

Artigo

Coleção Ápis de Língua Portuguesa: texto e gêneros textuais em contextos de alfabetização

The Ápis Portuguese Language Series: text and textual genres in literacy contexts

Colección Ápis de Lengua Portuguesa: texto y géneros textuales en contextos de alfabetización

Sandra Regina Franciscatto Bertoldo¹
Cláudia Raimundo Reyes²

Resumo

Este artigo pretende tecer reflexões quanto ao trabalho com textos e gêneros textuais nos livros didáticos (LD) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise da coleção de livros Ápis – Língua Portuguesa, da Editora Ática, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o período letivo de 2019-2022. Essa coleção, amplamente utilizada nas escolas públicas de Rondonópolis/MT, dividiu espaço, em 2022, com o material estruturado oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, contudo, seguiu sendo material de apoio didático às aulas de alfabetização e, por isso, demanda um olhar para sua configuração no que se refere à oferta de textos e a variedade de gêneros textuais, considerando que defendemos, numa perspectiva interacionista e dialógica de ensino, que o texto deve estar na unidade central de ensino da língua, no que tange a leitura e a escrita. Para essa discussão e constituição teórica, nos respaldamos em estudiosos da área, a exemplo de Bakhtin, Marcuschi, Soares e outros. As concepções metodológicas da pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental dão respaldo às descrições e análises, pois compreendemos que o livro didático – objeto dessa investigação – é suporte para os gêneros textuais que se pretende conhecer e descrever nesse artigo.

Abstract

This article aims to reflect on the work with texts and textual genres in textbooks of the early years of elementary education, from the analysis of the Ápis - Portuguese Language book collection, published by Editora Ática and endorsed by the National Program of Textbooks (PNLD) for the 2019-2022 school years. This collection, widely used in public schools in Rondonópolis/MT, shared space, in 2022, with the structured material offered by the Secretary of Education of the State of Mato Grosso but remained as teaching support material for literacy classes and, therefore, demands a look at its configuration regarding the supply of texts and the variety of textual genres, considering that we defend, in an interactionist and dialogical teaching perspective, that the text should be in the central unit of language teaching when it comes to reading and writing.

¹ Doutora em Letras, pela Universidade de São Paulo - FFLCH/USP. Professora Associada I da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. ORCID id: Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (0000-0001-8128-5754) (orcid.org) – E-mail: sandra.franciscatto@ufr.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. Professora titular do quadro docentes sênior da Universidade Federal de São Carlos, junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. ORCID id: Claudia Raimundo Reyes (0000-0002-0692-3020) (orcid.org) – E-mail: claudiareyes@ufscar.br



For this discussion and theoretical constitution, we draw on scholars in the field, such as Bakhtin, Marcuschi, Soares, and others. The methodological conceptions of qualitative, bibliographic, and documental research support the descriptions and analysis, for we understand that the textbook - the object of this investigation - is the holder of the textual genres that we intend to know and describe in this article.

Resumen

Este artículo busca hacer reflexiones cuanto al trabajo con textos y géneros textuales en los libros de textos de los años iniciales de la enseñanza básica, a partir del análisis de la colección de libros *Ápis – Língua Portuguesa*, de la *Editora Ática*, aprobada por el *Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD)*, para el período académico 2019-2022. Este acervo, ampliamente utilizado en las escuelas públicas de Rondonópolis/MT, compartió espacio, en 2022, con el material estructurado ofrecido por la *Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso*, sin embargo, continuó siendo material de apoyo didáctico para las clases de alfabetización y, por ello, exige una mirada a su configuración en cuanto a la oferta de textos y la variedad de géneros textuales, teniendo en cuenta que defendemos, en una perspectiva interaccionista y dialógica de enseñanza, que el texto debe estar en la unidad central de la enseñanza del idioma, en cuanto a lectura y escritura. Para esta discusión y constitución teórica nos apoyamos en expertos del área, como Bajtín, Marcuschi, Soares y otros. Las concepciones metodológicas de la investigación cualitativa, bibliográfica y documental sustentan las descripciones y análisis, entendiendo que el libro de texto –objeto de esta investigación– es soporte de los géneros textuales que pretendemos conocer y describir en este artículo.

Palavras-chave: Texto como unidade de ensino, Livro didático, Leitura e escrita, Gêneros textuais.

Keywords: Text as a teaching unit, Textbook, Reading and writing, Textual genres.

Palabras clave: Texto como unidad de enseñanza, Libro de texto, Lectura y escritura, Géneros textuales.

1. Introdução

É indiscutível que o **texto** é o eixo central das atividades de letramento. Então, como desenvolver habilidade de usos sociais da escrita a não ser lendo e interpretando e escrevendo textos? E por que o **texto** deve ser também o eixo central da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, da alfabetização? (Soares, 2020, p.33)

Soares provoca-nos com suas indagações e é chamada a dar início às reflexões que se pretende fazer neste artigo por partilharmos, também, de sua postura de que o texto “é o eixo central das atividades de letramento” e, por meio dele, devemos ensinar às nossas crianças as habilidades da leitura e da escrita.

Há muito se discute sobre essa perspectiva pedagógica, e há um bom tempo (pelo menos desde o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais) tem-se pensado na ensino-aprendizagem da língua a partir do texto. Contudo, parece que os caminhos seguem sendo flutuantes e os passos se mostram incertos em relação à abordagem que se pretende dar quando se propõe o ensino da língua materna por meio de textos orais e escritos.

Na contramão dessa incerteza, Soares nos lembra que “[...] a criança adquire a língua oral ouvindo **textos** ou falando **textos** em eventos de interação



com outras pessoas [...]” e, portanto, ela tem condições de ser alfabetizada, de aprender a tecnologia escrita e desenvolver a competência leitora, tendo o texto como centralidade desse processo, pois ela também “aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos **textos**”. (Soares, 2020, p.35)

Nesse sentido, nos interessa olhar para o livro didático de língua portuguesa (LD/LP) dos anos iniciais do Ensino Fundamental para compreender se o texto se configura como unidade de ensino e que espaço e tratamento são dados a ele e aos gêneros textuais nesses materiais.

Para tanto, aspectos atinentes à aprendizagem da língua, notadamente ao que se refere aos gêneros textuais, são compilados dos LDs do 1º ao 5º anos, da coleção de LD/LP da Editora Ápis, período letivo de 2019 a 2022.

As perspectivas metodológicas da pesquisa qualitativa, com articulações com a pesquisa bibliográfica e documental e análise de dados na perspectiva da pesquisa descritiva compõem o arcabouço metodológico dessa discussão, de modo a garantir o atendimento às pretensões expostas.

No que tange aos diálogos e discussões em torno dos processos de construção da linguagem, nos respaldamos nas concepções sociointeracionistas e dialógicas de aprendizagem, congregando estudos da área da alfabetização numa perspectiva de letramento.

Nessa direção, este artigo se organiza em seis seções, com esta introdução, que buscam constituir teias dialógicas em torno do tema/título.

