

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA EJA: O QUE PROPÕEM OS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD-EJA 2014-2016?

Orientandos: Anselmo Francisco Teodoro¹
Estefane Dias da Silva Viana²
Orientadora: Leila Britto de Amorim Lima³

RESUMO

O presente trabalho investigou como estão caracterizadas as propostas das produções textuais relacionadas à escrita em livros do primeiro segmento da EJA aprovados no PNLD/EJA 2016. Para realização da pesquisa, os dados foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin(2004). Os resultados evidenciaram que a coleção se preocupa com a perspectiva do letramento, apresentando atividades direcionadas ao trabalho com os gêneros textuais numa perspectiva sociointeracionista. Em relação aos tipos de atividades do livro que têm relação ao eixo de produção de textos escritos, verificamos a existência de propostas articuladas ao eixo da leitura que exploram dimensões relevantes a serem consideradas no processo de produção, embora tenhamos constatado atividades que precisam ser definidas com mais clareza. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou a presença de propostas que orientam o estudante para o processo de revisão de suas produções a fim de melhorar seus textos. No entanto, as etapas voltadas para o microplanejamento e a textualização são pouco exploradas nas atividades.

Palavras-chave: produção textual, livro didático Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada a aqueles que não concluíram em tempo regular os estudos, sejam eles de nível fundamental e/ou médio, de modo sequenciado, ou seja, o referido público, por algum motivo, passou por interrupções que acarretaram a não conclusão dos estudos. Nesse sentido, a referida modalidade surge para garantir o direito ao acesso à educação, assim como sua permanência e conclusão (Cf. BRASIL, 1988). Tal aspecto é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, em seu artigo 37, no qual aponta que a EJA é uma modalidade de ensino voltada para a educação formal daqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino fundamental e médio na época adequada a sua idade.

A perspectiva da educação como direito para esse público nem sempre foi garantida ao longo da história brasileira. A educação de jovens e adultos, muitas vezes,

¹ Graduando de pedagogia, UFPE. E-mail: anselmotheodoro29@gmail.com

² Graduanda de pedagogia, UFPE. E-mail: estefanediasdasilva@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFPE. E-mail: lbalima@yahoo.com.br

era compreendida como políticas e práticas emergenciais e assistencialistas que ofertavam uma educação voltada à instrumentalização da população com técnicas rudimentares de leitura e escrita, e, conseqüentemente, preocupadas em apenas diminuir os índices de analfabetismo do país. Moura (1999, p.27), analisando as ações voltadas para esse público até meado dos anos 50 no Brasil, destaca que:

As experiências desse período não surgem nem provocam formulações teórico-metodológicas que possibilitem mudanças na forma de conceber e desenvolver a alfabetização e muito menos nas formas de conceber os analfabetos e alfabetizadores.

Essa compreensão acerca da alfabetização de adultos também se faz presente em campanhas como, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos(CEAA), que foi desenvolvida durante as décadas de 1940 a 1960. A ideia era de que o sujeito não alfabetizado era um ser marginal, incapaz de viver em sociedade (Cf. PAIVA, 1973). Para reabsorção do indivíduo às práticas sociais, eram ofertadas técnicas rudimentares de leitura e escrita, no período de três meses, para alfabetização, e do curso primário, em dois períodos letivos de sete meses.

Outra campanha que também atribuiu uma perspectiva funcional da alfabetização foi o Mobral, implementado pela Lei nº 5.379/67, que visava a:

valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e à integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria. (p.293)

Tal como vimos acima, o ensino de língua materna para as pessoas jovens e adultas, muitas vezes, não estava preocupado com o desenvolvimento de capacidades linguísticas e discursivas dos alunos da EJA. Ou em se articular com as concepções políticas, ideológicas e econômicas de cada época voltadas para um ensino instrumental e utilitário preocupado com a escrita de letras e palavras soltas, sem significado para as pessoas jovens e adultas e suas práticas sociais.

A pesquisadora Soares (2006), discutindo sobre a importância de se criar condições para o letramento, destaca que o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país pode ser decorrente, entre outros fatores, de que elas “Contentam-se em ensinar a ler e escrever”. (p.58)

Atualmente, novas perspectivas sobre como alfabetizar destacam a necessidade

de realizar, desde o início da escolarização, atividades em que os estudantes possam aprender o sistema de escrita e, ao mesmo tempo, participarem de situações de leitura e produção de textos, de modo a ampliarem seus níveis de letramento (Cf. SOARES, 2006). Ou seja, o ensino de Língua Portuguesa se volta para a ampliação da competência comunicativa dos sujeitos, em diferentes situações de usos. Segundo Travaglia (2004, p.209),

A competência comunicativa é a capacidade ou habilidade de usar a língua de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, usando textos, os efeitos de sentidos desejados em cada situação de interação para se comunicar com o outro. Basicamente, se desenvolve a competência comunicativa, levando a pessoa a ser capaz de usar cada vez um maior número de recursos da língua, de forma adequada à produção de efeitos de sentido nas situações de interações comunicativas.

Para contemplar tal perspectiva, o livro didático da EJA também vem apresentando mudanças que procurem contribuir para o desenvolvimento das capacidades leitoras e de produção escrita. Estudos atuais sobre o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de alfabetização da EJA (Cf. ALBUQUERQUE e MORAIS, 2011) destacam que, a partir de 2007, as coleções sofreram muitas mudanças qualitativas no que se refere à produção textual escrita em relação às antigas cartilhas, sendo essas transformações acompanhadas por variações na forma dos professores usarem esse material.

Os livros inscritos no PNLD passaram a ser submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica, realizado por um grupo de pesquisadores e professores de instituições universitárias, aos quais coube a tarefa de estabelecer critérios, julgar a qualidade e recomendar/excluir os manuais e livros didáticos a serem usados no ensino da EJA, aí incluídos os “livros de alfabetização”, substitutos das tradicionais cartilhas (SILVA, 2005). Nessa direção, também no PNLD/EJA, as obras são avaliadas a cada três anos e aquelas recomendadas passam a compor o Guia de Livros Didáticos, que auxiliam os docentes na escolha dos livros.

A inserção da referida modalidade no PNLD é recente, após a resolução do FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), o que nos impulsiona uma reflexão sobre os materiais que estão sendo selecionados para o ensino de Língua Portuguesa, de forma mais específica, ao eixo de ensino produção de textos escritos.

Após um breve mapeamento realizado na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), de 2010 a 2015, encontramos poucos trabalhos voltados para a referida temática, o que pode indicar a necessidade de um olhar mais direcionado para a análise de livros didáticos voltados para EJA. Dentre as pesquisas que encontramos, destacamos o estudo de Dias (2012), que desenvolveu o seu trabalho no intuito de observar se os gêneros textuais para produção de textos escritos são encontrados no Livro Didático de maneira a abranger as expectativas e os direcionamentos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa(PCN). Dentre os resultados, a autora aponta que foi possível identificar que a utilização dos gêneros, entretanto, ainda não é realizada de forma ampla o suficiente para atingir os objetivos apontados também pelos PCN.

Dias (2012), analisando livro didático da Coleção Novo Diálogo, de autoria de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, que faz parte da 1ª edição, de 2006, da editora FTD, mostrou que a obra trouxe uma contribuição bastante significativa em relação ao trabalho com os gêneros textuais e a produção de textos escritos no livro didático. Utilizando os pressupostos teóricos de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2005, 2008), o estudo em foco analisou livros didáticos com o objetivo de perceber as relações entre as propostas de produção de textos escritos e os direcionamentos dos PCN, ao destacar a importância com o trabalho com os gêneros.

Dentre os resultados, foi observado que faltam oportunidades para mais produções a fim de que, como orienta o documento supracitado, o professor possa avaliar uma primeira produção antes de iniciar o trabalho com um gênero. Contudo, é possível dizer que o LD analisado nessa pesquisa caminha no sentido de oferecer a professores e alunos a oportunidade de um ensino de Língua Portuguesa em que os gêneros textuais têm seu merecido espaço e relevância. Todavia, precisa de um melhor direcionamento quando comparado aos direcionamentos para o trabalho com produção de texto a partir da variedade de gêneros orientado pelos PCN.

