

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDVÂNIA SILVA NASCIMENTO**

**ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA COLEÇÃO DE  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Garanhuns  
2019

**EDVÂNIA SILVA NASCIMENTO**

**ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA COLEÇÃO DE  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientador:** Prof Dr. Eudes da Silva Santos.

Garanhuns  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- N244a Nascimento, Edvânia Silva  
Análise das Propostas de Produção Textual em uma Coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental: Análise Documental / Edvânia Silva Nascimento. - 2019.  
44 f.
- Orientador: Eudes da Silva Santos.  
Inclui referências.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Licenciatura em Pedagogia, Garanhuns, 2019.
1. Escrita. 2. Produção textual. 3. Livro Didático de Português. I. Santos, Eudes da Silva, orient. II. Título

CDD 370

---

**EDVÂNIA SILVA NASCIMENTO**

**ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA COLEÇÃO DE LIVRO DE DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientador:** Prof Dr. Eudes da Silva Santos.

Aprovada em: Garanhuns, 28 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof Dr. Eudes da Silva Santos.

Orientador – UFRPE/UAG

---

Profª Dra. Juliana Galindo de Oliveira Pontes

Examinadora – UFRPE/UAG

---

Prof Dr. Anderson Fernandes de Alencar

Examinador – UFRPE/UAG

*“Entrega teu caminho ao  
Senhor; confia nele, e ele o fará.”*

Salmos 37:5

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por seu cuidado constante comigo.

Ao meu orientador, o professor doutor Eudes Santos, por me ajudar na execução deste trabalho, pois sem ele eu não teria conseguido realizar o meu trabalho de conclusão de curso e também por sua disponibilidade e paciência em me orientar.

Também agradeço aos meus familiares, por sempre estarem comigo, me apoiando e me encorajando a conseguir.

E, por fim, gostaria de agradecer a Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns, por me dar a oportunidade de cursar um curso superior de qualidade e que tenho um grande carinho.

## RESUMO

Este trabalho tem como finalidade analisar os aspectos relacionados as propostas de atividades de produção textual presentes em livros de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental adotado em escolas da rede pública de ensino da cidade de Lajedo-PE, a fim de verificar se estas contribuem para que os alunos desenvolvam boas práticas de escrita de textos. A pesquisa se enquadra como qualitativa Flick (2009) e como documental Ludke e André (2012). Tomamos como base os seguintes autores: Antunes (2017); Koch e Elias (2009); Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Passarelli (2012), dentre outros, para tratarmos de questões relativas à produção de textos e temas correlacionados. A análise dos aspectos relacionados às propostas de produção textual presentes nos livros mostrou que se aliados a outras atividades de produção textual contribuem para o desenvolvimento de bons textos pelos alunos. Por fim, este trabalho nos fez entender como estão sendo esses aspectos relacionados às atividades de produção de textos nos Livros Didáticos de Português presentes nas escolas públicas do município de Lajedo, Pernambuco.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Produção textual. Livro Didático de Português.

## **ABSTRACT**

This paper aims to analyze the aspects related to the proposals of textual production activities present in Portuguese Language Books from the 1st through the 5th grades adopted in the public Elementary Schools of the city of Lajedo-PE, in order to verify if they contribute to the students to develop good writing practices. The research fits as qualitative Flick (2009) and as a documentary Ludke and André (2012). It was based on the following authors: Antunes (2017); Koch and Elias (2009); Dolz, Gagnon and Decândio (2010); Passarelli (2012), among others, to address issues related to the production of texts and related themes. The analysis of the aspects related to the textual production proposals present in the books showed that if it allied to other textual production activities, it contributed to the development of good texts by the students. Finally, this work made us understand how these aspects are related to the activities of text production in the Portuguese Textbooks in the public schools of Lajedo, Pernambuco.

**KEYWORDS:** Writing. Text production. Portuguese Textbook.

## **Lista de Siglas**

LDP = Livro Didático de Português

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC = Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>2 ESCRITA, TEXTO E PRODUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>09</b>
2.1 ESCRITA E SUAS CONCEPÇÕES.....	09
2.2 O TEXTO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	14
2.2.1 <b>Produção de textos na escola.....</b>	<b>17</b>
2.3 PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO EIXO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	18
2.3.1 O livro didático de língua portuguesa e a produção de textos.....	20
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>22</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA.....	22
<b>4. REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>24</b>
4.1 O LDP DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	24
4.2 O LDP DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	28
4.3 O LDP DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	31
4.4 O LDP DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	34
4.5 O LDP DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O livro didático é um instrumento de apoio que auxilia o professor em suas práticas pedagógicas e, também, é um importante componente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esse se faz presente na realidade de muitos alunos de escolas públicas e privadas brasileiras. É com base nele, sobretudo, que os alunos são levados a produzir seus textos.

Os estudos de Koch e Elias (2009) contribuíram para o desenvolvimento das práticas e competências na escrita. Essas autoras dizem que a escrita não apenas deve ter foco na língua, ou apenas no autor, mas ter foco na interação. Logo, as atividades de produção textual presentes nos livros devem se basear nesta última competência, pois quando se produz algo, produz pensando em quem vai ser o receptor dessa informação e onde ela circulará.

O ensino deve levar em conta a realidade dos alunos, pois se deve pensar no aluno como indivíduo em uma sociedade e que produz textos nela e não algo distante do seu cotidiano. Dessa forma, as atividades de produção textual devem tentar se aproximar dos textos que os alunos produzem no seu cotidiano dos, ou seja, as atividades de produção textual presentes nos livros devem ajudar o aluno a produzir bons textos que terão um uso social.

Sendo o livro didático uma ferramenta que muitos professores utilizam em sala de aula, muitas vezes a única, defendemos que é importante que hajam pesquisas voltadas para a compreensão da natureza desses materiais, para analisar a qualidade dessas ferramentas.

Partindo de como estão sendo propostas as atividades de produção textual em livros didáticos de Português, uma vez que as propostas presentes nos livros influenciarão em boas ou em ruins práticas de escrita que os alunos poderão desenvolver, o nosso problema de pesquisa foi o seguinte: as atividades de produção textual presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa contribuem para o aluno se tornar um bom produtor de textos na sociedade? Para responder a tal questionamento tivemos como objetivo geral analisar as atividades de produção textual de uma coleção de livro didático de língua portuguesa do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental e como objetivos específicos: a) verificar se as propostas de produção textual presentes nos livros

estão relacionadas com o gênero textual que vem sendo trabalhado no capítulo; b) verificar se as propostas de atividades presentes nos livros possuem uma finalidade real; c) identificar se o livro traz meios para os alunos planejarem sua produção; d) verificar se há um aprofundamento da complexidade das atividades de produção textual a medida que passa para o LDP seguinte.

Para fazer essa análise, tomamos como base teórica estudiosos que refletem acerca da escrita como Koch e Elias (2009), Silva e Melo (2007). Também os teóricos que tratam sobre o texto como: Antunes (2010), Azeredo (2018) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Passarelli (2012), entre outros.

O trabalho está organizado em três seções. A primeira trata sobre escrita, texto e produção textual. A segunda apresenta o percurso metodológico, que evidencia a descrição sobre os Livros Didáticos de Português (LDPs) utilizados nessa pesquisa e o passo a passo utilizado para a análise. A última seção é destinada a análise feita das atividades de produção de textos presentes nos livros.

## 2 ESCRITA, TEXTO E PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, serão apresentadas considerações sobre o referencial teórico adotado na pesquisa que trata as seguintes temáticas: escrita e suas concepções, produção de texto, livro didático, dentre outras.

É sabido e evidenciado por alguns pesquisadores que a escrita é tão antiga quanto a civilização humana. Desde os primórdios da humanidade esta era utilizada como forma de comunicação entre eles, a priori em formato de desenhos e depois foi se alterando ao longo dos anos até chegar a escrita que hoje temos conhecimento.