A seção “Texto como unidade de ensino: possível?” lança, de imediato, uma questão em torno dessa discussão que ainda encontra certa resistência em alguns espaços escolares.

“Texto e gêneros textuais”, seção três, faz um breve percurso teórico por autores que dialogam sobre o tema e apresenta alguns breves aspectos sobre gêneros textuais abordados nos PCN e na BNCC. Contudo, como esses documentos não são o foco da discussão, o espaço dado a eles é bastante sucinto e apenas se apresenta para corroborar as questões que pontuamos.

A quarta seção – “Livro didático de língua portuguesa da coleção Ápis: apresentação dialogada” – tece algumas reflexões teóricas e traz imagens dos livros em análise, para que os leitores possam compreender de onde partimos e em que materiais nos substanciamos para as discussões que fazemos.

Na penúltima seção – “Coleção Ápis para os anos iniciais do ensino fundamental I: o texto se configura como unidade de ensino?”, pretendemos verificar, a partir dos dados coletados nos LDs da coleção, se o material cumpre a pretensão exposta no Manual do Professor de ter o texto como centro do processo de ensino-aprendizagem, propondo gêneros textuais (escritos e orais) que evidenciem a língua nas mais variadas situações de uso.

As pesquisas feitas nesse material sugerem hipóteses que vamos apresentando ao longo de todas as seções pensadas para esse artigo. Contudo, essas hipóteses são fruto do olhar das pesquisadoras-autoras deste texto, a partir de suas concepções e das construções intertextuais que realizam, não se consolidando como conclusivas ou definitivas. Portanto, a sexta e última seção traz “Encaminhamentos nada conclusivos”, por considerarmos que há outras possibilidades de olhar para esse material e analisar suas propostas de ensino da língua e da linguagem.

2. Texto como unidade de ensino: possível?

Vencida a etapa de afirmar que o texto deve ser tomado como unidade de ensino para que possa, numa perspectiva sociinteracionista, contribuir com a formação de leitores e produtores de discursos e enunciados, cabe-nos lançar olhar para os elementos que convergem para que um texto se torne objeto de ensino e possa cumprir essa função, considerando que “o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos.” (Marcuschi, 2008, p.51).

Quando falamos em trabalhar com textos para ensinar a língua, não estamos ignorando que essa língua se organiza dentro de um sistema e esse deve ser conhecido e compreendido. Pelo contrário! Ao assumir uma postura sociocognitiva para o ensino, estamos reconhecendo que a língua é organizada dentro de uma gramática normativa e estruturada que, quando atendida na sua sistematização, leva aos sentidos dos enunciados.

Antunes (2003, p. 85) nos lembra que:

As pessoas, quando falam, não têm liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm liberdade irrestrita de colocá-las de qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso, sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática.

Nessa direção, vale ressaltar que a defesa por um trabalho que se centre no texto jamais ignorará a existência de uma língua com um conjunto de normas e regras a serem seguidas. Mas, também cabe lembrar os estudos e conclusões de Bakhtin (2003) de que a língua só se realiza nos processos de interação dentre os sujeitos e que nos constituímos linguisticamente a partir desses processos. Portanto, é possível afirmar que ninguém é capaz de aprender uma língua pelas regras gramaticais; ousamos dizer que é impossível compreender as estruturas que formam uma língua antes mesmo de fazer uso dela, ainda que seja minimamente para se comunicar.

Não ignoramos, contudo, que as regras são intrínsecas à língua (ordenamos as frases adequadamente porque ouvimos alguém assim fazendo ou porque fomos sendo corrigidos e orientados nesse sentido), mas ela não cumpriria muito mais a sua função social se essa sistematização fosse percebida nos textos orais e escritos? Na compreensão dos enunciados ou na própria enunciação?

Antunes nos ajuda a responder essas questões quando pontua que:

o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que **não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto.** Ou seja, **mesmo quando se está fazendo a análise linguística de categorias gramaticais o objeto de estudo é o texto.** (2003, p. 121. Grifo nosso)

Talvez o que tenhamos ainda que discutir é como realizar esse trabalho com textos, pois, desde os PCN, temos percebido muitos professores apreensivos (incluindo acadêmicos em formação – futuros docentes) com essas questões e vendo-se desafiados a assumir uma prática que busque a centralidade do ensino no texto, sem deixar de ensinar questões linguístico-gramaticais.

Texto se situa dentro de contextos comunicativos e, ao contrário de ser um aglomerado de palavras, frases, figuras, é um *evento* que reúne aspectos linguísticos, sociais e cognitivos e, por isso:

1. [...] é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.
2. [...] é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. [...] é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis);
4. [...] compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta funcionalidade. (Marcuschi, 2008, p.80)

Toda a atividade humana está ligada ao uso da linguagem e, por conseguinte, todos os diversos campos dessa atividade se realizam dentro de um texto, e como nos lembra Bakhtin (2011/2016), esses textos (orais ou escritos) se organizam em um dado gênero textual, gênero discursivo, nos oferecendo infinitas possibilidades de exercer nossa linguagem.

Assim, se considerarmos que tudo o que realizamos por meio da linguagem está inserido num contexto social, histórico e cultural, então o que parece desafiador (centralizar o ensino no texto) pode ser o caminho para o que temos desejado há muito tempo: formar leitores e produtores de texto competentes, quer seja na oralidade ou na escrita, que compreendam os enunciados, infiram sobre eles e se apropriem de saberes que possam ser vivenciados em práticas comunicativas cotidianas.

3. Texto e gêneros textuais

A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. (Bronckart, 1999, p. 103)

Os gêneros textuais (GTs) são necessários à atividade humana de comunicar. Sejam escritos, orais, visuais, verbo-visuais e, mais atualmente multimodais, eles se constituem elementos organizadores do texto e, mesmo que não nos apeguemos a isso, toda vez que fazemos uso da linguagem, o fazemos dentro de uma estrutura organizada que direciona nosso texto, nosso discurso, a um público específico e com uma intencionalidade clara, ao menos para nós, os produtores deste discurso, afinal: “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*.” (Marcuschi, 2008, p. 159)

Incontáveis e, talvez, impossíveis de serem nomeados na sua plenitude, os GTs são sócio-históricos e variáveis e sofrem alteração para atender demandas sociais. Nesse sentido, Marcuschi nos alerta da temporalidade dos gêneros e afirma que “o que se tem hoje é uma visão do mesmo tema”, ou seja, não temos novos gêneros, mas gêneros que foram adaptados às novas situações comunicativas. (Idem, p. 147)

Todorov antecipa esse pensar defendido por Marcuschi quando afirma que

Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. “Um “texto” de hoje (também isso é um gênero num de seus sentidos) deve tanto a “poesia” quanto ao romance” do século XIX, do mesmo modo que a “comédia lacrimajante” combinava elementos da comédia e da tragédia do século precedente. Nunca houve literatura sem gêneros; e um sistema em contínua transformação e a questão das origens não pode abandonar, historicamente, o terreno dos próprios gêneros: no tempo, nada há de “anterior” aos gêneros. (Todorov, 1980, p. 46).