Sendo assim, acreditamos que o olhar sobre o ensino de produção de texto no material didático também pode despertar no autor do texto um olhar diferenciado, mais crítico, mais participativo no processo de sua elaboração. Destacamos também a necessidade das propostas levarem em consideração os mais diversos contextos e destinatários, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências discursivas e um processo de escrita mais autêntico.

Diante de tal cenário, destacamos algumas questões problematizadoras dessa

pesquisa: (1) Como estão caracterizadas as propostas avaliativas das produções textuais relacionadas à escrita presentes nos Livros Didáticos de Jovens e Adultos das coleções aprovadas em 2016? (2) As propostas de atividades ajudam aos estudantes da EJA a: a) planejarem a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades? b) a produzir textos de diferentes gêneros, com autonomia, atendendo a diferentes finalidades? c) a gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos? d) visitar os textos durante o processo de escrita retomando as partes já escritas e o planejando os trechos seguintes? (4) As atividades propostas de atividades de produção levam em consideração a diversidade dos alunos e trazem orientações ao professor e ao aluno no momento de realizar as atividades?

O interesse por essa temática se deu a partir de indagações que foram sendo repercutidas durante nossa formação acadêmica, por percebermos que existem poucas temáticas que contemplam a questão da produção textual nos livros didáticos adotados para o ensino dos Jovens e Adultos.

Segundo Gérard e Rogers (1998), todos os manuais presentes nos livros didáticos devem contribuir para que o professor tenha um melhor desempenho de seu papel profissional do processo de ensino e de aprendizagem e, para isso, precisam garantir aos professores: informação científica e geral, formação pedagógica ligada à área específica do conhecimento que trata a obra, orientações sobre a realização das atividades, sugestão de organização pedagógica da aula para a realização das atividades de produção textual escrita por meio das orientações presentes no manual do professor, que os auxilia a trabalhar com a temática de diversas formas na sala de aula.

Dentro da necessidade de orientar professor e estudante, acreditamos que, no processo de produção textual, as propostas de atividades podem possibilitar aos estudantes momentos de reflexão sobre as características do texto a serem produzidos, levando em consideração a estrutura, a linguagem, o destinatário e os objetivos que os alunos pretendem atingir. Ou seja, promover o desenvolvimento de competências discursivas que ajudem o estudante/produtor de textos a escolher os gêneros mais adequados à situação de uso. Segundo Lima (2010, p.3-4)

Os gêneros se constituem como práticas de linguagem e devem ser utilizados como instrumentos de mediação da estratégia de ensino e como material de trabalho para o ensino da textualidade, faz-se necessário observar se é preciso explicitar e/ou sistematizar os conhecimentos sobre o gênero ou se basta levar os alunos a lerem e

produzirem textos de diferentes gêneros para desenvolver as habilidades discursivas e linguísticas.

Considerando o acima exposto, pretendemos investigar como estão caracterizadas as propostas das produções textuais relacionadas à escrita em livros didáticos do primeiro segmento da EJA aprovados no PNLD/EJA 2016. De forma mais específica, analisar as concepções de linguagem e de produção de texto expressas no manual do professor; os tipos de atividades do livro que têm relação ao eixo de produção de textos escrito; os saberes e habilidades que estão sendo contemplados nas atividades de produção de texto escrito.

Tal pesquisa poderá ajudar a refletir sobre como as propostas de atividades dos livros da EJA auxiliam o aluno a organizar roteiros, se tais atividades trazem orientações de como o professor poderá trabalhar as produções textuais (PT's), observar aspectos voltados para a organização de conteúdo textual, as estruturas e a articulação das ideias, e, sobretudo, ajudam os estudantes a ampliarem as situações de usos de produção escrita. Portanto, um olhar mais detalhado sobre os materiais pedagógicos diversificados, preocupados com a ampliação do letramento dos estudantes e/ou adequados às peculiaridades da educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, acreditamos que esse trabalho poderá contribuir com uma reflexão sobre o eixo de ensino de produção de textos escritos voltados para referida modalidade, ajudando o docente a analisar as perspectivas teórico-metodológicas que ajudem aos estudantes a utilizarem dos recursos linguísticos e discursivos da linguagem nas mais variadas situações de uso. Portanto, garantia dos direitos fundamentais da educação, de acesso a materiais didáticos que contribuam para o desenvolvimento de competências, de habilidades e estratégias na elaboração e produção textos, considerando seus propósitos e objetivos de acordo com as situações de interação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentaremos um breve comentário contendo alguns dos levantamentos teóricos realizados que fundamentaram a nossa pesquisa e contribuíram para que análise dos dados. Nesse sentido, discutiremos sobre o ensino da produção de texto e, posteriormente, acerca deste ensino no livro didático da educação de jovens e adultos.

2.1 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os sujeitos que estudam na modalidade EJA encontram-se inseridos nas mais variadas práticas de leitura e escrita, trazendo consigo uma bagagem cultural derivadas de experiências agregadas em sua trajetória de vida.

Compreender as especificidades dos estudantes significa entender que esse público tem direito a processos de ensino aprendizagem que valorizem não apenas suas vivências, mas também as suas experiências com a leitura e escrita que os empoderem como sujeitos transformadores. Arroyo (2011), ao destacar a necessidade de aprender da história da educação de jovens e adultos, defende que os educadores fortaleçam uma posição que favoreça não só diálogo com esse público, mas também que provoquem, no processo de ensino e aprendizagem, questionamentos diferentes daqueles que a escola normalmente aborda, ou seja, daqueles que estão dentro da linearidade dos processos de aprendizagem do sujeito.

Dessa forma, não podemos deixar de ressaltar que o ensino da produção de textos na EJA deve ser conduzido com propostas que valorizem as práticas de letramento nas quais os estudantes estão imersos, ao mesmo tempo, oferte possibilidades de ampliação das diversas finalidades da escrita na sociedade. Morais e Albuquerque (2004), ao discutirem sobre a questão da alfabetização na perspectiva de letramento na EJA e os PCN, afirmam que:

[...] o domínio da escrita alfabética é um conhecimento necessário para que alguém seja, de fato, cidadão letrado. Mas temos clareza de que aquele conhecimento não dá conta do aprendizado dos diferentes gêneros textuais, suas funções e usos no cotidiano. (p.69)

Nesse sentido, o ensino de produção de texto deve ir além do domínio do “código escrito”, sendo imprescindível que os alunos aprendam a escrever textos autênticos que tomem como referência as práticas reais de leitura e produções de textos diversificados. Silva e Melo (2007) destacam que é importante que as atividades de produção de textos na escola possam ter relação com as vivências presentes nos contextos extra-escolares, visando destinatários concretos. No entanto, muitas vezes as práticas de produção na EJA tem se reduzido a exercícios descontextualizados.

[...] Na escola, os alunos escrevem na maioria das vezes para aprender a escrever, e os seus textos tem como destinatários quase invariável o professor (p.35).”

O ensino de produção de texto não é uma tarefa fácil, principalmente quando está fora de contextos verdadeiros dos sujeitos (cf. BRASIL, 1997 pp. 17,18), todavia compreendemos que as boas práticas de produção de texto podem favorecer uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Ou seja, não basta ler e produzir textos variados nas salas da EJA, de forma descontextualizada, mas sim ampliar os conhecimentos dos estudantes em relação ao domínio dos gêneros textuais, suas funções e as capacidades sociodiscursivas envolvidas no processo de produção de textos.

Estudos realizados por Marcuschi (2001) reiteram que, após a invenção da escrita alfabética por volta do séc. VII A.C, multiplicam-se os gêneros textuais, surgindo os típicos da escrita. A partir do século XV, os gêneros textuais expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização no século XVIII, dar-se início a uma grande ampliação dos gêneros textuais. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Portanto, quando afirmamos que gêneros estão na base de toda ação social, queremos dizer que tudo o que fazemos, qualquer que sejam as situações, é mediado pela linguagem, quer seja ela manifestada por meio de um determinado gênero, seja ele verbal ou não, que seja representada em forma escrita ou não.

Sendo assim, os alunos da EJA, diante das diversidades de gêneros, poderão, a partir de práticas de produção de textos, ampliar sua autonomia, potencializando suas escolhas e tomadas de decisões nas mais variadas situações sociais.

