

## DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DO/NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

*Renata Luchi Pires<sup>1</sup>*

*Dania Monteiro Vieira Costa<sup>2</sup>*

*Eixo: 8. Alfabetização e modos de aprender e de ensinar*

**Resumo:** O presente relato traz vivências de uma pesquisa colaborativa de mestrado concluída no ano de 2021, na área de linguagem, numa abordagem enunciativa-discursiva que envolveu professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de Colatina/ES nas relações com o Livro Didático de Língua Portuguesa ao planejar propostas de produção de textos. Trata-se de uma análise documental e de um estudo de caso, apresentado nesta comunicação por meio de recortes, partindo do objetivo central por identificar e analisar a concepção de produção de textos do Livro Didático de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano – adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNLD 2019, de modo unificado – e compreender como as professoras alfabetizadoras se relacionam com o referido Livro Didático ao planejar propostas de produção de textos. Ancorados nos conceitos bakhtinianos e geraldianos, compreendemos que o texto é movimento do diálogo que é discursividade e trabalho de linguagem como ação e interação humana, também na alfabetização. Conclui que a aposta do Livro Didático analisado se concentra na produção de textos como tarefa escolar, desprovida de sentidos concretos, tendo o gênero textual como ponto de partida das propostas.

**Palavras-chaves:** produção de textos; alfabetização; livro didático

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Ufes – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Contato: [renataluchipires@gmail.com](mailto:renataluchipires@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Ufes (PPGE) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Contato: [daniamvc@gmail.com](mailto:daniamvc@gmail.com)



## Introdução

Apoiadas em nosso contexto concreto de pesquisa — *a produção de textos escritos no LD<sup>3</sup> de Língua Portuguesa do 1º ano e as professoras alfabetizadoras em Colatina/ES* — que reverbera problemáticas reais envolvendo o processo de *ensinoaprendizagem<sup>4</sup>* na alfabetização, traçamos um caminho de estudos e realizamos escolhas, 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, noPNLD 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 ao longo da nossa trajetória para delinear nossa atitude investigativa diante de inúmeras inquietações e contradições que pudessem gerar proposições.

No sentido de trazer narrativas contendo leituras, compreensões e análises realizadas pelo diálogo com o objeto LD de alfabetização adotado no âmbito do PNLD 2019, pelas escolas de nosso município, selecionamos narrar parte da vivência do planejamento com duas professoras alfabetizadoras<sup>5</sup> participantes, mediante a seguinte pergunta: *qual a leitura colaborativa que fizemos da Proposta 1 de produção de textos no LD de Língua Portuguesa do 1º ano – Regras deConvivência?* Trazemos para nosso texto parte dos acontecimentos discursivos entre pesquisadora e professoras alfabetizadoras residentes em Colatina/ES, caracterizado como um município do interior do Espírito Santo, a uma distância aproximada de 120km 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, num total de 111.291 habitantes.

---

<sup>3</sup> Optamos por utilizar LD para livro didático no decorrer do nosso texto, a partir deste ponto.

<sup>4</sup> 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 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.

<sup>5</sup> As professoras participantes foram convidadas e fizeram o aceite por meio de Termo de Consentimento, escolhendo o nome fictício, sendo uma Maria Alice e outra Monick, ambas atuando no 1º ano do ensino fundamental - alfabetização - em 2020.

Depoimentos e desabaços que foram compartilhados pelas duas professoras alfabetizadoras caracterizaram o contexto diferenciado e de natureza singular dos acontecimentos permeados pela pandemia, em que os desafios parecem ter se avolumado, pois a interação em sala de aula foi interrompida. Movidas pelas vozes do referencial teórico que sustentou 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.

## **2 Situando a metodologia e o referencial teórico que sustentaram a pesquisa**

A escolha pelo caminho metodológico da análise documental e de estudo de caso de práticas de planejamento nos oportunizou vivenciar encontros, mesmo que virtuais por conta do distanciamento social, denominados de “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 da produção de textos na alfabetização.

Em especial, dedicamos nosso interesse a uma Seção do LD, denominada de *Dando asas à produção*, anunciada como o lugar em que se localiza o conjunto de 13 propostas chamadas de produção de textos pelo LD. Para a presente comunicação oral, elegemos trazer um dos casos de ensino vivenciados junto às professoras alfabetizadoras, o caso a partir da proposta chamada pelo LD de *Regras de Convivência*.

Nossa base teórica permitiu realizar análises considerando concepções de linguagem, de língua, de texto, de produção de textos elucidadas em Mikail Bakhtin e João Wanderley Geraldi. Na via de concepções permeadas pelo modo de ver e de escrever desses teóricos, recorreremos a eles para embasar nossas escolhas teórico-metodológicas de análise:

[...] 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. (GERALDI, 2015a, p. 10).

Assim como em Geraldi, em Bakhtin, acompanhamos um pensamento ampliado e diferenciado para olhar a linguagem como um fenômeno eminentemente ideológico e vivencial. Sendo constituída pelo ser humano no interior das relações sociais ao mesmo tempo que é constituída. Atrelado a esse movimento vivo da linguagem, que vai para além de uma visão utilitarista, de natureza linguística funcional estruturalista e pragmática da língua, elegemos o conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo (2013), qual seja:

[...] 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 *apud* GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 26).

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 nodizer social-histórico-cultural de um contexto dialógico concreto, como um processo linguístico e discursivo do qual os sujeitos têm o direito de participar.

O título de seção deverá ser escrito em negrito e com iniciais em maiúsculas, após o título dar um espaço (uma linha em branco) separará o título da seção do texto correspondente a ela.