O trabalho com gêneros textuais não é novidade nas práticas pedagógicas, e temos visto com frequência textos sendo lidos e produzidos nas salas de alfabetização. Contudo, há que se pensar *como esses textos foram trabalhados, a quais demandas atenderam, e quais gêneros compuseram as escolhas dos/as professores/as para auxiliar na alfabetização*, considerando o que a língua só cumprirá seu papel social se houver uma aproximação entre gêneros de circulação social e gêneros escolares nas atividades em sala de aula, de modo a ampliar as possibilidades de acesso a diferentes linguagens e de compreender como elas se organizam nos diversos contextos de uso.

Vale lembrar o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais a esse respeito:

Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte de atividade intertextual. **A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.** (Brasil/PCN, 1998, p.34. Grifo nosso)

A escola não pode se distanciar do cotidiano do estudante, de sua realidade social, cultural e histórica. Ao contrário, deve compreender que saberes sistematizados são ampliados e enriquecidos com saberes de mundo advindos das vivências extraclasse, de leituras de diferentes gêneros textuais, de rodas de conversa, de provocações que levam à formação de concepções, da percepção crítica e interacionista.

Para tal, precisamos ampliar nosso olhar para os textos que selecionamos e para o trabalho que desenvolveremos com eles, pois

um dos problemas do ensino de gêneros textuais na escola é que ele herda as práticas cristalizadas de trabalho com os tipos textuais, focando principalmente as estruturas linguísticas de diversos níveis e esquecendo de focar os temas, valores, a entonação e as refrações de sentido dos textos, formando mais analistas textuais que leitores/produtores críticos. (Rojo, 2017, Glossário CEALE)

Faz-se necessário mencionar que, para além de pesquisadores e estudiosos da área que defendem a centralidade do texto, os documentos oficiais também o fazem, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que lança luz sobre esse tema e mantém a proposta trazida pelos PCN de a escola estimular a leitura com a oferta de variados textos, nas modalidades oral e escrita, de modo a garantir pelo menos o acesso a uma gama diversificada de materiais de linguagem:

Leitura no contexto na BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagramas) ou em movimento (filmes, vídeos, etc) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (Brasil/BNCC, 2017, p. 72)

O documento sugere que as abordagens assumidas para o ensino se centrem nas perspectivas enunciativo-discursivas, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses.” (Idem, p. 67) Mas como isso se realiza na sala de aula? Os materiais oferecidos às nossas crianças têm atendido a essa proposta? Os textos têm sido o meio de ensino da língua e de suas estruturas comunicativas?

Nessa direção, Marcuschi (2002, p. 29) nos lembra que: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” E não há gênero sem texto, como não há texto que não esteja dentro de um gênero. Portanto, realizar processos de ensino-aprendizagem a partir de textos é possibilitar que nossas crianças compreendam a língua e façam uso dela de forma competente, compreendidos os limites da maturidade linguística para isso.

No horizonte das questões apresentadas até aqui, seguiremos à apresentação do livro didático e das análises realizadas.

4. Livro didático de língua portuguesa da coleção Ápis: apresentação dialogada

A coleção de livros didáticos escolhida para esse estudo foi utilizada nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Mato Grosso, em 2022.

Aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), os livros sofreram atualizações para atender a BNCC, conforme publicado no Diário Oficial da União (D.O.U), em 3 de setembro de 2019, pelo então Secretário de Educação Básica - Janio Carlos Endo Macedo, pela Secretária de Modalidades Especializadas da Educação, Ilda Riveiro Peliz, e pelo Presidente do FNDE, Rodrigo Sergio Dias:

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 1/2019 - CGPLI PNLD 2019 - ATUALIZAÇÃO BNCC



A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.099/2017, faz saber aos interessados que se encontra aberto o **processo de atualização das obras didáticas adquiridas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019 para adequação à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação. [...]**

(Disponível em file:///C:/Users/drmae/Downloads/Publicacao_dou_edital_PNLD_2019_bncc.pdf - Grifo nosso)

Esses materiais foram autorizados para uso no período de 2019 a 2022, contudo, no último ano de utilização do LD, a Secretaria de Educação do Estado – SEDUC/MT, adquiriu e distribuiu a 703 escolas da rede estadual de ensino, material estruturado para ser utilizado bimestralmente nas salas de aula. Com a chegada dessas apostilas, e havendo a recomendação direta para que o material prioritário fosse esse, o LD foi subutilizado, resultando em material complementar. De todo modo, como o que desejamos aqui é focar nos textos e gêneros textuais trabalhados no LD, de Língua Portuguesa, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguimos com a análise do material selecionado.

Os LDs foram organizados por Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, e possuem, em média, 12 unidades de ensino.

A parte gráfica encanta pelas cores vivas e evoca figuras da infância, do brincar, dos muitos ambientes frequentados pelas crianças.

Figura 1- Capas dos LDs em análise



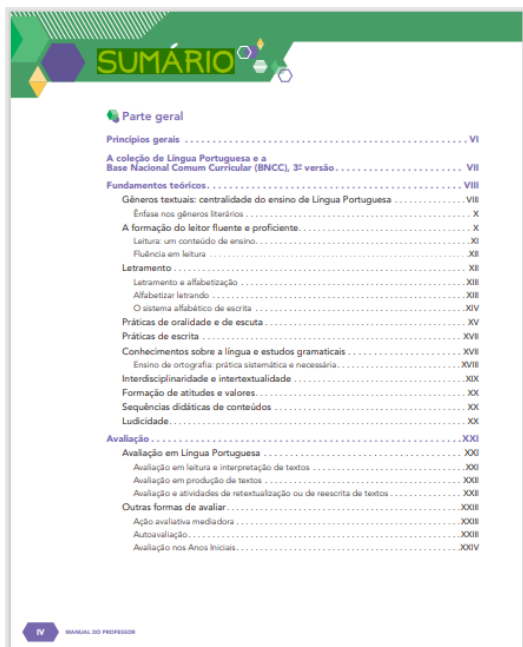
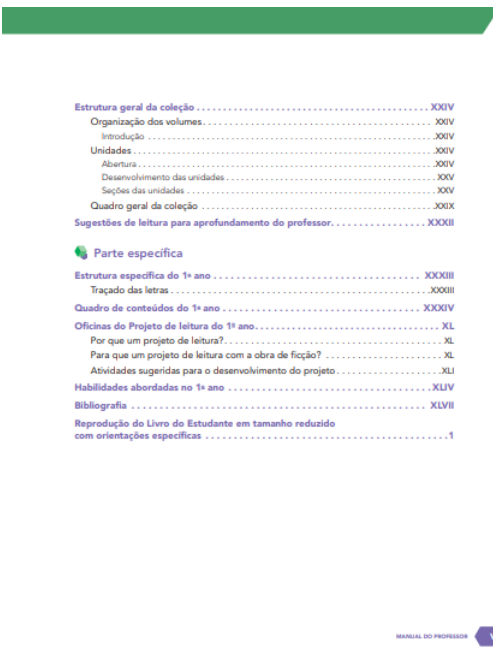
Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017.