Segundo Bezerra (2002, p.40), “qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura ou a escrita é um evento de letramento”. Com base nesse princípio, podemos afirmar que as experiências vivenciadas em um processo como o descrito acima contribuem nas práticas escolares, com familiarização com os conhecimentos, práticas e gêneros que circulam dentro do ambiente escolar.

A utilização dos gêneros textuais para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa parte do pressuposto básico de que o texto é um construto social, fruto da interação social que apresenta diferentes habilidades comunicativas a partir de relação entre texto e contexto e suas implicações sociais (Cf. BRASIL, 1997). Nesse sentido, é preciso que haja um trabalho voltado para que os alunos reconheçam a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para a vida social.

Os textos materializados que encontramos diariamente são gêneros que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características. Sendo assim, o ensino de produção de texto deve considerar as situações de interação comunicativa que permitam que os estudantes também construam representações.

Considerando que a atividade de linguagem se desenvolve por meio de um conjunto de operações metalinguísticas, Schneuwly (1985) destaca que são realizados três instâncias para a produção de textos:

- (1) a criação de uma base de orientação, que concerne às condições de produção e para tal o enunciador tem que entender qual o tipo de interação e os parâmetros que podem orientar o processo (O que tenho para dizer? Para quem vou escrever? Com que objetivo? Quais circunstâncias? Quais condições meu texto será lido?);
- (2) planejamento do texto, refere-se a como organizar o texto e inter-relacionar os conteúdos pensando no que tem a dizer, ou seja, a partir do gênero a ser produzido e os objetivos da interação, o enunciador pensa sobre como dizer e organizar os conteúdos;
- (3) alinearização, que é um conjunto de operações que o enunciador transforma em texto, o que tem para dizer (o tema e seus desdobramentos) levando em consideração as tomadas de decisões na criação da base de orientação e planejamento do texto.

Nessa direção, pensar no processo de produção de texto não é refletir apenas sobre a multiplicidade de finalidades dos textos, mas também definir os meios de veiculação, quem serão os destinatários. Segundo Geraldi (1997), devemos levar em consideração para a produção escrita de um texto não apenas o quê escrever, mas também para quê e para quem escrever, orientando desde a escolha do gênero de texto como a seleção dos recursos linguísticos/discursivos a serem adotados.

Levando em consideração que toda a produção de texto escrito deve conter, em sua elaboração, um planejamento inicial visando alcançar os objetivos e finalidades propostas em sua produção, esse planejamento pode possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades para lidar com as mais variadas formas que o texto escrito apresenta, pois, segundo Góes e Smolka (1992, p.68):

Para que a atividade de linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha um impacto significativo sobre o desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas educativas incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos de texto, marquem propósitos interativos efetivos para a produção escrita, configure leitores diversos para o que se escreve e atribuam relevância aos vários momentos do processo, desde a situação desencadeadora até a revisão, destinação e repercussão do texto.

É nesse sentido que as reflexões sobre a produção de textos e suas finalidades devem ocorrer de forma que a aprendizagem do aluno aconteça, permitindo que o mesmo aprenda reflexivamente. Jolibert (1994), salientando a importância das atividades de produção textos escritos, destaca que sejam propostos em um meio em que os alunos sejam ativos e gerenciem sua ação, afirmando que “Enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode com os demais discutir, decidir, realizar, avaliar [...] que se cria uma situação mais favorável para a aprendizagem”. (p. 33).

Para tal, é de mera importância que a escola permita aos alunos atividades que explorem as condições de produção, planejamento, geração de conteúdo e a revisão do texto, impulsionando o estudante a tornar-se um sujeito mais reflexivo sobre o que escreveu ou no quis dizer em seu texto escrito. Se as atividades de produção de textos contemplarem tais aspectos, podem oportunizar ao aluno uma reflexão e explanação sobre o que pensa e como pode materializar seus posicionamentos a partir dos conhecimentos que já possui. Sendo assim, poderá favorecer a autonomia, a compreensão da finalidade do texto, refletir sobre texto elaborado, avaliar se alcançou os objetivos pretendidos, compreender que o texto deve ser refeito e organizado de forma a atender as ideias propostas pela atividade.

Para os estudantes da EJA, associar a discussão sobre o processo de produção de textos à necessidade de escutar suas experiências e seus conhecimentos significa considerar que os mesmos estão imersos num mundo letrado e fazem uso, de alguma forma, da leitura e da escrita. Tal perspectiva supera a ideia de que o analfabeto não possui conhecimentos sobre a escrita e amplia a compreensão do que é ler e escrever na escola. Segundo Freire (1979, p. 71-72),

O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê/escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os

meios com os quais possa se alfabetizar.

Partindo da concepção de uma perspectiva sociointeracionista, como afirma Brandão (2006), o trabalho com a linguagem é de suma importância para a reflexão, pois auxilia os alunos a perceberem se as suas produções escritas atendem às intenções e se estão adequadas às situações comunicativas em que se inserem. É com base nessas informações que o sujeito poderá, então, tomar decisões sobre como irá escrever e o que precisa reescrever.

Com o exposto, considerar tanto as condições de produção, como o processo de planejamento, geração de conteúdo e revisão dos textos são elementos importantes a serem contemplados nas propostas de produção de textos dos livros didáticos.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A linguagem é o resultado da atividade humana coletiva, cuja criação e representação são de natureza social. Ao longo do tempo, a língua materna passou por diversos tipos de variações, cujas concepções de linguagem têm influenciado significativamente na qualidade do ensino nas práticas escolares.

A partir do final da década de 1990, através da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um novo referencial curricular mudou os paradigmas do ensino e aprendizagem no Brasil. Entre as mudanças que ocorreram está a forma como a leitura e a produção de textos, numa perspectiva sociointeracionista, passou a ser realizada de forma mais contextualizada.

Nesse sentido, os livros no Brasil, destinados à alfabetização da EJA, passaram por mudanças impulsionadas pelas inovações teórico-metodológicas e inserção da referida modalidade no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal aspecto consistiu em um avanço não apenas em relação ao acesso a materiais distribuídos nas redes públicas de ensino, mas também por estabelecer critérios norteadores que buscam avaliar a qualidade desse material. Segundo Morais e Albuquerque (2004, p.135), anteriormente:

Os livros didáticos de alfabetização da EJA, especificamente as cartilhas existentes para o ensino da leitura e da escrita receberam fortes críticas por se basearem em métodos “tradicionais” de alfabetização de base sintético ou analítica, e por apresentarem pseudo textos, que correspondia a amontoados

de frases descontextualizadas.

Ou seja, o livro didático direcionado para o público da EJA não estava preocupado em atender à perspectiva do letramento e à necessidade de atender a diversidade e a representatividade do repertório textual e da natureza e diversidade das práticas de leitura e produção textual. Atualmente, acredita-se que essa perspectiva poderá ampliar a inserção do aluno no mundo letrado, tornando o aluno capaz de compreender as demandas acerca do mundo letrado.

Matos (2014), ao fazer uma pesquisa sobre os gêneros textuais e sua abordagem no livro didático de língua portuguesa, destaca que o livro didático é o material, em tese, mais utilizado pelo professor em sala de aula. Sendo assim, é um objeto que merece ser objeto de constante reflexão.

Na atualidade, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a orientação das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa é para que o trabalho se realize com base nos gêneros textuais. Tal aspecto reforça o quanto o LD é um objeto multifacetado que precisa ser analisado desde a sua produção e suas propostas de atividades até os usos que os docentes fazem do mesmo em sua sala de aula.