Hoje em dia, levando em consideração que estamos em uma sociedade letrada e que precisamos da escrita para nos comunicarmos com outras pessoas, seja através de um bilhete, por uma mensagem de texto no celular ou por meio de aplicativos de comunicação como, o *WhatsApp*, carta de reclamação, entre outros, dominar a escrita é fundamental, pois o meio de comunicação escrito, diferente do meio do meio de comunicação oral, exige, para seu domínio, atividades de ensino sistemático, onde entra a escola para transmitir a cultura letrada ao aluno da forma padrão (FARACO, 2016).

### 2.1 ESCRITA E SUAS CONCEPÇÕES

Muitos autores pesquisam sobre as concepções do que é a escrita, Koch e Elias (2009), por exemplo, afirmam que as concepções de escrita afetam como entendemos o texto, pois ela é quem norteia todo o processo da produção e que determina o foco que terá. Para essas autoras, existem três focos que moldam a concepção de escrita que é a escrita com foco na língua, a escrita com foco no escritor e a escrita com o foco na interação.

Na primeira concepção, que é a escrita com foco na língua, esta faz parte de um sistema pronto e acabado em que o escritor codifica o texto e o leitor o decodifica (KOCH; ELIAS, 2009). Nessa perspectiva não se leva em consideração outros fatores que são relevantes na hora da escrita, como por exemplo, a interação entre interlocutores, como será visto mais adiante.

Nela são supervalorizadas as regras gramaticais, tais como sinais de pontuação, o uso correto dos pronomes, acentuações, entre outras. E o escritor

tem o dever de se apropriar dessas regras, ou seja, de se adaptar a esse sistema. Nesta concepção, a escrita deve ser levada ao “pé da letra” tal qual está posta, sem fazer nenhuma relação com o contexto ao qual será/está inserida, pois o que importa são as regras gramaticais que um texto deve ter, como podemos perceber através do poema do autor Machado de Assis *Círculo vicioso*.

#### POEMA 1: Circulo Vicioso

Bailando no ar, gemia inquieto vagalume.  
“Quem me dera que eu fosse aquela loira estrela  
Que arde no eterno azul, como uma eterna vela!”  
Mas a estrela, fitando a lua, com ciúme:  
“Pudesse eu copiar-te o transparente lume,  
Que da grega coluna à gótica janela,  
Contemplou, suspirosa, a fronte amada e bela”  
Mas a lua, fitando o sol com azedume:  
“Mísera! Tivesse eu aquela enorme, aquela  
Claridade imortal, que toda luz resume”!  
Mas o sol, inclinando a rútila capela:  
Pesa-me esta brilhante auréola de nume...  
Enfara-me esta luz e desmedida umbela...  
Por que não nasci eu um simples vagalume?”...

**Fonte:** <https://www.pensador.com/frase/NTAzNzQ5/>

Nesse poema, podemos perceber que há uma valorização do erudito, da linguagem rebuscada, a utilização de sinais de pontuação, das regras gramaticais e não se está interessado se o leitor vai ou não compreender ou se o leitor irá ou não ter dificuldade de entendê-lo, ou seja, há uma supervalorização das regras gramaticais, dos sinais de pontuação.

A segunda concepção, com foco no escritor, está relacionada à escrita como representação do pensamento do autor, ou seja, o autor não leva em consideração quem será o seu leitor e nem o meio em que circulará o seu texto (KOCH; ELIAS, 2009). A escrita, então, é somente a representação do

pensamento do autor que a transcreve para o papel da forma a qual foi pensada sem levar em consideração as regras gramaticais, tais como pontuações e acentuações, por exemplo. Ou seja, o autor tem a liberdade de escrever o que desejar e da forma que quiser sem levar em consideração o leitor. A seguir está um poema do autor Mario Quintana, nele é possível ver que ele está transmitindo a sua ideia, porém esta de maneira pouco entendível.

#### POEMA 2: A Rua dos Cataventos

Da vez primeira em que me assassinaram,  
Perdi um jeito de sorrir que eu tinha.  
Depois, a cada vez que me mataram,  
Foram levando qualquer coisa minha.

Hoje, dos meus cadáveres eu sou  
O mais desnudo, o que não tem mais nada.  
Arde um toco de Vela amarelada,  
Como único bem que me ficou.

Vinde! Corvos, chacais, ladrões de estrada!  
Pois dessa mão avaramente adunca  
Não haverão de arrancar a luz sagrada!

Aves da noite! Asas do horror! Voejai!  
Que a luz trêmula e triste como um ai,  
A luz de um morto não se apaga nunca!

**Fonte:** <https://www.portalraíneas.com/4-poemas-dentre-os-lindos-de-mario-quintana>.

Podemos identificar nesse poema do Mario Quintana que a linguagem utilizada nele é de difícil compreensão, é difícil saber ao certo o que o autor quis dizer em sua poesia, abrindo assim, espaço para diferentes interpretações de quem for lê-la e dificuldade para que se possa estabelecer uma interação entre autor e leitores.

A terceira concepção, que será assumida neste trabalho, é da escrita com foco na interação. O escritor na hora de produzir um texto deve pensar em quem será o seu leitor e o contexto que o texto se fará presente como afirma Koch e Elias (2009):

[...] a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

A escrita com foco na interação tem a preocupação de estabelecer uma interação entre interlocutores, uma vez que a escrita se origina da necessidade de se estabelecer a comunicação entre as pessoas. Esta concepção não foca apenas na língua e/ou no autor, ou na decodificação de códigos, mas em todo o conjunto, o escritor nesse caso. Ele transmite a mensagem que deseja, porém, levando em conta o seu leitor (KOCH; ELIAS, 2009).

Para as autoras Koch e Elias (2009), a escrita é uma atividade que demanda do autor a utilização de estratégias, como: a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação, os leitores e o contexto; a seleção e organização com a finalidade de garantir a continuidade do tema; o balanceamento de informações explícitas e implícitas no texto e por fim, revisão da escrita com a finalidade da produção e da interação entre autor e leitor.

A escrita como fruto da necessidade humana de interagir com outra e/ou outras pessoas ativa vários conhecimentos, que são armazenados em nossa memória, relacionados à língua. Koch e Elias (2009) elenca-os como: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico está relacionado ao conhecimento da gramática e da ortografia. Saber como as palavras devem ser grafadas corretamente, segundo convenção da escrita, é um aspecto importante para a produção textual e obter o objetivo almejado (KOCH; ELIAS, 2009).

É importante que na hora de produzir um texto saibamos utilizar os aspectos da língua da maneira correta para que não haja nenhum mal entendido

quanto ao que foi produzido, pois dependendo da forma que utilizamos uma palavra, e não outra, podemos alterar o sentido daquilo que desejamos expressar e, assim, acabar não atingindo o objetivo maior que é o da comunicação de forma entendível, por isso que existe uma norma na língua portuguesa para ser seguida por todos.

O conhecimento enciclopédico está relacionado ao conhecimento de mundo que conhecemos e que fica armazenado em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente (KOCH; ELIAS, 2009).

O conhecimento de textos diz respeito ao autor ter o conhecimento da estrutura do texto que produzirá, ou seja, ele precisa ter na mente modelos do texto que irá produzir, pois, assim, conseguirá seguir o estilo e a estrutura do texto que ele deseja produzir e, também facilitar o entendimento e a interação entre ele e o seu leitor.

Os conhecimentos interacionais são conhecimentos que o autor utiliza a fim de facilitar o entendimento e a comunicação de seu leitor com práticas interacionais diversas, que são histórica e culturalmente constituídas (KOCH; ELIAS, 2009).