A versão que tomamos para estudo é a do “Manual do Professor” e, portanto, além de trazer todas as unidades do livro didático do estudante, possui uma extensa parte introdutória que contempla:

- ✓ Princípios e fundamentos teóricos que nortearam a elaboração dos cinco volumes.
- ✓ Estrutura geral da proposta de trabalho da coleção.
- ✓ Princípios do processo de alfabetização que fundamentam a coleção.
- ✓ Reflexões sobre a avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.
- ✓ Orientações específicas para o ano:
 - Oficinas do **projeto de leitura** trabalhado no volume.
 - Quadro com descrição detalhada da estrutura do volume em estudo e objetivos que a embasam.
 - Orientações para o desenvolvimento de determinadas seções e/ou atividades a serem trabalhadas em sala de aula.
 - Sugestões de atividades suplementares.
- ✓ Bibliografia que serviu de apoio para a elaboração desta coleção. (Idem, p.III)

Cada uma dessas partes apresenta discussões teórico-conceituais de pesquisadores e autores da área da educação, atendendo, obviamente, ao que prevê a BNCC para o ensino da língua materna - alfabetização:

Figura 2 - Sumário do Manual do Professor

| | |
|--|---|
|  <p>SUMÁRIO</p> <p>Parte geral</p> <p>Princípios gerais VI</p> <p>A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 3ª versão VII</p> <p>Fundamentos teóricos VIII</p> <p>Gêneros textuais: centralidade do ensino de Língua Portuguesa VIII</p> <p>Ênfase nos gêneros literários X</p> <p>A formação do leitor fluente e proficiente X</p> <p>Leitura: um conteúdo de ensino X</p> <p>Fluência em leitura XI</p> <p>Letramento XII</p> <p>Letramento e alfabetização XII</p> <p>Alfabetizar letrando XII</p> <p>O sistema alfabético de escrita XIV</p> <p>Práticas de oralidade e de escuta XV</p> <p>Práticas de escrita XVII</p> <p>Conhecimentos sobre a língua e estudos gramaticais XVII</p> <p>Ensino de ortografia: prática sistemática e necessária XVII</p> <p>Interdisciplinaridade e intertextualidade XX</p> <p>Formação de atitudes e valores XX</p> <p>Sequências didáticas de conteúdos XX</p> <p>Ludicidade XX</p> <p>Avaliação XXI</p> <p>Avaliação em Língua Portuguesa XXI</p> <p>Avaliação em leitura e interpretação de textos XXI</p> <p>Avaliação em produção de textos XXI</p> <p>Avaliação e atividades de reatualização ou de reescrita de textos XXI</p> <p>Outras formas de avaliar XXI</p> <p>Ação avaliativa mediadora XXI</p> <p>Autoavaliação XXI</p> <p>Avaliação nos Anos Iniciais XXI</p> |  <p>Estrutura geral da coleção XXIV</p> <p>Organização dos volumes XXIV</p> <p>Introdução XXIV</p> <p>Unidades XXIV</p> <p>Abertura XXIV</p> <p>Desenvolvimento das unidades XXIV</p> <p>Seções das unidades XXIV</p> <p>Quadro geral da coleção XXIV</p> <p>Sugestões de leitura para aprofundamento do professor XXXIII</p> <p>Parte específica</p> <p>Estrutura específica do 1º ano XXXIII</p> <p>Traçado das letras XXXIII</p> <p>Quadro de conteúdos do 1º ano XXXIV</p> <p>Oficinas do Projeto de leitura do 1º ano XL</p> <p>Por que um projeto de leitura? XL</p> <p>Para que um projeto de leitura com a obra de ficção? XL</p> <p>Atividades sugeridas para o desenvolvimento do projeto XL</p> <p>Habilidades abordadas no 1º ano XLIV</p> <p>Bibliografia XLVII</p> <p>Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido com orientações específicas 1</p> |
|--|---|

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. IV-V – Manual do Professor

Dentre os autores citados pelas organizadoras da obra, estão os que utilizamos para a produção desse estudo, a exemplo de Bakhtin, Marcuschi, Rojo e Soares. Além disso, a defesa teórica das perspectivas metodológicas feitas por elas nos leva a compreender, até aqui hipoteticamente, que o material caminha

na mesma direção que pensamos, ou seja, ensino da língua materna centrado no texto:

[...] elaboramos esta coleção do Ensino Fundamental I – um projeto de ensino/estudo da Língua Portuguesa com os seguintes propósitos: [...]

- Favorecer a apropriação de instrumentos que ajudarão os alunos a desenvolver competências suficientes para atender às necessidades que se apresentam em diversas circunstâncias de uso da língua – **lendo, escrevendo, ouvindo e falando** – inserindo-os em **situações reais da comunicação**. [...]

[...] a coleção enfatiza o desenvolvimento de atividades em torno de textos de **circulação social real** – gêneros do discurso diversificados -, nos quais se baseiam estudos e a sistematização dos aspectos de apropriação do sistema de escrita, bem como a reflexão sobre os usos da língua – oral e escrito. (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017, p.VI)

Apesar dessa informação no Manual do Professor, precisamos olhar para as unidades de ensino para verificar se a pretensão teórica se consolida na oferta de textos que atendam a “situações reais de comunicação” e que sejam de “circulação social real”. Inicialmente, um quadro geral da coleção, elaborado pelas autoras e disponibilizado nesse Manual, traz uma visão horizontal dos gêneros textuais trabalhados na coleção:

Figura 3A – Quadro geral da coleção elaborado pelas autoras - Leitura

| 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|--|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 22 unidades | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 12 unidades | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 12 unidades | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 8 unidades | <ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 8 unidades |
| LEITURA | | | | |
| Introdução <i>Ler e escrever é um presente</i> | Introdução <i>Ler e escrever é sempre um presente</i> | Introdução <i>Ler e escrever é um presente divertido</i> | Introdução <i>Ler e escrever é uma viagem</i> | Introdução <i>Ler e escrever é uma descoberta sem fim</i> |
| Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • capa de livro • letra de canção • história em quadrinhos • texto instrucional • pintura • história em versos • cantiga popular • lista • fábula • bilhete • convite • cartaz • poema • história • texto informativo • receita • legenda | Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • cantiga popular • lenga-lenga • texto informativo • fábula • história em quadrinhos • poema • relato pessoal • conto • letra de canção • carta pessoal • gráfico informativo | Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • letra de canção • história em versos • fábula • história em quadrinhos • carta pessoal • conto maravilhoso • conto popular • relato pessoal • cartaz publicitário • notícia • poema • texto teatral | Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • fábula em prosa e em verso • diário pessoal • reportagem • carta • texto informativo • conto de suspense • conto popular • roteiro de passeio | Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • poema • crônica • texto informativo • artigo de opinião • reportagem • propaganda • conto de adivinhação • texto teatral |

