando-lhes uma história.

a _____

b _____

c _____

2 Divida a notícia em três fatos.

Perdendo o automóvel uma roda, o motorista perdeu o controle, chocando-se o carro contra o barranco.

a _____

b _____

c _____

3 Descubra o centro de interesse em cada um dos fatos; descubra de que ou de quem se trata.

Perdendo o automóvel uma roda, o motorista perdeu o controle, chocando-se o carro contra o barranco.

a _____

b _____

c _____

Figura 02 – Exemplo de atividade pré-teste

Fonte: Fonte: AVAMEC – curso Práticas de produção de textos, Brasil, 2020.

Após essas atividades, é disponibilizado o gabarito. Como o curso não tem tutor, o cursista é responsável por conferir suas respostas, pois “a dinâmica do curso é simples: o aluno lê os textos, resolve os exercícios e os corrige de forma autônoma, a partir de um gabarito” (BRASIL, 2020, p. 4).

Percebe-se nas duas atividades anteriores (1, 2) que, apesar de um dos objetivos do módulo ser “compreender notícias”, não há, por exemplo, definição do que seja uma notícia, reflexão ou problematização. Na atividade 1, por exemplo, é utilizada uma frase, considerada, no material, como sendo uma notícia, cujo estilo e propósito em muito de distância das notícias

que são veiculadas em suportes textuais que circulam na sociedade: “Acendendo o cachimbo, vovô chamou os netos, contando-lhes uma história”. Seria muito improvável, algum veículo de comunicação noticiar tal tipo de evento.

Na atividade 2, também por meio de frases descontextualizadas (denominadas de notícias), o objetivo é que o aluno entenda que uma notícia pode ter mais de um fato, e tem um centro de interesse.

A próxima etapa do curso é composta de procedimentos e atividades que, segundo informações do curso, compõem o cerne de cada módulo, com explicações e exercícios. Por exemplo, um dos objetivos do módulo é que o cursista aprenda que as notícias podem ser falsas, possíveis (prováveis ou improváveis); Imaginárias (acreditáveis ou inacreditáveis). Para esse assunto, a explicação que precede as atividades é a seguinte:

A notícia imaginária pode ser inacreditável (porque impossível de acontecer) ou acreditável (porque seria possível). Com nomes mais complicados, a notícia imaginária também é chamada de ficção ou fictícia; se inacreditável, inverossímil; se acreditável, verossímil. É claro que as notícias imaginárias não deviam fazer parte de obras científicas; quem trata de notícias imaginárias é a Literatura: os poetas e os prosadores, como os romancistas. Nada do que acontece nas telenovelas precisa ter acontecido realmente. Os jornais e as revistas de divulgação de notícias e fotos só deviam apresentar notícias verdadeiras; mas podem surgir notícias falsas, mesmo nos noticiários... E então é comum aparecer o desmentido no dia seguinte (BRASIL, 2020, p. 15).

Feito esse tipo de explicação, segue-se para as enfadonhas atividades que partem sempre de frases descontextualizadas. Além disso, após essa fase do curso, existe um pós-teste, com questões para treinar o assunto; pós-teste de suporte, para sanar dificuldades e, por último, atividades complementares. Só nesse módulo, tem-se um total de 22 atividades. Vejamos mais alguns exemplos:

Figura 03 – Exemplo de atividade desdobramento de “notícias” em fatos

EXERCÍCIO Nº17
Desdobre a notícia em fatos.

1 Lúcia apagou a luz e saiu do quarto.

a _____

b _____

2 Lúcia apagou a luz, saindo do quarto.

a _____

b _____

3 Apagando a luz, Lúcia saiu do quarto.

a _____

b _____

4 Saindo as meninas da sala, a mãe desligou a TV.

a _____

b _____

Fonte: AVAMEC – curso Práticas de produção de textos, Brasil, 2020

O curso PPT é uma reedição de um outro curso que tem como foco o estudo da gramática; ele parece considerar que “[...] o sujeito não tem importância ou não tem influência sobre a língua, a qual deve ser compreendida de forma objetiva, sem influência externa” (LIMA, 2014, p. 178). Desse modo, não se considera, neste material, que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorrem por meio das práticas sociais.