A entrada no mundo da escrita pode ocorrer de várias formas. Bem antes do domínio de suas regras e da aprendizagem da escrita, as crianças que ainda não sabem escrever e os adultos não letrados se deparam com textos escritos por outras pessoas e mesmo não sabendo escrever, há uma curiosidade em saber o que a outra pessoa está escrevendo e para saber quem será o receptor da mensagem.

Dessa forma, é importante propiciar momentos de escrita aos alunos mesmo sem terem o domínio da escrita, pois mesmo sem saberem escrever, elas começam a organizar e produzir textos, seguindo uma sequência mental mesmo sem serem os escrivães deles mesmos, contribuindo, assim, para entender os elementos que devem ter um texto.

Na escola com minhas experiências no estágio curricular obrigatório já vi muitos alunos escreverem apenas com a finalidade de serem avaliados e obterem uma nota e, que não é levado em consideração que o aluno exerce um papel social na sociedade e que está interagindo nela, ele muitas vezes precisa escrever bilhetes, receitas culinárias, cartas de reclamação e outros. Mas a escola só restringe a produção da escrita a gêneros que não se correlacionam

com o seu cotidiano, como por exemplo, artigo de divulgação científica e/ou poema, claro que é importante trabalhar uma diversidade de gêneros textuais, porém, é preciso que nos primeiros anos de escolaridade dos alunos seja dado maior ênfase àqueles de maior circulação no seu cotidiano, como afirmam Silva e Melo (2007):

Parece-nos necessário que, nessa instituição, os alunos escrevam em situações que se aproximem dos usos autênticos da escrita na sociedade, já que isso, certamente, dará mais sentido às atividades escolares de escrita de textos. Se, na vida diária, escrevemos com uma finalidade concreta, para um destinatário concreto e adotamos um gênero também concreto, então é interessante que isso aconteça também na escola (SILVA; MELO, 2007, p. 33).

Sendo assim, faz-se necessário que o ensino da língua escrita seja pautado no que de fato será relevante na vida do aluno, pois um dos principais objetivos da instituição escolar é formar o aluno para a vida na sociedade e esta deve ser desde a sua entrada na escola e, então não tem porque tornar o ensino tão distante da realidade deles.

## 2.2 O TEXTO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Anteriormente foi falado um pouco sobre a escrita e a concepção que está sendo adotada neste trabalho, a escrita com foco na interação. O objetivo da interação é alcançado através dos textos, pois é através deles que podemos nos comunicar com outras pessoas, exercendo assim um diálogo, como afirma Azeredo (2018):

Mais que isso, os textos são objetos linguísticos investidos de função social no amplo e complexo jogo das interações humanas. Eles não são meros instrumentos, mas partes essenciais dos acontecimentos que dinamizam as relações sociais e fazem a história das sociedades, a própria face do relacionamento humano (AZEREDO, 2018, p.40).

Os textos não são apenas códigos que as pessoas utilizam, eles devem ser além da decodificação de códigos fruto das interações humanas. Independentemente de sua extensão ou suporte, cada texto se conecta a

conhecimentos diversos (de língua, de textos, de interação, do mundo) (KOCH; ELIAS, 2019).

O texto para algumas pessoas é qualquer coisa que pode ser escrito, sem levar em consideração nenhuma regra que precisa possuir para ser entendido como tal, como afirma Antunes:

O mais consensual tem sido admitir que um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto. Mesmo intuitivamente, uma pessoa tem esse discernimento, até porque não é muito difícil tê-lo, uma vez que não andamos por aí esbarrando em não textos. Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos (ANTUNES, 2010, p. 30).

Desta forma, a mensagem que é possível transmitir de forma que a outra pessoa possa entender, seja de forma escrita, oral ou imagética é considerada um texto, mesmo que este não tenha todas as regras gramaticais, mas se há um entendimento e é possível haver um diálogo entre quem produz o texto e quem recebe a mensagem é alcançado o objetivo do texto, a comunicação e a interação entre as pessoas, pois se escreve um texto com a finalidade de comunicar-se com o mundo, ou seja, o texto tem uma função social, ele faz parte da vida das pessoas, pois elas estão se comunicando.

Um segundo aspecto que deriva desse primeiro ponto é o fato de que o texto, como expressão verbal de uma atividade social de comunicação, envolve, sempre, um parceiro, um interlocutor. Não simplesmente, pelo fato de que temos uma companhia quando falamos e, assim, não o fazemos sozinhos. Mas, sobretudo, pelo fato de que construímos nossa expressão verbal com o outro, em parceria, a dois; de maneira que o texto vai tendo um fluxo conforme acontece a interação entre os atores da ação de linguagem (ANTUNES, 2010, p. 31).

Um outro aspecto não menos importante e que deve ser levado em consideração é a temática do texto que vai ser produzido, pois não há texto sem assunto, se não houver um assunto não tem como ser um texto, pois quando se produz um texto estamos produzindo algo sobre a nossa temática, ou seja, ela é quem vai orientar o seu sentido. [...] o texto é caracterizado por uma orientação

temática; quer dizer, o texto se constrói a partir de um tema, que lhe dá continuidade e unidade (ANTUNES, 2017).

Então quem produz um texto faz pensando em quem e para quem escrevê-lo, há uma orientação a ser seguida, há o tema central a ser tratado no texto e uma finalidade da escrita desse texto. No cotidiano das pessoas, elas escrevem com alguma finalidade e algum destinatário, seja um bilhete para alguém, um convite de aniversário, uma mensagem para alguém no *WhatsApp*, entre muitos outros exemplos de textos que as pessoas produzem em seu dia a dia.

Nesse sentido, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apresentam algumas operações que são fundamentais no contexto escolar para o ensino da produção textual. São elas: contextualização, desenvolvimento dos conteúdos temáticos, planificação, textualização e a operação que implica o retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo.

A primeira operação por eles elencada diz respeito a contextualização. Ela é a etapa em que o escritor começa a fazer as suas primeiras considerações sobre o texto que será escrito situando o seu leitor a ele e o fazendo de maneira coerente em função da adaptação à situação de comunicação (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

A segunda operação é o desenvolvimento dos conteúdos temáticos. Essa operação refere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes, ou seja, levar em conta os conhecimentos do leitor (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

A terceira operação é a planificação. O texto possui uma sequência organizacional, as partes são separadas e articuladas ao mesmo tempo (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). A forma que o texto será planejado será determinada principalmente, pelo gênero que possui, a forma de organização do gênero conto é totalmente diferente da que está organizada o gênero receita.

A quarta etapa é a textualização. São os elementos que fazem parte do texto que ajudam a organizá-lo e dar sentido, como os sinais de pontuação, os parágrafos que conectam partes do texto (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

A quinta e última operação implica o retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo. Nessa etapa é possível o escritor retornar ao texto escrito e observar aspectos que podem ser melhorados,

observar se está organizado de acordo como o gênero textual que ele escolheu, observar lacunas no sentido e na continuação do texto, entre outros.

Essas etapas são fundamentais para a construção de um texto, pois essas cinco operações contribuem para o aluno alcançar êxito em sua produção textual.

### **2.2.1 Produção de textos na escola**

As crianças e os adultos não letrados estão inseridos numa sociedade que está repleta de informações, seja através de panfletos, de convites, bilhetes, etc. Todos estão rodeados com esses textos que contém informações mesmo ainda não sabendo os decifrar, como afirma Leal e Melo:

[...] a entrada no mundo da escrita dá-se de diversas maneiras, independentemente de termos domínio autônomo para ler e escrever textos. As crianças e os adultos não-alfabetizados entram no mundo da escrita quando se deparam com textos lidos por outras pessoas, como ocorre no jornal televisivo, nas atividades em que os pais lêem livrinhos de história (LEAL; MELO, 2007, p.14).

Muitas crianças estão inseridas desde muito cedo no mundo da escrita. Esta se dá de várias maneiras e ocorre bem antes da dominação da escrita, pois todos se deparam a todo momento com textos diversos que circulam no cotidiano e que são lidos por outras pessoas.