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017, p.XXIX – com adaptação

Figura 3B – Quadro geral da coleção elaborado pelas autoras – Oralidade e Produção de Texto

| PRÁTICA DE ORALIDADE | | | | |
|---|---|--|---|--|
| <p>Conversa em jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão <p>Gêneros orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> oralização da escrita reconto de história instruções para brincadeira cantiga exposição oral recado falado convite falado | <p>Conversa em jogo</p> <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão <p>Gêneros orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> apresentação de cantiga exposição oral oralização da escrita leitura expressiva sarau relato oral dramatização | <p>Conversa em jogo</p> <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão <p>Gêneros orais</p> <ul style="list-style-type: none"> oralização da escrita jogral dramatização roda de histórias conversa roda de relatos pessoais notícia falada | <p>Conversa em jogo</p> <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão <p>Gêneros orais</p> <ul style="list-style-type: none"> jogral relato pessoal entrevista dramatização e leitura expressiva reconto de história orientações orais | <p>Conversa em jogo</p> <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão <p>Gêneros orais</p> <ul style="list-style-type: none"> sarau: declaração de poemas descrição oral exposição oral debate regrado entrevista e relato oral propaganda falada roda de provérbios |
| PRODUÇÃO DE TEXTO (ORAL E ESCRITA) | | | | |
| Produção de texto estimulada e sistematizada com base no gênero que estrutura cada unidade. | | | | |

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017, p.XXIX – *com adaptação*

No que tange às unidades de ensino, os livros da coleção apresentam estrutura similar em sua organização, variando apenas na quantidade de estímulos para cada etapa. Por exemplo: o item *Abertura*, para o 1º ano, busca mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes por meio de atividades lúdicas. Já a mesma seção para as turmas de 2º ao 5º ano apresenta ilustrações que estimulam “uma antecipação sobre o gênero a ser estudados na unidade.” (Idem, p.XXV). Essa adequação à etapa de ensino ocorre em todas as seções que compõem as unidades.

Para elucidar, sem dedicar esforços a essa questão, tomamos a primeira unidade de cada livro didático:

Figura 4 – Unidade 1 – Livros didáticos – Coleção Ápis

| LD – 1º ano | LD – 2º ano |
|--|---|
| <p>INTRODUÇÃO: LER E ESCREVER É UM PRESENTE 10</p> <p>AMIGOS 22</p> <p>UNIDADE 1 CAPA DE LIVRO (1)24</p> <p>ASSIM TAMBÉM APRENDO 24</p> <p>PARA INICIAR..... 25</p> <p>LEITURA: AMIGOS, SILVANA RANDO.....25</p> <p>INTERPRETAÇÃO DO TEXTO.....26</p> <p>AÍ VEM... HISTÓRIA..... 26</p> <p>PALAVRAS EM JOGO 1 – LETRA A 27</p> <p>PALAVRAS EM JOGO 2 – LETRA O 30</p> <p>PALAVRAS EM JOGO 3 – LETRA I 32</p> <p>PESQUISA..... 35</p> <p>MEMÓRIA EM JOGO..... 35</p> | <p>INTRODUÇÃO: LER E ESCREVER É SEMPRE UM PRESENTE 10</p> <p>UNIDADE 1 CANTIGA POPULAR.....18</p> <p>PARA INICIAR 20</p> <p>LEITURA: A BARATA DIZ QUE TEM, DOMÍNIO PÚBLICO20</p> <p>INTERPRETAÇÃO DO TEXTO21</p> <p>TECENDO SABERES 23</p> <p>AÍ VEM... CANTIGA POPULAR 23</p> <p>PRÁTICA DE ORALIDADE – CANTIGA BEM CANTADA ... 23</p> <p>PRODUÇÃO DE TEXTO – AMPLIAÇÃO DE CANTIGA ... 24</p> <p>PALAVRAS EM JOGO 25</p> <p>ALFABETO 25</p> <p>ORDEM ALFABÉTICA 25</p> <p>LETRAS B E P 28</p> <p>LETRAS F E V 30</p> <p>MEMÓRIA EM JOGO 31</p> <p>ASSIM TAMBÉM APRENDO 32</p> <p>O QUE ESTUDAMOS 33</p> |

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">LD – 3º ano</p> <p style="text-align: center;">Unidade 1 Letra de canção12</p> <p>Para iniciar 14</p> <p>Leitura: O que é, o que é?, Paulo Tatit e Edith Derdyk14</p> <p>Interpretação do texto 15</p> <p>Aí vem... letra de canção 17</p> <p>Prática de oralidade – Conversa em jogo ...17</p> <p style="padding-left: 20px;">Roda de adivinhas: O que é, o que é? 17</p> <p>Tecendo saberes 18</p> <p>Outras linguagens 19</p> <p>Produção de texto 19</p> <p>Criação de estrofe para letra de canção 19</p> <p>Língua: usos e reflexão21</p> <p style="padding-left: 20px;">Os sentidos das palavras: sinônimos e antônimos 21</p> <p style="padding-left: 40px;">Detetives de palavras 21</p> <p style="padding-left: 20px;">Formação de palavras (1) 22</p> <p style="padding-left: 40px;">Uma palavra puxa a outra 22</p> <p style="padding-left: 20px;">Os contrários: antônimos 24</p> <p style="padding-left: 20px;">Formação de palavras (2) 25</p> <p style="padding-left: 40px;">Uma palavra puxa a outra 25</p> <p>Palavras em jogo 26</p> <p style="padding-left: 20px;">Sílabas 26</p> <p>Memória em jogo 28</p> <p>Assim também aprendo 28</p> <p>O que estudamos 29</p> | <p style="text-align: center;">LD – 4º ano</p> <p style="text-align: center;">Unidade 1 Fábula em prosa e em verso 16</p> <p>Para iniciar 18</p> <p>Leitura 1: A cigarra e as formigas, Esopo..... 18</p> <p>Interpretação do texto 19</p> <p style="padding-left: 20px;">Compreensão do texto.....19</p> <p>Para iniciar 21</p> <p>Leitura 2: A cigarra e a formiga (a fábula revisitada), Cineas Santos..... 21</p> <p>Interpretação do texto 23</p> <p style="padding-left: 20px;">Compreensão do texto 23</p> <p style="padding-left: 20px;">Linguagem e construção dos textos 25</p> <p style="padding-left: 40px;">Comparando os textos: prosa e verso 25</p> <p>Prática de oralidade 29</p> <p style="padding-left: 20px;">Conversa em jogo 29</p> <p style="padding-left: 40px;">Com o que eu concordo?..... 29</p> <p style="padding-left: 20px;">Jogral 29</p> <p>Outras linguagens 30</p> <p style="padding-left: 20px;">Ilustrações de histórias 30</p> <p>Tecendo saberes 31</p> <p>Produção de texto 33</p> <p style="padding-left: 20px;">Outro final para a fábula: em prosa ou em verso 33</p> <p>Aí vem... letra de canção 34</p> <p>Língua: usos e reflexão 35</p> <p style="padding-left: 20px;">Parágrafo e organização do texto 35</p> <p style="padding-left: 20px;">Pontuação e expressividade 37</p> <p>Palavras em jogo 40</p> <p style="padding-left: 20px;">Palavras e sílabas 40</p> <p>Assim também aprendo 42</p> <p>O que estudamos 43</p> |
| <p style="text-align: center;">D – 5º ano</p> <p style="text-align: center;">Unidade 1 Poema 14</p> <p>Para iniciar 16</p> <p>Leitura: Voo, Nye Ribeiro 16</p> <p>Interpretação do texto 18</p> <p style="padding-left: 20px;">Compreensão do texto..... 18</p> <p style="padding-left: 40px;">Declamação e jogral 18</p> <p style="padding-left: 20px;">Linguagem e construção do texto 19</p> <p>Prática de oralidade 22</p> <p style="padding-left: 20px;">Conversa em jogo 22</p> <p style="padding-left: 40px;">A arte e a imaginação em nossa vida 22</p> <p style="padding-left: 20px;">Sarau: declamação de poemas 23</p> <p>Tecendo saberes 23</p> <p>Outras linguagens 24</p> <p style="padding-left: 20px;">Pintura e poema..... 24</p> <p>Língua: usos e reflexão 24</p> <p style="padding-left: 20px;">Os sentidos das palavras: falar uma coisa para dizer outra 24</p> <p style="padding-left: 40px;">Sentido real e sentido figurado 24</p> <p style="padding-left: 20px;">Pontuação, entonação e expressividade 29</p> <p>Produção de texto 32</p> <p style="padding-left: 20px;">Poema 32</p> <p>Aí vem... poema 34</p> | |