Além do foco reducionista do que é ensinar produção de textos, como já foi dito, tem uma metodologia extremamente repetitiva, que é assumida no próprio documento:

Perdoe-nos pela digressão. É que notamos que alguns estão por demais preocupados com a colocação dos pronomes, etc. (Procuramos fazer com que nestas apostilas jamais pudessem cometer erro algum contra a colocação dos pronomes.) Em segundo lugar, é possível que os alguns de vocês estejam pensando: “Ora, essas apostilas não saem do mesmo tipo de exercícios!” Portanto, a nossa justificativa é a seguinte: O período bem torneado (bem construído) é a base de toda e qualquer redação. Ao mesmo tempo, você aprende a interpretar os períodos em sua relação interna e extrair deles as ideias; simultaneamente, você deve ter aprendido boa parte de pontuação, ortografia, concordância, regência, uso de verbos, etc... sem ter sentido, talvez; cremos ter construído, com as doze apostilas, a base para a interpretação de textos e à iniciação da redação (BRASIL, 2020, p. 26).

Em síntese, há, nesse curso, o pressuposto de que ensinar a produzir textos é

ensinar convenções gramaticas, além da artificialização do gênero escolhido, que foi um dos problemas evidenciados por Marcushi (2008), em relação ao ensino da produção textual nos anos iniciais, que é justamente a inadequação da organização linguística e informacional, dos textos:

Por vezes, eles carecem de coesão, formando um conjunto de frases soltas e, em outras, a tem em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer um dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno (MARCUSHI, 2008, 53).

Concluindo este tópico, é possível afirmar que o curso Práticas de Produção de Textos não é um material voltado para reflexões acerca de como ensinar a produzir textos na alfabetização, além de representar uma concepção de produção de textos reducionista, focada no ensino de teorização gramatical.

5 Considerações Finais

Foi possível concluir que, embora explicita no título que o foco do curso é formar alfabetizadores, o conteúdo é voltado para “ensinar os professores a produzir textos” e não contribuir para que esses docentes ensinem a produzir textos. Há, portanto, implicitamente, a concepção de que não há necessidade de ensinar a escrever textos na alfabetização.

É importante também frisar que nos raros momentos em que há referências à produção de textos, prevalece uma concepção de textos como agrupamento de frases descontextualizadas com a finalidade de ensinar convenções ortográficas. Não são considerados os parâmetros de interação. Não há apresentação de conceitos importantes, como texto, gênero e nem uma teoria sobre os processos cognitivos de produção de textos. Enfim, o curso pauta-se em abordagens empiristas de ensino da escrita e concepção de linguagem apartada das teorias enunciativas. As análises evidenciaram que esse curso foi elaborado a partir de uma visão superficial ao equiparar escrita de palavras a escrita de textos e desvalorização das singularidades de cada um desses processos (SOARES, 2004, 2020).

Em síntese, levando em consideração algumas políticas de alfabetização destinadas à formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como o PNAIC e o Pró-letramento, que defenderam um ensino sistemático da leitura e escrita, identificamos que o PTA é pautado na negação de importantes constructos teóricos da história da alfabetização, como por exemplo, os estudos sobre o letramento. Desse modo, representa discontinuidades com uma proposta de formação reflexiva e representa um descaminho no ensino e aprendizagem da leitura e escrita no país.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Correa Borges. **Apropriação de propostas oficiais de ensino da leitura por professores: o caso Recife**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Tempo de Aprender**, 2020b. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>>. Acesso em: Jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>>. Acesso em: Jul. 2020.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. ed. 70. São Paulo: Almeida edições, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALMEIDA, F. B. S.; VIEIRA, É. S. **Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores**. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (orgs). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; SANTANA, J. S.; FERREIRA, V. V. O ensino de produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p.51- 68.

BRANDÃO, A. C. P; LEAL, T. F.; Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P; Calland, E. S. R. (orgs). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte : Autêntica, 2005. p. 27-44.

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, Maria Daniela Da. **A Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender: Concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. São Paulo: EPU, 2020.

MARINHO, Marildes. **Oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil.** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, SP: 2001.

MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORAIS, G. A. **Sistema de Escrita Alfabética.** Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.