Produzir textos é um ato complexo, pois envolve alguns aspectos, como a escolha do tema, escolhas linguísticas apropriadas, a quem se destinará o texto, a ativação de conhecimentos prévios, pesquisar sobre o tema que escreverá, etc. Esses são aspectos que ajudam os alunos na hora em que forem escrever algum texto e, infelizmente, muitos alunos não aprendem como organizar a sua escrita e, isso, às vezes é resultado da prática de produzir textos apenas para o professor corrigir e algumas vezes com um tema já proposto por ele.

Um outro fato importante que tem que ser levado em consideração antes de se iniciar a produção de um texto é que é preciso ter em mente qual será o

contexto que ele estará presente, em que meio ele circulará, quem será o receptor da mensagem, pois em situação de interlocução têm-se o objetivo de interagir com o outro e para essa interação ocorrer de forma satisfatória é preciso que ambos estejam dentro de um mesmo contexto cognitivo, que segundo Koch:

Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras – enciclopédico, sociointeracional, procedural etc. – devem ser, ao menos em parte, partilhados (visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos) (KOCH, 2015, p. 26).

Sendo assim, as pessoas possuem conhecimentos cognitivos diferentes e que são acionados de forma diferente, o que determinará como será a ativação desse conhecimento cognitivo será o contexto e o seu receptor, conhecimentos esses que contribuem para a formação do texto e, conseqüentemente do seu entendimento. Sendo assim, contexto é quem deve direcionar a forma de como deverá ser feita a produção do texto, qual o tipo textual deverá ser utilizado, qual gênero melhor se encaixará, em que situação será a produção, qual tipo de linguagem utilizar, etc.

Enfim, o texto participa de uma atividade social e quem está inserido nessa atividade deve levar em conta em que meio que o texto circulará, em que lugar ele estará presente, e qual o papel que o emissor e o receptor da mensagem ocupam na sociedade para poder pensar na forma que se estruturará a produção.

### 2.3 PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO EIXO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS?

A criança quando chega na escola traz consigo experiências com a modalidade escrita e/ou oral mesmo que ainda não possua o seu domínio, pois como agente ativo da sociedade está em contato com propagandas, rótulos de produtos, transmitindo a regra de um jogo para alguém, observa placas e outros. Então, é importante que as crianças tenham contato com atividades de escrita

que se assemelhem ao seu cotidiano. Reforçando, assim, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco de Língua Portuguesa afirma que:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a produção escrita deve estar vinculada àquelas situações ligadas às esferas da vida social mais próximas à criança, nas quais o grau de formalidade é pequeno. Progressivamente esse repertório deve ir se ampliando àquelas esferas mais distantes das situações cotidianas e nas quais há, também, maior nível de formalidade (PERNAMBUCO, 2012, p. 107).

Sendo assim, o ensino da escrita para os alunos não deve partir de uma esfera macro, pois esse aluno vai sentir dificuldade, não fará uma conexão direta com ele e o ensino não será significativo para ele. É preciso proporcionar aos alunos que eles tenham inúmeras oportunidades de escrever com uma aproximação do que eles vivem fora da escola (PERNAMBUCO, 1997).

Os PCN de Língua Portuguesa (1997) afirmam que ensinar textos se torna uma tarefa difícil fora do convívio com textos verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Se fora da escola é preciso que estejamos redigindo textos, então não faz muito sentido que na escola produzamos textos apenas com a finalidade de obter uma nota e sempre com o mesmo leitor, o professor ou a professora da sala de aula. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997).

Os PCN também se voltam para a importância da diversidade de textos na vida escolar do aluno, ou seja, a escola deve viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Cabe a escola ensiná-los quanto aos aspectos que estruturam o texto, tais como os gêneros textuais, pontuações, tempos verbais, a ortografia, etc. Para se formar escritores competentes é preciso uma prática continuada de produções de textos variados e uma aproximação das condições de produção nas quais de fato esses textos são produzidos (BRASIL, 1997).

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho com o texto deve sempre estar relacionado com os seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades ao uso significativo dele em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017). Assim, mesmo sendo importante os alunos terem acesso a uma diversidade de textos, é preciso que eles não fujam do seu

contexto de produção. Sendo assim, é preciso que no momento em que os alunos forem planejar um texto, o contexto da qual a produção fará parte deve estar bem explicitado para eles, para que não ocorra nenhum erro quanto a estrutura que deverá ter o texto, o meio que circulará, quem serão os leitores, a linguagem a ser adotada e outros.

A BNCC traz algumas competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e dentre elas será destacada a segunda competência, a qual está relacionada a pesquisa feita.

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 85).

Não basta apenas formar o aluno para que ele desenvolva a capacidade de decodificar códigos e se inserir dentro das estatísticas de pessoas letradas na sociedade, o trabalho com a produção textual deve perpassar essa estatística e reconhecer, primeiramente, que o estudante é um agente social e que o contexto do aluno não se resume apenas a uma produção de textos por vezes desconexa do que de fato é relevante na vida dele e se muitas vezes o aluno começa a exercer um papel social dentro da escola, então é importante que a própria escola crie situações reais, com leitores reais e não que fique com finalidades ilusórias para as produções textuais dos alunos.

### 2.3.1 O livro didático de língua portuguesa e a produção de texto

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira (BRASIL, 1997). Muitos professores o utilizam em suas aulas e várias pesquisas mostram que é a única ferramenta utilizada por professores e professoras.

Atualmente o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), um programa destinado a avaliar e disponibilizar materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, contínua e gratuita para escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também

às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniados com o Poder Público.

Os materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no programa e aprovados mediante avaliações pedagógicas coordenadas pelo MEC, informação retirada do guia do livro didático.

O PNLD é realizado de forma alternada, atendendo de forma diferente os segmentos de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018). Os livros são distribuídos seguindo essa ordem, cada ano um desses segmentos é privilegiado com o programa.

Uma outra ferramenta importante para ajudar na escolha dos livros é o Guia do Livro Didático, este é uma ferramenta disponível na *Web* que auxilia professores e a equipe pedagógica na escolha do livro que melhor se adéqua ao contexto da escola através de resenhas feitas dos livros contidos no guia. São feitas resenhas para todos os livros de cada ano. As resenhas que são feitas contêm o resumo da obra, os conteúdos com os textos e atividades etc. Com as resenhas feitas dos livros, é possível o professor conhecer um pouco melhor os livros e analisar qual se adéqua melhor a realidade dos alunos e da escola e, contribuir, dessa forma, para uma melhor escolha. Pois não basta apenas escolher o “melhor livro”, é preciso escolher o melhor livro que se adeque da melhor forma a determinada realidade.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção serão apresentados os caminhos percorridos para a pesquisa, o tipo de pesquisa e os critérios utilizados para a escolha dos livros didáticos e também a descrição de cada um. Neste trabalho tivemos como problemática: as atividades de produção textual presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa contribuem para o aluno se tornar um bom produtor de textos na sociedade? e para responder a tal questionamento utilizamos como objetivo geral: analisar as atividades de produção textual de uma coleção de livro didático de língua portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e como objetivos específicos: a) verificar se as propostas de produção textual presentes nos livros estão relacionadas com o gênero textual que vem sendo trabalhado no capítulo; b) verificar se as propostas de atividades presentes nos livros possuem uma finalidade real; c) identificar se o livro traz meios para os alunos planejarem sua produção; d) verificar se há um aprofundamento da complexidade das atividades de produção textual a medida que aumenta o ano.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa adotada é a análise documental, segundo Ludke e André (2012), esse tipo de pesquisa analisa algum documento com o intuito de obter resultados a partir da análise feita.

Trata-se também de uma pesquisa qualitativa que, para Flick (2009), é uma pesquisa de particular importância no estudo das relações sociais. Sendo assim, os livros didáticos estão inseridos em uma relação social, em que ele é o material utilizado na grande parte do tempo tanto pelo professor quanto por alunos e estes estão inseridos em uma relação social.