| | |
|-------------------------------|----|
| Palavras em jogo | 35 |
| Tonicidade das palavras | 35 |
| Assim também aprendo | 38 |
| O que estudamos | 39 |

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017.

Notamos, pela organização das unidades e pela afirmação das autoras, que os textos e atividades se apresentam na perspectiva da sequência didática defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly, retomando o gênero de entrada ao longo da unidade de ensino:

O projeto didático que estruturou a obra priorizou o estabelecimento de sequências didáticas, que propõem um percurso tanto em cada unidade como em cada volume.

Em cada unidade, a sequência didática é estruturada em torno do gênero textual. O texto atua como eixo organizador da sequência de conteúdos de leitura e interpretação, produção de textos e das reflexões e estudos sobre a língua. **As sequências didáticas contribuem para garantir uma graduação de dificuldades por meio da progressão de conteúdos no decorrer da coleção.** (Idem, p.XX)

Dito isso, nos dedicaremos ao objeto principal desta discussão: texto e gêneros textuais dos volumes de LD da Coleção Ápis, para os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

5. Coleção Ápis para os anos iniciais do ensino fundamental I: o texto se configura como unidade de ensino?

Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.
(Bakhtin, 2016, p.71)

Já mencionamos em outro momento que parece ser consensual entre pesquisadores e estudiosos da área, que o texto precisa se configurar como unidade de ensino da língua e, nessa perspectiva, precisa ser trabalhado com diferentes gêneros textuais “didatizados pela escola”, como nos lembra Marcuschi (2008).

Assim, nesse tópico, nos dedicamos a apresentar dados que nos possibilitarão responder se, afinal, *o texto se configura como unidade de ensino nos LDs da Coleção Ápis para os anos iniciais do Ensino Fundamental I.*

Para atender a nossa pretensão, nos respaldamos nos encaminhamentos metodológicos da pesquisa qualitativa, com articulações com a pesquisa bibliográfica e documental e análise de dados na perspectiva da pesquisa descritiva.

Qualificamos como pesquisa qualitativa devido ao objetivo que busca concretizar: *tecer reflexões quanto ao trabalho com textos e gêneros textuais desenvolvido nos livros didáticos (LD) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise da coleção de livros Ápis – Língua Portuguesa, da Editora Ática, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o período letivo de 2019-2022.* E é também uma pesquisa bibliográfica e documental, pois, como Marcuschi, assumimos a postura de livro didático como suporte de gêneros textuais, entendendo que “[...] aqueles textos por ele trabalhados não estão ali de tal modo aglutinados a ponte de formarem um todo

orgânico como observava Bakhtin [1979] para o *romance*. Embora o livro didático constitua um todo, ele é feito de partes que mantêm suas características.” (MARCUSCHI, 2008, p. 170-171) Nessa direção, o LD é objeto e documento a ser investigado.

No que concerne à análise de dados, ela se dá na perspectiva descritiva por apresentar, de maneira mais pontual, os gêneros das unidades de ensino e como eles se articulam tendo o texto como centralidade dos processos de ensino-aprendizagem.

O Manual do Professor traz um quadro geral dos gêneros trabalhos nos LDs, mas, optamos por organizar novos quadros, por volume e unidade de cada ano, ampliando nossa percepção para a dinâmica de trabalho com a língua, a partir do texto.

Quadro 1 – Gêneros textuais por unidade de ensino – 1º ano

| Unidade LD | Gênero de entrada da unidade | Gêneros adicionais |
|-------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| 1 | Capa de livro (1) | -- |
| 2 | Capa de livro (2) | -- |
| 3 | Letra de canção | -- |
| 4 | História em Quadrinhos (1) | -- |
| 5 | História em Quadrinhos (2) | -- |
| 6 | Texto instrucional (1) | Parlenda |
| 7 | Texto instrucional (2) | Lenda |
| 8 | Pintura (1) | -- |
| 9 | Pintura (2) | Poema |
| 10 | História em versos | -- |
| 11 | Cantiga popular | -- |
| 12 | Lista | -- |
| 13 | Fábula | -- |
| 14 | Bilhete | -- |
| 15 | Convite | -- |
| 16 | Cartaz | -- |
| 17 | Poema | -- |
| 18 | História | -- |
| 19 | Texto informativo | -- |
| 20 | Poema | -- |
| 21 | Receita | -- |
| 22 | Legenda | -- |

Fonte: As autoras, 2022

O LD do 1º ano possui 22 unidades, com estudo de 17 gêneros textuais, sendo que 05 destes aparecem duplicados, em unidades seguidas, à exceção de *poema* que está intervalado nas unidades 17 e 20.

Em 03 dessas 22 unidades, além do gênero de entrada, outros gêneros são trabalhados na seção “Aí vem”, que está destinada à leitura de texto

complementar (disponível nas páginas finais do volume), correlacionada ao tema da unidade: unidade 6 – parlenda, unidade 7 – lenda e unidade 9 – poema.

Para melhor exemplificar a questão de outros gêneros nessa seção, apresentamos o item correspondente à unidade 6. Essa unidade trabalha com texto instrucional. Para entender o gênero, as crianças foram orientadas a confeccionar dedoches, seguindo um passo-a-passo. A parlenda, na seção “Aí vem”, não traz orientações sobre o gênero, sua estrutura e linguagem, mas direciona as crianças à leitura do texto disponível nas páginas finais para que possam brincar com os dedoches produzidos: “Na página 273 há uma parlenda. Se quiser, pode utilizá-la para brincar com os dedoches. Acompanhe a leitura da professora e tente ler as palavras que você já conhece.” (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017, p.86)

Vale lembrar que, até essa unidade, esse gênero ainda não foi trabalhado no material e, portanto, pode requerer dos educadores intervenção, mesmo que breve, para explicar o que é uma parlenda e como ela pode ser “brincada”.