Nessa direção, verificamos que a proposta didático-pedagógica, presente no Guia do Livro Didático da obra analisada, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos, ao destacar a necessidade de articulação da alfabetização com o letramento. Dentre os objetivos de sua proposta didático pedagógica, é mencionada a contribuição para o “desenvolvimento de habilidades que ajudam os estudantes a solucionar problemas do cotidiano e tenham acesso com mais segurança e confiança aos bens culturais e acumulados pela humanidade”. (BRASIL, 2014, p.76)

Sobre o eixo letramento e alfabetização, o referido guia considera que o alfabetizando da EJA possui conhecimentos sobre a língua escrita a partir das suas inserções na vida social (cf. BRASIL, 2014, p. 62). Destaca ainda:

Nas atividades de leitura, são favorecidas ações de inferências: A partir de alguns indicadores do próprio texto, o estudante é chamado a mobilizar suas experiências anteriores para estabelecer relações. Além disso, a obra apresenta uma diversidade de gêneros e tipos textuais. Desta forma, as atividades de produção escrita são variadas oferecendo o conhecimento e seleção dos gêneros mais adequados para cada tipo de situação de comunicação que envolve a realidade do aluno. (BRASIL, 2014, p.80)

Embora a inserção da EJA no PNLD tenha sido um avanço, fruto de luta por políticas públicas, não podemos deixar de destacar que a modalidade atende os que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (cf. BRASIL, 1996), e, nesse caso, o acesso à educação deve ser visto como direito e não como uma segunda oportunidade de escolarização.

Segundo Arroyo (2001, p.70), é uma luta conflitiva que faz com que a história da EJA se confunda com a história do lugar social reservado aos setores populares:

A educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete a memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política e cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas de educação que lhes é oferecida.

Dada a importância do livro didático para a EJA, a indicação, a escolha do livro e as propostas de atividades não é algo simples, levando em consideração que o público da EJA possui identidades e realidades diversificadas umas das outras. O trabalho com o ensino de produção de texto nos LDs pode estar voltado ao desenvolvimento de capacidades que reconheçam o sujeito de direitos que, para exercer esse papel de modo pleno, deve desfrutar da cidadania até então negada.

Nessa direção, os estudantes da referida modalidade têm direito de ampliar suas práticas de letramento. Isso significa oportunizar práticas de linguagem que promovam reflexão sobre os mais variados gêneros que circulam socialmente.

Lima (2010), nos estudos sobre orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos no livro didático de língua portuguesa, constatou há uma preocupação dos LDs em propor um trabalho com língua materna associada a discussão dos gêneros discursivos. Todavia, muitas vezes, não há clareza no momento de definir as dimensões ensináveis dos gêneros nos eixos de leitura e produção de texto.

Para que o LD se configure como um instrumento de ensino pautado na concepção de língua como prática social, os autores de livros:

precisam enfrentar novos objetivos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a

textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua.” (RANGEL, 2005, p.19).

Sendo assim, poderemos perceber que o trabalho com a produção textual nos LDs não é algo simples e, para facilitar a apropriação de capacidades sociodiscursivas, se faz necessário que o aluno tenha conhecimento sobre o assunto a ser tratado, das características do gênero mais adequado à determinada interação verbal, das mais variadas formas de como dizer, de acordo com as finalidades e, assim, tornarem-se mais capazes de produzir textos escritos.

3. METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho foi a análise de conteúdo e documental (BARDIN, 2004), uma vez que a preocupação central foi a de analisar os Livros Didáticos e Manuais do Professor aprovados no PNLD 2014-2016 para a Educação de jovens e adultos. Para tal, buscamos responder às seguintes questões: quais as concepções e orientações relacionadas à produção de texto escrito que estão presentes nos Livros didáticos aprovados nas coleções do PNLD/EJA 2014-2016? Quais as concepções e orientações presentes nos manuais do professor? Como se caracterizam as propostas de atividades de produção de texto escrito presentes nos Livros Didáticos da EJA? Quais os saberes e habilidades que estão sendo contemplados nas atividades de produção de texto escrito?

Utilizamos a análise temática de conteúdo, passando por processos de descrição, inferência e interpretação (BARDIN, 1977). Nesse sentido, empregamos os momentos da análise: (1) a pré-análise, cujo objetivo é “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (p.89); (2) a exploração do material, que tem como finalidade “a administração sistemática das decisões tomadas” (p. 95) e; (3) por último, o tratamento dos resultados, em que “o analista pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” [...] (p. 95).

Para o corpus da pesquisa, escolhemos a coleção da editora Moderna, o livro do 2º e 3º volume da EJA do PNLD 2014-2016, intitulada EJA MODERNA. Percebemos que os livros indicados pelo PNLD contêm boas propostas de atividades de produção de textos escritos no Guia de Escolha do PNLD/EJA 2016, além de serem

livros mais atuais que estão sendo disponibilizados e utilizados pelos professores em todo o território nacional para o público da EJA. Tal editora O recorte por tal coleção se justifica pela resenha apresentada no Guia dos Livros Didáticos do PNLD-EJA 2016, que destaca a presença de atividades de produção de textos de variados gêneros e finalidades (BRASIL,2014,p.78).

4. ANÁLISE E RESULTADOS

Nessa seção, nos deteremos aos resultados evidenciados na pesquisa, de forma a compreender o que os livros didáticos orientam sobre o processo de produção de textos escritos. Nesse sentido, analisamos os conteúdos referentes à produção textual presente nas atividades dos livros, assim como investigamos o que o manual do professor apresenta enquanto proposta efetiva para o trabalho com esse eixo de ensino de Língua Portuguesa. Tais dados serão apresentados nos itens posteriores.

4.1O que diz o MP sobre produção de textos?

O Manual do Professor (doravante MP) do volume 2, aponta que, a partir da década de 1990, a escrita passou a ser considerada uma atividade que deve contribuir para que os alunos avancem no desenvolvimento de competências sociodiscursivas. Sendo assim, o referido documento destaca alguns pressupostos para orientar o professor no que deve ser trabalhado no eixo da produção escrita de textos, tal como vemos abaixo:

- a) A produção de textos deve levar em conta os gêneros do discurso estudados e proposto pelo LD. Só é possível produzir um bom texto com uma proposta que deixe claro qual o gênero a ser produzido.
- b) Para ensinar a escrever, é necessário apresentar modelos de textos e refletir sobre suas características. É por esse motivo que o trabalho de leitura e de interpretação está relacionado com o de produção escrita.
- c) Devem-se definir as condições de produção de cada gênero, isto é, a proposta deve apresentar o que vai escrever, como vai escrever, para quem se vai escrever e onde esse texto circulará (os meios de comunicação).
- d) Ao final, para produzir um texto, é preciso considerar algumas etapas que devem ser ensinadas aos alunos, como planejar o que será escrito, o processo de escrita do texto e a revisão do que foi escrito.

(MP. 2013, p.21).

Tal como vemos acima, há uma preocupação, por parte do MP, em defender que a proposta de produção de textos deve ter como base a indicação do gênero a ser produzido, evidenciando a compreensão de que todo texto se materializa num gênero e que o mesmo não está deslocado das práticas em que estamos inseridos socialmente. (cf. MARCUSCHI, 2002).

Além de destacar a importância de uma definição clara de qual gênero será produzido, as atividades dos livros didáticos devem materializar boas condições de produção, enfatizando que os elementos sociodiscursivos são inerentes a todo processo de produção de texto. Assim, parte da perspectiva sociointeracionista da linguagem, a qual defende que todo discurso se dirige a alguém, com objetivos determinados e situações delimitadas pelos envolvidos. Essa ideia traz implicações sobre o que é o ato de produzir texto: um processo interativo que deve considerar as condições de produção. (cf. GERALDI, 1997).

Outro pressuposto destacado no MP é o fato de que a produção de textos deve estar articulada com as atividades de leitura para favorecer ao estudante um contato com exemplares de gêneros que os ajudem a refletir sobre suas características. De acordo com as orientações do manual:

O eixo de ensino são as atividades de leitura e escrita que, num processo contínuo de reflexão, permitem o conhecimento das regras e funcionamento do sistema, a percepção das estruturas da língua e a consciência das diferenças e de usos de avaliação em função do gênero. (p. 16)

Nesse sentido, com o objetivo de apresentar instrumentos didáticos para que os estudantes adquiram certas habilidades e competências no eixo da produção de texto, há orientações sobre necessidade de exploração de um bom exemplar no eixo na leitura. A ideia defendida é que as atividades de leitura podem subsidiar o processo de produção de texto. Todavia, vale ressaltar que há uma ênfase na articulação com esse eixo para aprendizagem das características do gênero e pouco nos elementos sociodiscursivos e contextos de produção.