Será mostrado a seguir como foi definido e quais aspectos foram analisados na pesquisa e os procedimentos usados para o alcance dos objetivos estabelecidos aqui.

O ponto inicial da pesquisa foi a seleção dos livros didáticos. Eles precisavam ser livros atuais que estivessem sendo utilizados em escolas

públicas da rede municipal de ensino da cidade de Lajedo, no interior de Pernambuco.

Os livros analisados fazem parte da coleção **“BURITI MAIS PORTUGUÊS”**. São livros do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, da organizadora: Editora Moderna Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna e pela Editora responsável: Marisa Martins Sanchez. Essa coleção faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019, 2020, 2021 e 2022.

No caso da presente pesquisa, foram analisadas as propostas de atividades de produção textual presentes nos cinco livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e para isso foram definidos aspectos relacionados a produção textual que foram divididos em quatro.

A primeira foi para verificar se as propostas de produção textual presente nos livros estão relacionadas com o gênero textual que aparece no capítulo de cada livro. A segunda, foi para verificar se há uma finalidade real para que os alunos produzam textos ou se é apenas uma atividade que deve ser feita. A terceira foi sobre o planejamento, ou seja, se o livro traz informações relevantes para que os alunos possam fazer o planejamento de sua produção, com informações onde circulará o texto, quem serão os leitores, dentre outros. E a quarta, por fim, foi para verificar se há um aprofundamento da complexidade das propostas de produção textual à medida passa para o LDP seguinte.



gênero e a proposta de produção textual	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
Finalidade da produção textual	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Planejamento da produção textual	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM

**Fonte:** Livro Didático de Português.

No LDP do 1º ano do Ensino Fundamental, é possível observar que em alguns capítulos do livro há relação do gênero textual com a proposta de atividade de produção textual, como é possível notarmos no sétimo capítulo do LDP que está intitulado “EU PRATICO ESPORTES”, que vai da página 130 a 149. Esse capítulo vem tratando sobre esportes e com maior ênfase no futebol, traz também atividades de compreensão do texto e atividades relacionadas a gramática.

Na página 140 é pedido para os alunos lerem a fábula “A lebre e a tartaruga”, do autor Guilherme Figueiredo e, em seguida, há uma atividade com algumas questões de compreensão da fábula lida. Logo após essa atividade, na página 143, há a seção de comunicação escrita. Nela, é proposto que os alunos criem uma continuação para a fábula lida e o capítulo traz algumas perguntas para auxiliar os alunos na continuação da história, algumas delas são: “COMO VOCÊS ACHAM QUE FOI A COMEMORAÇÃO DA TARTARUGA?”, “O QUE ELA DISSE À LEBRE APÓS A VITÓRIA?”, etc. E logo abaixo dessas questões há algumas dicas para os alunos seguirem, como: “LEMBREM-SE DAS CARACTERÍSTICAS DE CADA PERSONAGEM ANTES DE CONTINUAR A

FÁBULA”, “QUE ANIMAL SE ACHAVA MAIS VELOZ?”, “CRIEM UMA MORAL PARA A NOVA FÁBULA” e outras dicas.

Como podemos ver nesse capítulo do LDP do 1º ano, é dada uma base para melhor entender o gênero textual e orientações para que este aluno consiga produzir uma boa fábula. Um aspecto bastante interessante é que o professor será o escriba destes alunos, e acreditamos que isso seja benéfico, pois mesmo aqueles alunos que não conseguirem escrever sozinhos estarão a todo momento criando o texto, criando um início, um meio e um fim para a fábula, pois, ele não estar escrevendo no papel não quer dizer que ele não esteja criando um texto, já que este é composto por partes e por conter uma organização (SCHNEUWLY; DOLZ apud DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Nos capítulos do LDP do 1º ano podemos identificar que as propostas de atividades de produção textual estão relacionadas com o assunto tratado no capítulo. Elas não são um assunto “solto” na seção de comunicação escrita e mesmo que na seção de comunicação escrita venha pedindo para que os alunos produzam determinada produção textual de um gênero diferente eles estão dentro da mesma temática, como por exemplo, a que possui no capítulo 6 do LDP.

O capítulo 6 começa na página 110 e termina na página 129. Está intitulado “Eu invento” e fala de forma geral sobre invenções, traz textos relacionados as invenções com os gêneros textuais tirinha, poema, conto, atividades de compreensão do texto e atividades relacionadas a gramática.

A seção de comunicação escrita está presente na página 128. Primeiro, nas duas páginas anteriores, há um pequeno texto tratando sobre as embalagens de longa duração e algumas perguntas relacionadas, para depois vir a proposta de produção textual. Na seção de produção textual consta uma fotografia de embalagens de longa duração e é pedido para que os alunos criem uma legenda para ela e eles podem procurar informações no texto da página anterior.

Levando em consideração a 2ª categoria, foi possível notar que nesta mesma proposta de produção textual do LDP os alunos não escrevem com uma finalidade real e que não seja apenas para o professor ler, o capítulo nem sequer traz uma sugestão de finalização para a produção dos alunos, e para quê produzir algo se não for relevante na vida do aluno. Os textos são eventos reais,

possuem autores e leitores ou ouvintes reais e desempenham uma função comunicativa precisa (ANTUNES, 2017). E se o texto é uma atividade comunicativa e de interação não tem porque produzir para nada e/ou para ninguém.

Ainda tratando da 2ª categoria, foi observado que há alguns capítulos em que as propostas de produção textual propõem uma finalidade e, em outros essa finalidade fica solta. No capítulo 4 (p. 70 – 89), está intitulado “Eu gosto de animais”, como o próprio título do capítulo diz, nele encontram atividades e textos que estão relacionadas com a temática, possui textos dos gêneros textuais poema, conto e atividades de compreensão do texto e relacionadas a gramática.

Na seção em que possui a proposta de produção textual (página 85 e 86), primeiramente, aparecem pequenos textos sobre o bicho preguiça, tatu-canastra e o tamanduá-bandeira, seguida de algumas perguntas relacionadas. Em seguida, o LPD pede para os alunos em grupo escreverem uma das informações de um dos animais expostos no capítulo. Ao final, o capítulo sugere que os alunos façam uma exposição das curiosidades no mural da biblioteca da escola.

Nesse capítulo percebe-se que há uma preocupação com a finalidade da atividade que os alunos farão, contribuindo assim, também para que os alunos se sintam estimulados e engajados na atividade, pois eles vão saber que as pessoas da escola verão, então eles vão querer dar o melhor de si, vão se preocupar com a produção e o resultado final.

Porém, essa atividade poderia estimular mais os alunos a fazerem mais, pois nesta atividade eles apenas irão reescrever o que já está feito e ninguém fala o que já foi dito, os textos devem fugir da obviedade, ao já sabido (ANTUNES, 2017). É interessante para os alunos usar as informações que estão postas no livro, mas também fazer suas próprias pesquisas e, a partir do que for coletado, produzir seus textos.