As unidades que apresentam gêneros duplicados (Capa de livro – Unidades 1 e 2; História em quadrinhos – unidades 4 e 5; Texto instrucional – unidades 6 e 7; Pintura – unidades 8 e 9) sugerem uma complementação de estudos, mas são, ao mesmo tempo “independentes”, pois seguem a estrutura de todas as unidades, começando com uma atividade correlacionada ao tema do texto de entrada e seguindo com a leitura desse texto.

Por fim, apenas a título de observação, temos, nesse primeiro volume, uma diversidade de gêneros bastante comum ao cotidiano das crianças e que, didatizados na/para a escola, cumprem sua função social da forma como estão organizados nas unidades de ensino.

Quadro 2 – Gêneros textuais por unidade de ensino – 2º e 3º anos

| Unidade LD | Gênero de entrada da unidade 2º ano | Gênero de entrada da unidade 3º ano |
|------------|--|--|
| 1 | Cantiga popular | Letra de canção |
| 2 | Lenga- lenga | História em versos |
| 3 | Texto informativo | Fábula |
| 4 | Fábula | História em Quadrinhos |
| 5 | História em Quadrinhos | Carta pessoal |
| 6 | Poema (1) | Conto maravilhoso |
| 7 | Poema (2) | Conto popular |
| 8 | Relato pessoal | Relato pessoal |
| 9 | Conto | Cartaz publicitário |
| 10 | Letra de canção | Notícias |
| 11 | Carta pessoal | Poema |
| 12 | Gráfico informativo | Texto teatral |

Fonte: As autoras, 2023

Os livros didáticos do 2º e 3º anos trabalham com 12 unidades cada, sendo que no LD – 2º ano, o gênero *poema* é trabalhado nas unidades 6 e 7. Não há gêneros adicionais em ambos os livros e a seção “Aí vem”, que no volume 1 abria espaço para outros gêneros, nesses, propõe leituras que

reforçam o gênero de entrada da unidade “para fruição e ampliação do universo textual do aluno.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.XXVI).

Quadro 3 – Gêneros textuais por unidade de ensino – 4º e 5º anos

| Unidade LD | Gênero de entrada da unidade - 4º ano | Gêneros adicionais 4º ano | Gênero de entrada da unidade – 5º ano |
|------------|---------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|
| 1 | Fábula em prosa e em verso | Letra de canção | Poema |
| 2 | Diário pessoal | <i>Blog</i> pessoal | Crônica |
| 3 | Reportagem | -- | Texto informativo |
| 4 | Carta e carta pessoal* | -- | Artigo de Opinião |
| 5 | Texto informativo | -- | Reportagem |
| 6 | Conto de suspense | -- | Propaganda |
| 7 | Conto popular | -- | Conto de adivinhação |
| 8 | Mapa e roteiro de passeio | -- | Texto teatral |

Fonte: As autoras, 2023.

Os livros didáticos do 4º e 5º anos apresentam a mesma quantidade de unidades e, por conseguinte de gêneros textuais de entrada. Contudo, nas unidades 1 e 2, do LD do 4º ano, há, ainda, dois gêneros adicionais trabalhados na seção “Aí vem”: Letra de canção e *blog* pessoal. Ambos referenciam os estudos feitos nas unidades e provocam a inferência das crianças sobre os gêneros vistos.

É válido pontuar que na unidade 4, do LD do 4º ano, há uma separação entre *carta* e *carta pessoal*. A primeira abre a unidade e traz, como texto, uma carta “notificação”, organizada numa linguagem formal e escrita datilografada. A segunda leitura apresenta uma *carta pessoal*, com um vocabulário mais informal e está manuscrita, evidenciando sua natureza.

Nos quadros individuais das unidades, notamos uma diversidade de gêneros que, quando trabalhados numa perspectiva social de uso da língua, auxiliam esse processo de ensino-aprendizagem e consolidam as estruturas linguísticas.

Ainda, há que se considerar, assim como o faz Marcuschi (2008, p.159), que “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*. [...] a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica.”

Quando olhamos individualmente os LDs percebemos que alguns gêneros se repetem entre os anos escolares, evidenciando que eles são também mais frequentes no cotidiano de nossas crianças.

Assim, para termos uma visão horizontal do que estamos afirmando, copilamos os dados individuais em um único quadro, agora por ordem alfabética, de cada livro, de modo a identificar essa frequência e repetição:

Quadro 4 – Gêneros textuais da Coleção Ápis de Língua Portuguesa

| Gênero de entrada da unidade | | | | |
|-------------------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|----------------------|
| 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
| Bilhete | Cantiga popular | Carta pessoal | Carta e carta pessoal | Artigo de Opinião |
| Cantiga popular | Carta pessoal | Cartaz publicitário | Conto de suspense | Conto de adivinhação |
| Capa de livro (1/2) | Conto | Conto maravilhoso | Conto popular | Crônica |
| Cartaz | Fábula | Conto popular | Diário pessoal | Poema |
| Convite | Gráfico informativo | Fábula | Fábula em prosa e em verso | Propaganda |
| Fábula | História em Quadrinhos | História em quadrinhos | Mapa e roteiro de passeio | Reportagem |
| História | Lenga- lenga | História em versos | Reportagem | Texto informativo |
| História em Quadrinhos (1/2) | Letra de canção | Letra de canção | Texto informativo | Texto teatral |
| História em versos | Poema (1/2) | Notícias | | |
| Legenda | Relato pessoal | Poema | | |
| Letra de canção | Texto informativo | Relato pessoal | | |
| Lista | | Texto teatral | | |
| Pintura (1/2) | | | | |
| Poema | | | | |
| Receita | | | | |
| Texto informativo | | | | |
| Texto instrucional (1/2) | | | | |

Fonte: As autoras, 2023.

A partir desse cenário, considerando que essa Coleção de LDs de Língua Portuguesa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental totaliza a oferta de **36 gêneros textuais**, temos:

- 13 gêneros que se repetem nos livros didáticos do 1º ao 5º ano;
- 04 gêneros trabalhados duplamente no LD – 1º ano (capa de livro, história em quadrinhos, pintura e texto instrucional) e 01 gênero literário (poema) trabalhado em duas unidades do LD – 2º ano;
- 18 gêneros textuais que são trabalhados uma única vez, do 1º ao 5º ano;
- De 36 GTs disponibilizados, 17 são literários e 19 gêneros são categorizados como não literários, ou seja, 47% do total de gêneros textuais que compõem a coleção atendem à categoria de *literários* e 53% deles se dedicam a gêneros mais comuns ao cotidiano e, portanto, de circulação social;
- No cômputo da coleção, entre os literários, *poema*, *história (em prosa e verso e em quadrinhos)* e *fábula* ganham destaque por serem os

gêneros mais trabalhados. *Fábula, poema e conto* são abordados em 04 LDs, do total de 5 volumes;

- Os gêneros não literários que mais se repetem nos 05 volumes da coleção são *texto informativo e carta*.