O MP também apresenta a necessidade de fazer exploração das finalidades da leitura e do desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora, tal como vemos no fragmento abaixo:

Propósitos de leitura	Exemplos
Ler para obter uma informação precisa.	Procurar o número de telefone de alguém em uma lista ou o horário de um programa de TV em um jornal.
Ler para obter uma informação de caráter geral.	Ler notícias de jornal ou um artigo sobre um assunto que nos interessa no momento.
Ler para aprender.	Ler um texto para conhecer as características de um gênero estudado.
Ler para revisar um texto escrito próprio.	Ler para encontrar inadequações e propor soluções a um texto que escrevemos.
Ler por prazer.	Ler um gibi, um conto ou um romance.
Ler para comunicar um texto a um auditório.	Ler um discurso, um sermão etc.
Ler para praticar a leitura em voz alta.	Ler diferentes textos, como jornalísticos, de literatura etc.
Ler para estudar.	Rever determinados conteúdos para um concurso ou para uma prova.

(2013, p. 19)

Observamos uma preocupação em destacar um recorte das finalidades de leitura com a indicação de alguns gêneros. No entanto, não encontramos fragmentos que destaquem acerca da necessidade de refletir sobre as finalidades de escrita, ou sobre as práticas de linguagem em que os textos são escritos.

O MP ainda indica a importância de trabalhar com textos de variados gêneros que são mais próximos da realidade dos alunos da EJA, destacando as esferas de circulação, tal como vemos abaixo:

Esferas	Exemplos
Cotidiana	Bilhete, recado, carta, <i>e-mail</i> , relato de experiências vividas, lendas etc.
Escolar	Anotações, verbetes, resumos, debate etc.
Jornalística	Manchetes, notícias, carta de leitor, entrevista, charge etc.
Literária (verso)	Poemas, cordel, letras de canção etc.
Literária (prosa)	Fábulas, contos, memórias, crônicas etc.

(2013, p. 21)

Por fim, embora o MP destaque a necessidade de considerar etapas no processo de produção que se volte a como planejar o que será escrito, o processo de escrita do texto e a revisão do que foi escrito (p.21). Não verificamos outras reflexões mais aprofundadas com o processo de produção textual; é algo que deve ser trabalhado dia a dia e que cada etapa da produção deva estar bem estruturada, permitindo um processo de construção da aprendizagem do aluno, tal como defende os autores Citelli e Bonatelli (1997, p.122):

A produção de texto cria um movimento em que ler passa a representar, também, uma questão de escrever. O texto, construído a partir do processo escrita/leitura/reescrita, é o resultado de uma vivência ativa com a linguagem, posta agora, em seu leito de fenômeno socializador das relações humanas.

De forma geral, percebemos que as orientações propostas no MP, que se referem à produção de texto escrito, orientam sobre a importância do processo de planejamento, elaboração do texto, releitura do texto o que pode colaborar para que aluno faça uma avaliação de sua produção, atente para linguagem a ser utilizada no gênero a ser produzido e que permita uma reflexão sobre o quê e como dizer no processo da escrita de textos.

No tópico a seguir, analisamos como essa proposta presente no manual do professor se apresenta nas atividades de produção de texto escrito, assim como algumas das habilidades presentes no livro didático.

4.2 O que propõem os livros didáticos em relação ao eixo produção de textos escritos?

Tal como evidenciamos nas orientações do MP, o pressuposto de trabalhar com a variedade de gêneros está presente nos volumes da coleção. Há uma tendência nos dois volumes em diversificar as propostas de leitura e produção de textos. Vejamos:

GÊNERO	LD 2º VOLUME ED. MODERNA
bilhete	p. 15
carta pessoal	p. 32
diário	p. 45
classificado de jornal	p. 177
depoimento	p. 189
tira em quadrinhos	p. 300
autobiografia	p. 325
TOTAL	7 GÊNEROS

GÊNERO	LD 3º VOLUME ED. MODERNA
manual de instrução	p. 34
Carta	p. 135
Notícia	p. 148
Crônica	p. 162

Cordel	p. 272
conto tradicional	p. 284
peça teatral	p. 297
TOTAL	7 GÊNEROS

Como visualizamos nos quadros, no volume 2, são sete gêneros trabalhados ao longo do livro didático, distribuídos em alguns capítulos do livro didático que contemplam diferentes esferas discursivas (cotidiana, publicitária, entretenimento). Todavia, parece haver um privilégio de gêneros usados em situações mais íntimas, pessoais (bilhete, carta, diário, autobiografia, depoimento) e textos simples quanto à forma composicional (classificados).

No volume 3, também são apresentados sete gêneros textuais de esferas discursivas diferenciadas (pessoal, jornalística e literária), também subdivididos em unidades a serem trabalhadas pelos alunos. Embora observemos que há uma maior complexificação dos gêneros, quando comparado ao volume 2, os exemplares contemplados não apresentam diversidade quanto às esferas de interação. Há apenas uma atividade com gênero midiático.

Em ambos os volumes, percebemos uma preocupação dos autores em envolver e promover atividades articuladas aos eixos da oralidade, leitura e, em menor ênfase, análise linguística. Vale ressaltar que, embora haja atividades para cada exemplar de gênero, a quantidade de atividades não é suficiente para que o estudante aprenda a produzir textos de forma proficiente, considerando a necessidade de produzir várias vezes um determinado gênero. Ou seja, apresentar apenas uma proposta de produção por exemplar não significa que os estudantes conseguirão se apropriar de forma competente para produzir esse mesmo gênero em outras situações de interlocução.

Geralmente, as atividades de produção de texto são orientadas em três etapas: *planejamento*, com a indicação do gênero a ser produzido, quem será o destinatário; *escrita*, chama a atenção para algumas características do gênero, a necessidade de retomar o que foi explorado no capítulo sobre o gênero; *revisão*, apresenta uma tabela para os estudantes avaliarem seus escritos de acordo com alguns critérios linguísticos, discursivos e composicionais do gênero em foco. Vale ressaltar que, nessa última etapa, há uma menor ênfase nos critérios sobre a finalidade da escrita e que os critérios são sempre apresentados aos estudantes descartando a oportunidade dos mesmos aprenderem a elaborar critérios de revisão.

Nos dois volumes, são escolhidos os gêneros mais próximos da realidade dos

alunos da EJA e que consideram as especificidades da referida modalidade. Um exemplo disso está na escolha de gêneros e temas que são de interesse geral e que abordam de forma mais adequada o público alvo da modalidade, como, por exemplo, no volume 2, que propõem um trabalho com o gênero diário (p.45). Nesse, o livro apresenta uma proposta de produção para registrar as experiências pessoais diárias de cada aluno ou que reviva as experiências passadas orientando em três etapas: planejamento, escrita e revisão. Na etapa de planejamento, o livro solicita que o aluno:

[...] reserve um período de seu dia para escrever e que não deixe de considerar alguns aspectos como: Selecionar os acontecimentos mais importantes do dia, dê sua opinião e reflita sobre eles, você será o destinatário e o leitor de seu texto. Portanto, fique à vontade para utilizar a linguagem informal. Lembre-se empregar os verbos na 1ª pessoa. (p. 45)

Na etapa da escrita, a atividade pede que o aluno:

escreva sobre os acontecimentos de cada dia que mais lhe chamaram a atenção. Se necessário, reveja as características do diário e releia os exemplos apresentados ao longo deste capítulo. Retome essa atividade diariamente, por uma semana.(p. 45)

Na etapa da revisão (p.45), os alunos terão que reler os textos, verificando se eles expressam o que o aluno queria dizer e fornece sugestões de como o aluno poderá analisar seu texto mediante alguns critérios apresentados, inclusão da data no início do relato todos os dias, se o diário conta acontecimentos mais importantes, se fez reflexões sobre ele, se a linguagem está adequada ao gênero diário, se utilizou adjetivos para qualificar os acontecimentos, dentre outros.

Acreditamos que tal tipo de proposta poderá não apenas estimular o registro das ações cotidianas, mas oferece a oportunidade das pessoas reverem atitudes e pontos de vistas sobre fatos passados, pois o diário permite fazer registros de um período, de uma região ou de uma sociedade, fazendo-os refletir sobre si mesmo como pessoa e sobre o mundo que o cerca.