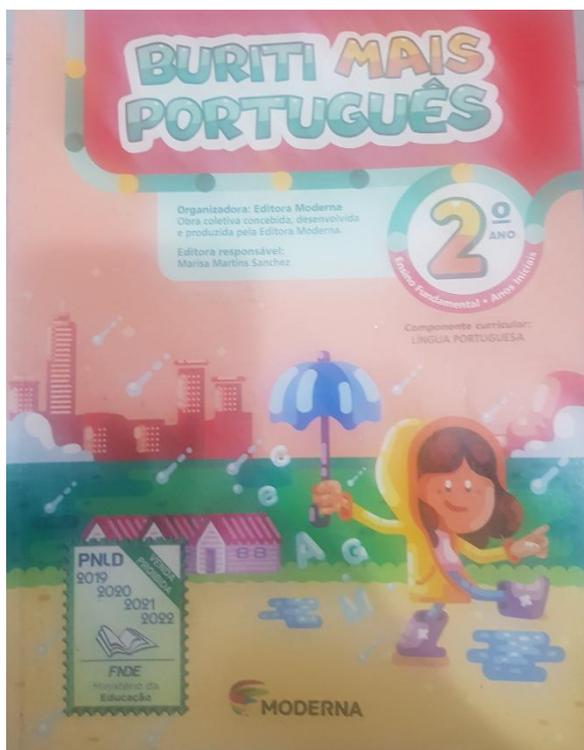
Dando ênfase na 3ª categoria, pudemos verificar que neste livro em nenhum capítulo há uma seção reservada para o planejamento da escrita e acreditamos que já a partir do primeiro ano seja interessante inserir o aluno com essa forma de organizar o seu texto. Para Passarelli (2012):

Não importa por qual procedimento se inicie – planejamento escrito ou mental, planejamento formal ou primeiras ideias, busca de fontes, tentativas de expressão – este é o estágio do

processo de composição em que, hesitantemente, o autor começa a encontrar o circuito de seu tema (PASSARELLI, 2012, p. 154).

Assim, por que não começar um trabalho de planejamento da escrita quando se está alfabetizando esse aluno, já que o planejamento da escrita contribui para que o aluno escreva bem e também que perca menos tempo escrevendo um texto e apagando para recomencá-lo por não saber ao certo as informações que colocar nele? Então, que o aluno comece o texto por planejá-lo para poupar mais tempo e para saber o que de fato quer colocar no papel.

#### 4.2 O LDP DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



Dando continuidade, lancemos um olhar sobre o LDP do 2º ano do Ensino Fundamental, descrevendo-o e analisando no que diz respeito à produção textual. Ele tem um total de 216 páginas, possui oito capítulos, cada capítulo é trabalhado relacionado a uma temática que está intitulada em cada capítulo do livro e, há várias seções em cada capítulo onde é sugerido o trabalho de leitura, de interpretação e compreensão de textos, atividades relacionadas a gramática e a

ortografia. A proposta de atividade de produção textual está ao final de cada capítulo e está intitulada por “COMUNICAÇÃO ESCRITA” e cada capítulo possui apenas uma seção de comunicação escrita. A seguir, será mostrado um quadro com todas as categorias presentes no LDP do 2º ano do Ensino Fundamental que nos ajudou a melhor analisar o LDP e, em seguida, será comentado sobre algumas dessas categorias elencadas neste trabalho.

Quadro 2

Livro didático do 2º ano do Ensino Fundamental								
	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 4	Cap. 5	Cap. 6	Cap. 7	Cap. 8
Relação entre o gênero e a proposta de produção textual	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Finalidade da produção textual	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
Planejamento da produção textual	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
Aumento da complexidade	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO

**Fonte:** Livro Didático de Português.

No livro do 2º ano do Ensino Fundamental foi possível observarmos que há maior presença de atividades de produção após um determinado gênero textual no capítulo, como no caso do capítulo 5, que inicia na página 106 e termina na página 107, ao qual está intitulado “Eu sou curioso” (p. 106-127). Esse capítulo traz diversos textos de diferentes gêneros textuais. São eles: tirinha, fábula e ficha descritiva e também exercícios de compreensão do texto e questões de gramática e de ortografia.

Na página 126 e 127 têm-se a proposta de produção textual do capítulo. Primeiro consta um outro texto com o mesmo gênero textual presente no mesmo capítulo, que é a ficha descritiva, seguida de perguntas sobre esta ficha

descritiva para depois os alunos produzirem o mesmo gênero. Então, percebemos que há uma linearidade no que diz respeito a relação do gênero textual com a proposta da produção textual do capítulo, em que elas se completam.

Antes deles começarem a produzir a ficha descritiva, eles devem fazer o planejamento de como será essa ficha. O planejamento é a 4ª categoria do trabalho, que segundo Passarelli (2012) tem como função, a partir do tema, buscar informações e organizá-las de forma adequada, levando em consideração o seu leitor.

Neste livro também foi notado que os alunos são induzidos a escreverem com uma finalidade real (2ª categoria do trabalho), como no capítulo 3 do LDP, intitulado “Eu respeito os outros”, que vai da página (p. 58-105). O capítulo aborda assuntos relacionados ao respeito, traz textos dos gêneros fábula, poema e cartaz e atividades relacionadas a gramática e a ortografia.

Na proposta de comunicação escrita do capítulo (p. 80 e 81), primeiro é informado aos alunos o que eles irão produzir, quem serão os seus leitores e onde circulará a sua produção. Neste capítulo, na proposta de produção textual, os alunos deverão em dupla produzir um cartaz contra o *bullying* para circular no pátio da escola e para os alunos da escola lerem. Então, pode-se notar que a produção dos cartazes dos alunos circulará em um meio real, concreto e que as suas produções não sirvam apenas para ganhar uma nota. Os textos devem ser inscritos cada vez mais em um projeto que seja pra valer e não de ficção (JOLIBERT, 1994).

Seguindo para 3ª categoria, foi possível observar que existem capítulos que não possuem nenhum planejamento acerca de como deverá ser a produção, qual o meio que ela circulará e para quem se destinará, mas também existem capítulos com as propostas de produção textual que orientam os alunos em relação ao seu planejamento. Vejamos o capítulo 7, que está intitulado “Eu faço amigos” (p. 152-175), este capítulo possui textos dos gêneros textuais: história em quadrinhos, relato de experiência, texto instrucional e e-mail e também possui atividades relacionadas à gramática e a ortografia.

Na página 174 e 175 há a seção de comunicação escrita, a qual os alunos devem escrever um e-mail para um amigo. Antes de ser pedido para que os

alunos comecem a escrever, o capítulo situa os alunos quanto ao que será produzido, para quem será produzido e onde circulará a sua produção.

Primeiro é mostrado para eles a estrutura que um e-mail possui, seguida de algumas perguntas relacionadas a ele e depois há um tópico para o planejamento da escrita do e-mail dos alunos, seguido de um rascunho e de uma autoavaliação que eles devem fazer para, por fim, chegar à finalização da atividade. Podemos notar que o planejamento da atividade de produção textual não está apenas no tópico do planejamento, mas aparece já no início da seção de comunicação escrita.

Sendo assim, Ferrarezi Júnior (2015) diz que saber determinar antecipadamente o propósito de um texto é uma das muitas habilidades que precisamos desenvolver para escrever com competência. Pois quando é feito o planejamento do texto que se deseja produzir se economiza tempo e melhor seleciona as informações que se pretende colocar nele.

Ainda tratando do livro do 2º ano do Ensino Fundamental, pode-se observar, no que diz respeito a 4ª categoria, o nível de dificuldade é praticamente o mesmo, a diferença mais evidente é a de que no LDP do 2º ano do Ensino Fundamental há uma parte dedicada ao planejamento da produção textual e que não está presente no LDP do 1º ano.

No que diz respeito a 4ª categoria, foi possível observar que em alguns capítulos do LDP do 2º ano do Ensino Fundamental há um pouco mais de aprofundamento se relacionado com o LDP do 1º ano. É possível notar se compararmos os mesmos capítulos em livros diferentes. Como no caso do capítulo 3 dos dois livros. Enquanto no LDP do 1º ano, no capítulo 3, é pedido para os alunos escreverem um bilhete para o gato de botas, história presente no capítulo. Já no caso do LDP do 2º ano, também em um 3º capítulo, é proposto que os alunos produzam um cartaz contra o bullying para circular na escola. Com essas duas propostas de produção textual, podemos ver que no 3º capítulo do LDP do 2º ano há uma maior abrangência relacionada a produção textual, ele possui mais elementos que contribuem para as produções do texto e, ao contrário do capítulo 3 do LDP do 1º ano, o capítulo 3 do LDP do 2º ano também possui uma finalidade real para a produção textual dos alunos.