Quando olhamos para a repetição de alguns gêneros, compreendemos, assim como o faz Soares (2020, p.210), que há gêneros que “são mais presentes e necessários na vida social e escolar das crianças do ciclo de alfabetização e letramento, e mais adequados às possibilidades de leitura e interpretação de crianças que estão começando a ser tornar leitoras”, e, por isso, se faz necessário que tenham mais espaço entre o número incontável de gêneros textuais que podem ser trabalhados nesse espaço de aprendizagem.

Nesse sentido, quantificamos os gêneros categorizados como literários para ter maior clareza de sua representatividade nesse material destinado à alfabetização, compreendendo, com Zilberman (2009, p.33), que “[...] a obra de ficção avulta como o modelo por excelência de leitura” e, portanto, é capaz de contribuir na formação de leitores e produtores de texto.

Quadro 5 – Percentual de gêneros literários do cômputo do LD

| Ano do LD | Total de gêneros trabalhados | Total de gêneros literários | Percentual representativo |
|-----------|------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| 1º ano | 17 | 07 | 41% |
| 2º ano | 11 | 07 | 63% |
| 3º ano | 12 | 08 | 66% |
| 4º ano | 08 | 04 | 50% |
| 5º ano | 08 | 04 | 50% |

Fonte: As autoras, 2023.

Os dados evidenciam atenção aos gêneros literários nessa coleção e, mesmo que no 1º ano sejam trabalhados apenas 07 gêneros dessa categoria, considerando ser o livro de maior oferta de gêneros textuais, os demais volumes mantêm certo equilíbrio entre gêneros literários e não literários.

Quando voltamos nosso olhar para o Manual do Professor, em relação ao trabalho com gêneros literários, temos, em Trinconi *et al*, a afirmativa de que:

[...] o estudo e a interpretação dos textos literários contribuem para compor o processo de ensino-aprendizagem no que se refere ao estímulo à sensibilidade, à afetividade e ao autoconhecimento do aluno, predispondo-o tanto para a apropriação de conhecimentos, por tomar o estudo mais significativo, como para o desenvolvimento de senso estético, da fruição estética, por envolver o exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da **imaginação**. (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017, p.X. Grifo das autoras)

Claro está que focar apenas na oferta de gêneros literários não garante a pretensão formativa. Para além da oferta de textos diversos e em diferentes gêneros, é necessário que o professor, principal responsável pelo ensino da leitura e da escrita, também compreenda o lugar do texto na sala de alfabetização e direcione esforços para que a criança reconheça, nos gêneros textuais que acessa, elementos que desenvolvam a leitura e estimulem a produção de textos.

Reconhecemos que não há como resolver os problemas de alfabetização apenas oferecendo múltiplos gêneros textuais no material didático, mas, se concebemos que o sujeito se desenvolve linguisticamente pelos processos sociointeracionistas de que participa, então, é primordial essa oferta para que a criança seja estimulada a (re)conhecer a sua língua “em funcionamento”, lendo textos diversos e aprendendo as estruturas linguísticas a partir deles.

Os PCN introduziram as discussões em torno do trabalho com textos nas salas de aula e sublinharam a importância de ter uma oferta de múltiplos gêneros textuais nessa perspectiva de trabalhar “contextualizado”. Contudo, vale lembrar que a criança só se apropria de saberes que lhe façam sentido, que gerem significado, e, por isso não se pode ignorar o fato de que nenhum texto cumprirá a sua função de gerar conhecimento ou levar à consolidação de saberes se não for trabalhado na sua temática, contexto de produção, de uso e no funcionamento integral (e integrado) da língua e da linguagem.

Nesse horizonte, ousamos afirmar que a coleção de LDs que analisamos cumpre seu papel de promover espaço para que o ensino-aprendizagem aconteça por meio do texto, ofertando diferentes gêneros textuais que funcionam como “operadores” da língua em práticas sociais de comunicação e sistematização do ensino na escola.

6. Encaminhamentos nada conclusivos

Já dissemos aqui que as autoras dessa Coleção de livros didáticos defendem o ensino da língua portuguesa numa perspectiva sociodiscursiva e os LDs para os anos iniciais do Ensino Fundamental se mostram construídos a partir do trabalho com gêneros textuais, dentro da lógica de sequência didática defendida por Dolz e Schneuwly.

Isso leva-nos a compreender, depois de todo o caminho percorrido, que o **texto está na centralidade do processo de ensino-aprendizagem nesses volumes** e a escolha pelos gêneros textuais que constituem essa coleção, dentro dos incontáveis que temos, busca situar a língua em situações comunicativas que sejam vivenciadas por essa criança (ou possam vir a ser), de modo a “instrumentalizá-la” para fazer uso dessas experiências linguísticas em seus processos dialógicos, interativos e de construção do conhecimento e desenvolvimento da linguagem.

“[...] o texto não é produto independente, mas é resultado de várias determinações que o levam a ser como é [...]” (Soares, 2020, p.210). Portanto, cabe ao/à professor/a insistir no trabalho esse objeto em sala de aula, nas suas diferentes modalidades, promovendo a construção de saberes que possibilitem o desenvolvimento de sujeitos que dominam a linguagem e, por conseguinte, inferem sobre ela.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 184p.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.



BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Org., tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, 164p.

BRASIL. **Diário Oficial da União (D.O.U.) Edital De Convocação Nº 1/2019 - CGPLI PNLD 2019 - Atualização BNCC**. Disponível em file:///C:/Users/drmae/Downloads/Publicacao_dou_edital_PNLD_2019_bncc.pdf

Parâmetros curriculares nacionais (PCN). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999, 353p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio et al. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. 2002. p. 19-36.

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

ROJO, Roxane. Gêneros e tipos textuais. In: **GLOSSÁRIO CEALE** de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2017. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020, 352p.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980, 305p.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha.; MARCHEZI, Vera. **ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ano**, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 3.ed.. São Paulo: Ática, 2017, 380p.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha.; MARCHEZI, Vera. **ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ano**, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 3.ed.. São Paulo: Ática, 2017, 348p.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha.; MARCHEZI, Vera. **ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA – 3º ano**, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 3.ed.. São Paulo: Ática, 2017, 340p.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha.; MARCHEZI, Vera. **ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA – 4º ano**, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 3.ed.. São Paulo: Ática, 2017, 312p.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha.; MARCHEZI, Vera. **ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA** – 5º ano, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 3.ed.. São Paulo: Ática, 2017, 356p.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Escola e leitura** – velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p.17-39. Coleção Leitura e Formação

Enviado em: 14/03/2023 | Aprovado em: 22/05/2023