Outro exemplo está no volume 3, (p. 148) em queé solicitado a produção de uma notícia de um fato importante da cidade ou do bairro para ser exposta num mural de notícias. Na etapa de planejamento, é sugerido que os alunos descrevam fatos sobre os últimos acontecimentos que chamaram mais a sua atenção sobre os assuntos da

atualidade, que conversem com amigos ou leiam algum jornal local para buscar informações sobre os fatos ocorridos. Em seguida, terão que escolher um acontecimento para responder as questões básicas na notícia: O que aconteceu? Quem estava envolvido? Quando ocorreu? Onde ocorreu? Como aconteceu? Porque aconteceu?

Após as respostas destes questionamentos, o aluno é conduzido a escrever o texto a partir do levantamento da etapa do planejamento referido, pede-se que o aluno procure seguir as características do gênero trabalhado e solicita que o mesmo escolha uma imagem acompanhada de uma legenda. Após a produção do texto, é sugerido que o mesmo faça uma releitura para verificar se as informações de fato apresentam clareza e um objetivo e se o título chama a atenção do leitor. Por último, é proposto aos alunos uma revisão do texto: As seis perguntas básicas da notícia foram respondidas? Empregamos o presente e o passado dos verbos de maneira adequada? As informações ficaram claras e objetivas? Conseguimos informar sem expressar nossa opinião? Em seguida, com base nas respostas, os alunos deverão fazer as correções necessárias e, depois, reescrever o texto em uma folha de papel. Após o término da produção, os alunos deverão entregar o texto ao professor para que ele organize a exposição no mural da escola.

A atividade de produção textual do gênero notícia pode favorecer diversas opiniões que podem surgir mediante a notícia trabalhada em sala de aula e fomenta o conhecimento sobre a finalidade do gênero que é informar ao leitor um acontecimento relevante para a maioria das pessoas, de maneira clara e objetiva, possibilitando reflexões acerca de acontecimentos presentes no cotidiano dos alunos.

Em sua maioria, as atividades voltadas para a produção de textos são apresentadas numa sequência de progressão e trabalho articulado entre os eixos, ou seja, apresentado um conjunto de atividades em determinada ordem que evidencia algumas habilidades da voltadas à produção de textos e possibilita aos alunos a consciência das propriedades dos gêneros em estudo. Essa perspectiva de trabalho com as sequências de atividades podem permitir aos alunos conhecer os motivos pelos quais eles estão produzindo e para quem estão produzindo o texto. Todavia, tais atividades podem ter um enfoque maior nos elementos composicionais ou podem atribuir um significado às situações de produção, justamente por não se tratar de atividades mecânicas de escrita.

Outro exemplo de atividade que está articulada e enfoca de forma mais evidente os aspectos composicionais do gênero, visando, ao término da unidade, indicar a proposta de produção do gênero carta pessoal, está no volume 2 (p. 26). Antes de pedir

a produção, o estudante deverá ler a carta -uma definição de Rubem Alves sobre o que são cartas de amor e conversar sobre a opinião do autor, respondendo oralmente a algumas questões. Em seguida, realiza a leitura de uma carta pessoal e responde às questões de interpretação (1.Quem escreveu essa carta? 1.Para quem foi escrita? 3. Qual é a finalidade? 4.Onde está o autora da carta? É possível saber onde está a pessoa para quem ele escreve?Justifique. 5. Releia o texto da carta e a frase de Rubem Alves, na página anterior. Que relação você faz entre esses dois texto?Por quê? 6. Ao final do capítulo, você enviará uma carta a uma pessoa que considere importante. Que tal começar a pensar no texto? Para quem escreverá e o quê?). Depois, o aluno é convidado a realizar a leitura de um texto didático falando sobre o que são cartas pessoais e meios de circulação e um texto informativo sobre o serviço postal no Brasil. (p. 24)Depois, o estudante realizará a leitura de outra carta pessoal para identificar elementos composicionais (Como a carta se inicia?Como termina?) e destinatário (Quem escreveu essa carta e a quem ela foi enviada?) (p. 25)

Após, apresenta, através do texto didático, características composicionais do gênero em foco (cabeçalho, remetente, destinatário, saudação, mensagem) e mostra que existe atualmente outras tecnologias que permitem empregar outros meios de comunicação a distância (e-mail ou correio eletrônico). Destaca, ainda, como é feito o preenchimento de um envelope que contém a carta, mostra o que são cartas sociais e cartão postal. Por fim, pede para que os alunos imaginem, a partir do que foi apresentado, como poderáproduzir a carta e para quem ele irá enviar.

Na etapa da escrita da carta, a atividade chama a atenção de adequar ao tipo de relação que mantém com o destinatário. Todavia, não fica claro que se deve adequar e orienta apenas que o aluno retome algumas questões da etapa anterior que ajudarão a organizar o assunto. Tal como vimos em outras atividades, no final, é proposta uma tabela avaliativa (v. 2, p.32) para revisão das produções que contemplam os seguintes aspectos: indicação do local e data, forma de saudação e nome destinatário, despedida e assinatura. Após a revisão e as correções da carta, os estudantes são convidados a copiar o que foi produzido e coloque em um envelope para postar a carta em alguma agência dos Correios.

Com os comandos dessa atividade, percebemos que as orientações para revisão do texto enfocam apenas os elementos estruturais e a adequação da linguagem, não apresentando sobre elementos linguísticos. O fato de indicar o local da postagem da carta chama a atenção sobre os veículos pelas quais as cartas são enviadas, entretanto,

aspectos como finalidade, conteúdo que podem ser abordados na carta, reflexão aprofundada sobre os destinatários da mesma são pouco problematizados nesta atividade.

Nessa direção, há uma preocupação em fazer um trabalho articulado com os eixos leitura e produção de texto escrito. Todavia, o maior destaque, nessa atividade, está voltado para os elementos composicionais do gênero.

Em relação aos tipos de atividades, observamos que, na maioria das propostas, há atividades que permitem ao aluno compreender a estrutura dos gêneros, fazendo como que o mesmo perceba as diversas finalidades da escrita. Um exemplo está na atividade voltada para a produção de do gênero cordel para ser exposto no varal no pátio ou corredor do colégio, do volume 3, na página 272.

Nessa atividade, o gênero cordel é apresentado no livro antes da produção de texto, são demonstrados exemplos de cordéis, formas e características. A leitura de imagem também é explorada, como também a oralidade, a sonoridade e a rima, destacando a preservação dos traços comuns da fala e da regionalidade. Há um enfoque dado na utilização da linguagem informal presentes no cordel e que nem sempre obedece a norma padrão, tal como visualizamos abaixo:

2 Marcas de oralidade no cordel

Observe o título do cordel a seguir e discuta estas questões com um colega.

10 Como você entende o título do texto? A que verbo se refere a palavra *sesse*?

11 Você já viu outras formas como *sesse*? Em que situações elas foram usadas?

12 Que tipo de história você espera ler em um cordel com esse título?

Agora, leia o texto.

Aí! Se sêsse!

Se um dia nós se gostasse;
Se um dia nós se gueresse;
Se nós dois se impariásse,
Se juntinho nós dois vivesse!
Se juntinho nós dois morasse
Se juntinho nós dois drumisse;
Se juntinho nós dois morresse!
Se pro céu nós assubisse?
Mas porém, se acontecesse
qui São Pêdo não abrisse
as portas do céu e fosse,
te dizê quarquê toulíce?
E se eu me arriminasse
e tu cum eu insistisse,
prá qui eu me arrezorvesse
e a minha faca puxasse,
e o buxo do céu furasse?...
Tarvez qui nós dois ficasse
tarvez qui nós dois caísse
e o céu furado arriasse
e as virje tôdas fugisse!!!

10. O título tem o mesmo sentido que *Aí! Se fosse*. *Sesse* se refere ao verbo *ser*. Na 1ª pessoa do singular, na pretérito imperfeito do subjuntivo, esse verbo é conjugado como fosse por ser irregular. Considerando sua conjugação regular, sua forma nesse tempo seria *sesse*.


11. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem esse uso à comunicação oral e informal, em que a norma-padrão não é seguida com rigor.