#### 4.3 O LDP DO 3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL



	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Planejamento da produção textual	SIM							
Aumento da complexidade	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO

**Fonte:** Livro Didático de Português.

Partindo das propostas de produção textual desse livro é possível perceber que em todos os capítulos a 1ª categoria se faz presente, ou seja, há uma relação entre o gênero textual trazido pelo capítulo com a proposta de produção textual, diferentemente da que ocorre em alguns capítulos dos LDPs anteriores, como pode ser observado no capítulo 6 do livro (p. 134-157), intitulado “Eu tenho direitos e deveres”. Esse capítulo traz diversos textos dos gêneros textuais conto, tirinha e poema narrativo, mas sempre relacionado com a temática do capítulo e também possui exercícios de compreensão de texto, questões de ortografia e de gramática. Esse capítulo traz o gênero textual fala do narrador e também sugere que os alunos produzam a fala do narrador na seção de comunicação escrita, ou seja, não há quebra do gênero textual com um outro gênero textual e, conseqüentemente, não há quebra no desenvolvimento da atividade.

No LDP do 3º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito a 2ª categoria, foi possível perceber que possuem capítulos que as propostas de produção textual propõem circulações reais para a produção textual e também possui capítulos em que não possui meios reais de circulação dos textos.

No 1º capítulo está intitulado “Eu me comunico” (p.10-33). Os alunos deverão produzir uma carta do leitor para uma revista, para os editores dessa revista lerem. Então, é possível ver que a produção textual dos alunos terá uma finalidade de verdade e não se restringirá apenas ao professor como leitor de

seu texto, ele circulará em um meio que é real, em que muitas pessoas irão lê-lo.

Diferentemente da proposta de produção do capítulo 1, o capítulo 6 não propõe um meio real para circular os textos dos alunos. Vejamos: Nas páginas 146 e 147 há um poema narrativo, do autor João Kopke, ao qual o título dele é “Achei um relógio” e nas páginas 148 e 149 há uma atividade de compreensão do texto, seguido de atividades relacionadas a gramática e a ortografia para chegar até a seção de “Comunicação escrita”, que está situada nas páginas 156 e 157 do LDP.

Na seção da proposta de produção textual eles irão escrever falas do narrador para um diálogo para os colegas da classe. Logo após, tem um pequeno texto para que os alunos leiam e sublinhem a fala do narrador seguido de duas perguntas relacionadas ao texto lido e os alunos deverão em dupla escrever as falas do narrador para o diálogo que o professor vai copiar no quadro. Então, podemos ver que os textos apenas serão escritos com a finalidade de apenas copiar e guardar no caderno e não terá uma circulação real para eles.

Dando continuidade a nossa reflexão, no primeiro tópico que a seção de comunicação escrita desse mesmo capítulo traz, diz respeito ao planejamento da produção dos alunos, que é a nossa 3ª categoria. Essa primeira parte da seção é para situar os alunos quanto ao que será produzido, que meio circulará e quem será o leitor. Os alunos devem, primeiramente, fazer o planejamento de como será produzida as falas do narrador (3ª categoria), seguida de um outro tópico que os alunos devem seguir que é o rascunho, contendo orientações de como fazê-lo.

Logo em seguida, há um terceiro passo, que diz respeito à autoavaliação. Nessa autoavaliação há cinco perguntas para que os alunos se autoavaliem e avaliem a produção produzida e o interessante dessa autoavaliação é que o próprio aluno é quem irá se avaliar, podendo, assim, assumir a responsabilidade por seu desempenho e acompanhar sua própria aprendizagem (PASSARELLI, 2012), e só depois fazer a reescrita do seu texto.

Relacionado a 4ª categoria, notamos que há em alguns capítulos um aumento da complexidade das propostas de atividades de produção textual do 3º ano com as do LDP no ano anterior. Enquanto no capítulo 1 do LPD do 2º ano

sugere que os alunos completem uma parlenda, o capítulo 1 do LDP do 3º ano propõe que os alunos produzam uma carta de leitor e que a enviem a uma revista. Assim, podemos notar que há uma maior exigência para que os alunos produzam, eles não vão apenas completar um texto que já está quase pronto, mas vão a partir de um modelo que já existe, ou seja de um gênero textual, criar um novo texto.

#### 4.4 O LDP DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



Agora, lancemos um olhar para o LDP do 4º ano do Ensino Fundamental, descrevendo-o e analisando-o no que diz respeito à produção textual. O LDP do 4º ano está organizado da seguinte maneira: tem um total de 208 páginas, possui oito capítulos, cada capítulo é trabalhado relacionado a uma temática que está intitulada em cada capítulo e, há várias seções em cada capítulo onde é sugerido o trabalho de leitura, de interpretação e compreensão de textos,

atividades de gramática e de ortografia. A proposta de atividade de produção textual está ao final de cada capítulo e está intitulada por “COMUNICAÇÃO ESCRITA” e cada capítulo possui apenas uma seção de comunicação escrita. Abaixo será mostrado um quadro com todas as categorias presentes no LDP do 4º ano do Ensino Fundamental e, em seguida, será comentado sobre algumas dessas categorias elencadas neste trabalho.

#### Quadro 4

<b>Livro didático do 4º ano do Ensino Fundamental</b>
---

	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 4	Cap. 5	Cap. 6	Cap. 7	Cap. 8
Relação entre o gênero e a proposta de produção textual	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Finalidade da produção	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Planejamento da produção textual	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Aumento da complexidade	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM

**Fonte:** Livro Didático de Português.

A respeito da 1ª categoria, podemos citar o capítulo 4, que está intitulado “Eu vou ao cinema” (p. 84-107).

Este capítulo traz diversos textos dos gêneros textuais resenha, entrevista, tirinha, poema e resenha de filme e sempre relacionados com a temática do capítulo e também exercícios de compreensão do texto e questões relacionadas com a ortografia e a gramática.

Na página 95, do capítulo 4, há uma entrevista com o Pete Docter e Jonas Rivera, diretor e produtor do filme “Divertida mente”, seguido de uma atividade de compreensão do texto e nas páginas seguintes atividades relacionadas à gramática e a ortografia.

Na página 106, há a seção de “Comunicação escrita”. Assim como no livro do 3º ano do Ensino Fundamental, o capítulo traz uma tabela situando os alunos do que eles irão produzir (3ª categoria – planejamento), quem irá ler e onde vai circular. Em seguida, é pedido para os alunos lerem a resenha do filme O menino e o mundo. Abaixo têm algumas questões relacionadas com a resenha do filme.

Os alunos em dupla deverão produzir uma resenha sobre o filme que eles apresentaram em uma outra seção do mesmo capítulo. Na seção de comunicação escrita, o capítulo traz tópicos de planejamento, de rascunho, de autoavaliação e de finalização, elencando-se nas categorias 2, 3 e 4 do trabalho.

Na 2ª categoria do trabalho, podemos notar que apenas no capítulo 6 do LDP que a proposta de atividade de produção textual não possui uma finalidade. Nele, na seção de comunicação escrita (página 150 e 151), os alunos em dupla deverão criar apenas um subtítulo para o trecho de uma notícia e, ao final, apenas ler para o restante da turma. Esta atividade está mais voltada para uma atividade parecida com aquelas que são feitas quase todos os dias na escola do que para uma atividade de produção textual.