O autor poderá optar por intitular esse item apenas como fundamentação teórica ou dar outro título atrelado ao tema em desenvolvimento.

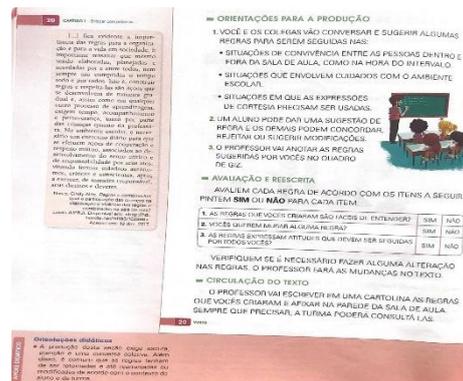
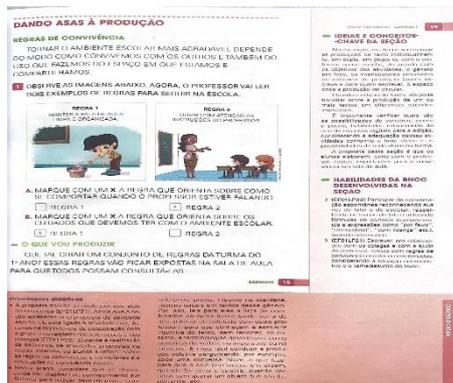
Não haverá espaços (linhas em branco) entre os parágrafos. A primeira linha de cada um dos parágrafos terá um recuo de 1,5 cm.

### **3 Diálogos com professoras alfabetizadoras sobre a produção de textos no LD de alfabetização**

Neste ponto do nosso texto trazemos as análises propriamente ditas, recorrendo às imagens/figuras e quadros presentes no LD ou elaborados. Situando as figuras ilustrativas das páginas da Proposta *Regras de convivência*, do LD, vemos uma sequência de atividades que demonstra girar em torno do ensino do referido gênero.

Figura 1 – Proposta Regras de Convivência (p.19)

Figura 2 (continuação)



Observando atentamente a estrutura da proposta de produção de *Regras de convivência* presente no LD analisado, 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 ilustrativas nas figuras 1 e 2.

Marcamos a *pergunta* *O que vou produzir* na figura 1, e o subtítulo *Circulação do texto*, na figura 2, como aspectos que indicam alerta, pois 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.

Podemos considerar que a Proposta *Regras de convivência* 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. Considerando a importância, tanto da forma como do discurso, organizamos três perguntas essenciais que suscitam e mobilizam a presença das condições de produção numa perspectiva enunciativo-discursiva: A) a proposta de produção de textos possibilita o direcionamento a alguém? B) é constituída a partir de um objetivo ou de uma intenção discursiva? C) Configura-se quanto ao estilo composicional associado ao destinatário e a intenção discursiva?

Pensando na possibilidade de endereçamento do texto *Regras de convivência* a ser produzido, nós 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. 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.

Imaginemos tal atividade no contexto atual, que permite 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.

Outro ponto que gostaríamos de dar destaque é o fato de a Proposta *Regras de convivência*, presente no LD analisado, envolve o professor como leitor, ouvinte e escriba, ao propor uma atividade. 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. Assim, podemos dizer que, geralmente, a produção não é gerada ou motivada como ato da linguagem ou trabalho discursivo, em que é crucial que observemos outra questão elementar da produção qual seja: “*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.

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, pois elas e as professoras alfabetizadoras não tiveram oportunidade de escolher outro gênero que atendessem 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 aos destinatários, que ficam anulados ou subsumidos como menos importantes ou dispensáveis.

Nos dedicamos a ouvir a experiência vivida pela professora alfabetizadora Maria Alice, no encaminhamento da Proposta *Regras de convivência*, do LD em análise, que assim foi narrada:

O planejamento, contemplou, inicialmente, a leitura das p. do LD, mas 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! (PROFESSORA ALFABETIZADORA MARIA ALICE, RODA DE CONVERSA 2, 2020).

A partir de contatos virtuais, 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!” 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 concretos ao vivenciarem a Proposta *Regras de convivência* do LD em casa. A professora alfabetizadora enalteceu que as crianças e as famílias se envolveram na atividade e que “foi muito bom!” (PROFESSORA ALFABETIZADORA MARIA ALICE, RODA DE CONVERSA 2, 2020).

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. (PROFESSORA ALFABETIZADORA MONICK, RODA DE CONVERSA 2, 2020).

A professora alfabetizadora Monick disse na roda de conversa 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. 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 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 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 *Regras de convivência* tal como se apresenta no LD, são questões que julgamos centrais, pois tratam da vida ou da artificialidade do texto. Logo, 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.

#### **4 Algumas considerações**

Durante este estudo foi possível observar a importância de análise e estudo do LD de alfabetização por meio do diálogo com as professoras alfabetizadoras, com destaque para a importância da reflexão sobre os contextos concretos de uso desse instrumento cultural, histórico, social e político de modo a identificar até que ponto submete os sujeitos a “seguir

modelos” de produções de textos na alfabetização, e conseqüentemente resultam na 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.

## **Referências**

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.

COLATINA (Espírito Santo). **Lei nº 6.270, de 23 de dezembro de 2015**. PlanoMunicipal de Educação de Colatina/ES – 2015-2025. Colatina, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos. Pedro & João Editores, 2015a.

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.

SIQUEIRA, Cinthia Cardoso de; VIOTTO, Denise Guilherme; SILVA, Elizabeth Gaviolide Oliveira; ABRAMOVICK, Márcia Cristina. **Aprender juntos Língua Portuguesa, 1º ano**: 6.ed. São Paulo: Edições SM, 2017