12. Resposta pessoal. Sugestão: O uso do subjuntivo sugere que esse cordel trata de algo inal, imaginado ou esperado.

Se houver oportunidade, apresente aos alunos a versão declamada desse texto de Zé da Luz pelo grupo pernambucano Cordel do Fogo Encantado. Ela pode ser encontrada na internet, em sites como <<http://etras.mus.br/cordel-do-fogo-encantado/78514/>> e <<http://www.vagalume.com.br/cordel-do-fogo-encantado/zi-se-sesse.html>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

Zé da Luz

Severino de Andrade Silva nasceu em Itabaiana (PB), em 1904, e morreu no Rio de Janeiro (RJ), em 1965. Era alfaiate, mas ficou conhecido como o poeta Zé da Luz, nome que assinava em seus cordéis. Poucos registros são encontrados sobre sua vida, mas sua obra é muito divulgada. Outros cordéis de sua autoria são *Brasí caboco*, *A cacimba* e *As fêl de Puxinã*.

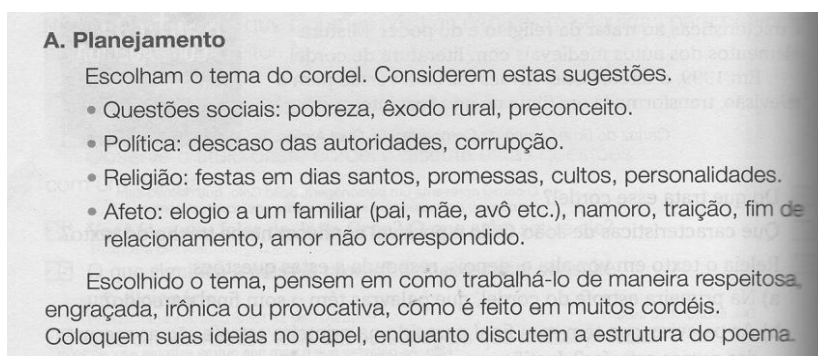


Zé da Luz, em 20 anos.

Zé da Luz. *Aí! Se sêsse...* Disponível em: <www.abic.com.br/cordels.html>. Acesso em: 28 out. 2013.

Vale ressaltar que, para essa atividade, o manual do professor indica sugestões (MP, p. 34) para que o professor se proponha momentos reflexivos, Na página 264, o livro apresenta a biografia de Patativa do Assaré, que é um dos grandes ícones da literatura do cordel. Há também orientações de proposta reflexivas com letras de músicas, envolvendo temas relevantes ao gênero cordel e destaque a necessidade de um trabalho de conscientização acerca das múltiplas formas de preconceito que abordam as experiências a respeito do tema. Antes de solicitar as atividades de produção de texto, o manual do professor propõe o contato com outros tipos de cordéis, onde tem como objetivo a delimitação do tema e o reconhecimento da sua estrutura composicional, desse gênero textual.

Para a atividade de produção com o gênero em foco, é solicitado ao estudante inicialmente um momento de refletir sobre os temas a serem escolhidos, tal como visualizamos abaixo:



A. Planejamento

Escolham o tema do cordel. Considerem estas sugestões.

- Questões sociais: pobreza, êxodo rural, preconceito.
- Política: descaso das autoridades, corrupção.
- Religião: festas em dias santos, promessas, cultos, personalidades.
- Afeto: elogio a um familiar (pai, mãe, avô etc.), namoro, traição, fim de relacionamento, amor não correspondido.

Escolhido o tema, pensem em como trabalhá-lo de maneira respeitosa, engraçada, irônica ou provocativa, como é feito em muitos cordéis. Coloquem suas ideias no papel, enquanto discutem a estrutura do poema.

(v. 3, p.272)

Após a etapa de planejamento do texto, solicita que o aluno produza o texto com base em orientações referentes ao contexto de produção do gênero, levando em consideração as características presentes no cordel, tais como: sonoridade, rimas, versos, estrofes, onde os alunos poderão expressar sem perder a harmonia e a musicalidade presente no gênero.

Na etapa da revisão, os alunos retomarão o texto e analisarão, com base em alguns itens sugeridos pelo livro, tais como: a escolha de um título adequado para o cordel, o texto trabalha a sonoridade e os versos, se foram empregada rimas para dar um ritmo ao texto, dentre outros. Com base nessas etapas de revisão, os alunos deverão fazer as correções necessárias no texto, depois os alunos deverão reescrever os textos e

entregar ao professor que, de forma coletiva, se organizarão para exposição dos cordéis no colégio.

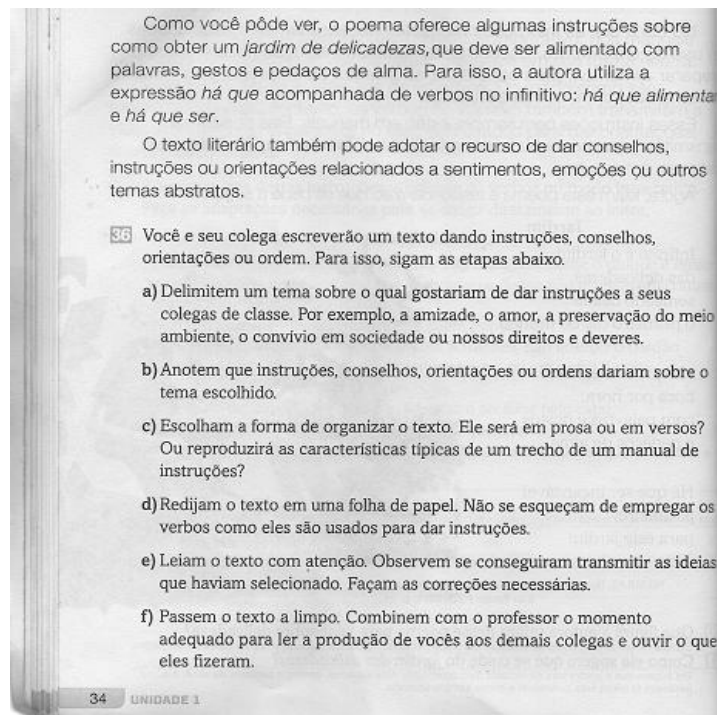
Tal atividade poderá ajudar os alunos a delimitarem uma temática (característica do gênero em foco) e a fazer um plano mais geral ao chamar a atenção sobre como o tema pode ser tratado nos cordéis. Todavia, não encontramos orientações sobre a progressão temática do cordel, as formas de organização das narrativas e os recursos a serem utilizados, a problemática ser resolvida (ponto central), poética do cordel mais comumente encontrado (quadra e sextilha) e as opiniões que podem ser manifestadas a partir do olhar do autor sobre o tema escolhido.

Percebemos que o livro apresenta algumas propostas que fazem parte do universo dos estudantes da EJA e de relevância social ao abordar as temáticas possíveis da literatura de cordel. Tal aspecto se aproxima ao que é defendido nos PCN (2001):

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. [...]. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 2001, p. 34).

Encontramos, nos volumes, atividades que partem de uma perspectiva pouco reflexiva para o trabalho com produção de texto, tal como no caso das atividades voltadas para a produção do gênero manual de instruções do vol.3, página34.

Embora, no eixo da leitura, haja um investimento voltado para compreensão do gênero instrucional, como manusear uma máquina fotográfica (pp. 24 e 25), a atividade de produção de texto solicita ao estudante a produção de um texto literário com instruções, conselhos ou ordem, tal como vemos abaixo:



(Vol.3 p.34)

Percebemos que, embora essa atividade faça a referência ao poema “Jardim de Delicadezas” para ajudar na produção do texto, as orientações são pouco claras para os estudantes, pois os mesmos deverão “escrever instruções, conselhos, orientações ou ordem” a partir da escolha de um tema. Ou seja, produzir um texto que, ao mesmo tempo, irá dar instruções e utilizará uma linguagem literária.

Verificamos também que a finalidade e a relevância do texto com contexto social é pouco explorado. Sendo assim, aspectos relacionados à estrutura do gênero e seus propósitos comunicativos poderiam ter sido enfatizados, ou seja, incitar para que o estudante perceba, por exemplo, que a finalidade desse texto é orientar ou instruir, por que motivo o texto poderá ser organizado em itens numerados, pois sugere que as ações devem ser realizadas/executadas na ordem apresentada.