Pegando ainda o 4º capítulo do LDP, verificamos que a finalidade da produção escrita dos alunos será real (2ª categoria), pois é para eles escreverem a resenha de um filme e expor no mural da escola para compartilhar com outros alunos e não apenas para o professor ler e corrigir. Sendo assim, com uma finalidade para a sua produção, será despertado o interesse dos alunos em fazê-la, de pesquisar sobre determinado filme, da estrutura que possui a resenha de um filme e de se engajar na atividade. O objetivo da escrita não é apenas escrever para o professor, mas é escrever para interagir com o outro através da escrita (SILVA; MELO, 2007). E a escola é um meio que as crianças também devem escrever de verdade, pois elas são agentes sociais desse meio.

Partindo agora para a 4ª categoria, foram feitas comparações sobre os mesmos capítulos, mas em livros diferentes. Como no caso do capítulo 2 do LDP do 3º ano do Ensino Fundamental, a proposta de produção textual (p. 58 e 59) é para que os alunos em grupo escrevam uma entrevista imaginária para a Sylvia Orthof e depois de pronta deverão deixá-la na biblioteca para os interessados lerem; já no 2º capítulo do LDP do 4º ano, os alunos deverão escrever um texto argumentativo sobre fofoca para ser exposto no mural da escola.

Podemos ver que do exemplo do livro do 3º ano para o livro do 4º ano há um maior aprofundamento da complexidade do nível de dificuldade da produção textual e, também, enquanto uma atividade será feita em grupo a outra é individual, fazendo, então, com que o aluno exponha mais o seu ponto de vista sobre um determinado assunto.

Dando continuidade a seção de comunicação escrita, antes da proposta de finalização da produção escrita, aparece um tópico dedicado a autoavaliação, que é ao mesmo tempo para eles se autoavaliarem e para fazerem uma avaliação de seu texto, ou seja, uma revisão da sua produção. Para Passarelli (2012):

A revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade (PASSARELLI, 2012, p. 160).

A revisão é uma etapa de extrema importância quando se pensa em produzir um texto, pois não basta apenas escrevê-lo, é preciso lê-lo, verificar se o texto está contemplando todos os elementos textuais que um texto precisa ter e acreditamos que apesar de estar intitulado autoavaliação a sua função neste tópico é o de permitir que o aluno revise o seu texto e o reescreva, se necessário.

#### 4.5 O LDP DO 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL



	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Planejamento da produção textual	SIM							
Aumento da complexidade	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO

**Fonte:** Livro Didático de Português.

A partir das propostas de produção textual do livro, é possível perceber que a 1ª categoria está presente em alguns capítulos desse LDP e em outros não.

No caso do capítulo 6, intitulado “Eu busco pistas”, que vai da página 126 até a página 147. Ele possui textos de diferentes gêneros textuais. São eles: conto de enigma, artigo de divulgação científica e reportagem e também possui atividades relacionadas à gramática e a ortografia. Na página 146 e 147 tem a proposta de produção textual. Os alunos deverão escrever um texto expositivo fundamentado em uma pesquisa sobre o tipo de equipamento que as crianças e adolescentes usavam para acessar a internet e usar como base o gráfico que está presente no capítulo na seção de comunicação escrita. Identificamos que a proposta de produção textual ficou um pouco solta. O capítulo desse LDP não traz muitas informações sobre o gênero textual que os alunos deverão escrever, algumas informações estão postas, porém, pouco detalhadas.

Partindo agora para o capítulo 4 (p. 82-103), que está intitulado “Eu quero ser...”, ele possui diversos textos de diferentes gêneros textuais, como diário de campo, notícia, tirinha e entrevista. Na página 94 há um texto do gênero textual entrevista, seguida de uma atividade de compreensão do texto e atividades relacionadas à gramática e a ortografia nas páginas que antecede a proposta de comunicação escrita, presente nas páginas 102 e 103, para que os alunos produzam uma entrevista para um adulto sobre a atividade profissional.

Primeiramente mostra um trecho de uma entrevista e, em seguida, há algumas perguntas relacionadas com a entrevista, seguida de tópicos de planejamento, rascunho, autoavaliação e finalização.

A partir da descrição desses dois capítulos do LDP do 5º ano foi possível observar que no capítulo 4, em relação à 2ª categoria, que ela não é privilegiada, já que a finalização da produção textual não é especificada no capítulo o que será feito após a execução da entrevista. O livro traz todos os passos para os alunos fazerem a entrevista, inclusive para quem será destinada e onde circulará, porém, não dá nenhuma sugestão de como ocorrerá essa entrevista, deixando de lado a função real do texto e para que servirá a entrevista, pois o capítulo do LDP do 5º apenas dá a sugestão dela ficar na biblioteca da escola e, acreditamos que seria mais interessante para os alunos se eles fizessem uma entrevista com alguma pessoa e pudessem expô-la para outras pessoas ou algo parecido, pois por ser ação de linguagem, a escrita é uma atividade funcional, isto é, orientada, inevitavelmente, para uma determinada finalidade (ANTUNES, 2016). Objetivo esse que não poderá ser alcançado se a finalidade da produção textual for essa.

Em relação a 3ª categoria podemos ver que em todas as propostas de produção textual presentes neste LDP possuem uma parte referente ao planejamento das produções textuais dos alunos.

Dando continuidade, lancemos um olhar sobre a 4ª categoria. No que diz respeito ao aprofundamento da complexidade das propostas de atividades de produção textual presentes no LDP do 5º ano do Ensino Fundamental, em relação ao LDP do 4º ano do Ensino Fundamental, pudemos ver que no capítulo 7 do LDP do 4º ano as crianças deverão dar continuidade ao conto que está presente na seção de comunicação escrita (p. 176-177); já no capítulo 7 do LDP do 5º ano (p. 170-171), os alunos deverão escrever um texto enumerando três problemas da escola e orientando os colegas sobre como melhorar essa situação. Nesse LDP, o aluno terá uma participação plena na elaboração do seu texto, diferentemente da que ocorre no capítulo 7 do LDP do 4º ano.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, tivemos o objetivo de analisar as propostas de atividades de produção textual em uma coleção de livro didático de língua portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Sabendo que são muitos os aspectos relacionados a produção textual e que precisa de mais estudos para abarcá-las por completo, elencamos quatro categorias que nortearam o nosso trabalho e nossas reflexões acerca do tema estudado.

Com o estudo feito de acordo categorias por nós elencadas, percebemos que os livros possuem boas atividades de produção textual e grande parte dos capítulos dos livros analisados possuem as categorias com os aspectos relacionados a produção textual que acreditamos serem importantes quando se trata do desenvolvimento da produção textual.

Foi possível ver que as propostas de produção textual em quase todos os capítulos dos livros possuem alguma relação entre o gênero textual que está presente no capítulo com a proposta na seção de comunicação escrita e as vezes quando na proposta de produção textual pede um gênero textual diferente ele é um gênero relacionado, não é nada solto, sem conexões.

Em relação a nossa 3ª categoria, foi possível percebermos que em alguns capítulos dos LDPs a produção textual possuía uma finalidade real, em que ela não servisse apenas para o aluno fazer a “atividade do livro”, mas com leitores e meios de circulação reais.

Em relação a nossa 4ª categoria, pudemos ver que, de forma geral, o nível de complexidade vai aumentando a medida que os livros didáticos vão mudando, e vão também aparecendo novos elementos para contribuir em uma boa prática de produção textual dos alunos.

Enfim, pudemos verificar, a partir dos livros analisados, que as propostas de produção textual presentes neles, aliadas a outras atividades com a mesma finalidade, contribuem para que os alunos desenvolvam boas práticas de escrita de textos, porém, é preciso que hajam mais pesquisas com a mesma finalidade desse trabalho a fim de obter outros resultados que contribuirão para o ensino e aprendizagem de professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (org.). **Ensino de produção textual**. 1. Ed., São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-22.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

AZEREDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, D.F, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> . Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> . Acesso em: 14 out. 2019.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como saber**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Caroline Perrusi (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28.

LUDKE, Menga; ANDRÉ. Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Pernambuco: UNDIME, 2012.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de Melo. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Caroline Perrusi (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.