Outro exemplo é o trabalho voltado para o bilhete, volume 2, página 15. Nessa, o livro traz vários exemplos de bilhetes e apresentam algumas orientações em relação às características composicionais do gênero em foco. Na etapa do planejamento, a atividade de produção solicita que o aluno escolha primeiramente a pessoa para quem escreverá o bilhete e pede que o aluno não deixe de considerar alguns aspectos, tais como a atividade propõe: O tipo de mensagem que será transmitida, o grau de intimidade, o contexto em que convivem, onde os alunos terão que fazer as devidas anotações, na etapa da escrita, a atividade pede que o aluno escreva o texto do bilhete. Se necessário,

pede que o aluno reveja as características comuns a este tipo de texto. Na etapa de revisão, mediante a tabela, a atividade solicita para que o aluno verifique se faltou algo em seu texto e sugere alguns itens para serem avaliados: identificação do destinatário, clareza da mensagem, adequação da linguagem, identificação do remetente e indicação do agradecimento.

Ao solicitar a produção de texto, a atividade indica os possíveis destinatários do bilhete (colega de trabalho, dala de aula, professor ou diretor da escola) e orienta, de forma geral, o planejamento, o tipo de mensagem, o grau de intimidade com a pessoa que irá receber o bilhete, o contexto de convivência e pede que o aluno reveja as características comuns a este tipo de texto. Ao término da produção, solicita que o estudante releia o texto para ver se o bilhete está adequado ao que foi estabelecido no planejamento e orienta uma atividade de revisão através de uma tabela avaliativa para que seja marcado positivamente ou negativamente, de acordo com o que foi contemplado no bilhete produzido. Vejamos abaixo:

Avaliação	Sim	Não
Identifiquei o destinatário?		
A mensagem está clara?		
A linguagem está adequada ao contexto do bilhete?		
Eu me identifiquei como remetente?		
Em caso de pedido, coloquei um agradecimento?		

(v. 2, p 15)

Com o acima exposto, verificamos que esse é um tipo de atividade que se preocupa em apresentar algum aspecto do gênero ou oferecer conceitos que pouco incita os alunos a refletirem sobre o gênero. Ou seja, apenas explicitam, de forma sutil, algumas de suas características, pede a produção e avaliação dos aspectos estruturais e linguísticos.

De forma geral, percebemos que as atividades de produção textual presentes nos LD são exploradas de forma articulada ao eixo da leitura e destaca elementos sociodiscursivos, temáticos e, em menor evidência, linguísticos.

Destacamos que os volumes se preocupam em definir o gênero a ser produzido, apontar algumas características do gênero, trabalhar com textos e temáticas relevantes. Contudo, constatamos algumas atividades que precisam definidas com clareza e/ou reformuladas para orientar o processo de produção.

Há, ainda, uma preocupação das atividades em orientar o processo de produção de texto antes mesmo de escrever, ou seja, as propostas destacam alguns elementos em relação ao que dizer e como dizer, o que implica no afastamento do produtor de texto ao que está sendo materializado por escrito e a necessidade de revisar. Todavia, verificamos pouco investimento nas orientações para o planejamento textual, que leve em consideração o destinatário e o objetivo (macroplanejamento) e a organização que deve levar ao texto na sua forma final (microplanejamento) e a textualização, que remete aos aspectos da linearização do texto (cf. JOLIBERT, 1994). Tal aspecto será explorado no subitem seguinte.

4.3 Os saberes e habilidades que estão sendo contemplados nas atividades de produção de texto escrito.

O processo de produção de texto inclui tanto aspectos ao o quê escrever, para quem e para quem escrever de acordo com o gênero, quanto à geração de ideias, seleção, rascunho, revisão, edição final que dependem das situações de interlocução.

Ao mapear os saberes e habilidades que estão sendo enfocados nas etapas do processo de produção de texto, verificamos que, no volume 2, as 07 propostas de produção contemplam, de forma parcial, o planejamento, orientam recursos de revisão de textos, permitindo que os alunos reescrevam as produções textuais escritas de modo a corrigir, adaptar e melhorar seu texto em função da finalidade.

Já volume 3, das sete atividades, seis contemplam de forma parcial o planejamento, orientam recursos de revisão de textos orientando que os alunos reescrevam as produções textuais escritas, de modo a corrigir, adaptar e melhorar seu texto em função da finalidade.

Isso não significa afirmar que as orientações em relação às etapas de produção de texto são problematizadoras, impulsionando aos alunos a trabalhar de forma orientada e monitorada com o pensar antes de escrever e durante o ato de escrever.

Em geral, observamos algumas atividades que ajudam os estudantes a desenvolverem as habilidades de produção textual referentes ao planejamento da escrita de textos, considerando a organização dos roteiros e planos gerais para atender a diferentes finalidades, como, por exemplo, no volume 03, p.284, voltada para o conto tradicional: “Você escreverá um conto, tradicional. Ele comporá uma coletânea de contos que ficará disponível na biblioteca da escola (p.284)”

Na etapa de planejamento, é apresentado ao estudante duas possibilidades: recontar um conto já publicado ou contar um causo que conheceu pela tradição oral.

Para a primeira opção, são dadas orientações bem gerais, como consultar a biblioteca da escola, escolher e recontar um conto. Já na segunda, oferece um roteiro solicitando que o estudante recorde algum causo quando criança e a orientar a planejar o texto a partir de questões que auxiliam na produção do aluno:

Quais são os acontecimentos mais importantes da história?
Em que lugar e em que época ela se passa?
Quantos personagens ela tem?
Quais são as suas características?
Vou usar palavras da linguagem oral empregada na região onde eu vivo?
As falas dos personagens serão representadas em forma de diálogo?
Que ensinamentos serão transmitidos ao leitor? (p.284)

Na etapa da escrita, o aluno é conduzido a rever as características de um conto tradicional e, em seguida, produzirá seu texto de acordo com planejamento trabalhado. Também é orientado quanto à pessoa e ao tempo verbal (3ª pessoa, passado), à ordem dos acontecimentos (estrutura da narrativa) e à adequação do título. Ao término, o aluno fará uma revisão do seu texto avaliando se o título está adequado ao conteúdo do texto, se sua produção do conto respeita as características do gênero, se o conto desperta o interesse do leitor e se atende às normas gramaticais (verbos no passado), dentre outros.

Tal atividade propõe uma reflexão mais geral a partir de um roteiro, na segunda proposta, fazendo com que os estudantes pensem sobre o que poderá escrever. Todavia, embora chamem a atenção para esse “planejamento”, não visualizamos maiores investimentos sobre como o estudante pode fazer o macroplanejamento de acordo com o destinatário e os objetivos pretendidos, bem como utilizar os mecanismos de textualização (microplanejamento).

Em relação à habilidade de gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos, essas habilidades estão pouco presentes, como, por exemplo, na atividade do volume 2 p. 189, que solicita a escrita de um depoimento sobre uma fase de sua vida que os alunos gostariam de compartilhar. Durante o processo de escrita, orienta que o estudante escolha um fato ou acontecimento de suas vidas que poderão contribuir para enriquecer a experiência de outras pessoas levando em consideração os seguintes pontos:

Que momento será retratado? Infância, adolescência ou outro?
Que aspectos dessa fase da sua vida será relatado? Pessoal, familiar ou outro?
Como essa experiência afetou ou afeta sua vida? Que emoções e sentimentos ela provocou ou ainda provoca?
Há outras pessoas envolvidas? Quais? (p. 189)

Após o planejamento, a atividade propõe que o aluno leve em conta as características do gênero, apresentado no capítulo 3 do vol.2. Depois, pede que o aluno retome o texto e releia-o para verificar se ele expressa realmente a experiência vivida pelo aluno. Destaca também a necessidade de escolher um título ao depoimento que desperte o interesse do leitor para o seu texto. Por último, traz uma proposta de revisão, onde o aluno avaliará seu depoimento, levando em consideração os seguintes pontos: se o título adequado para o meu depoimento, se escreveu o que tinha planejado, se empregou os verbos de maneira adequada e se as informações ficaram claras. Com base nas respostas, a atividade pede que os alunos façam as correções que os alunos julgarem necessárias, depois, reescrevam o depoimento final para que possa ser exposto.

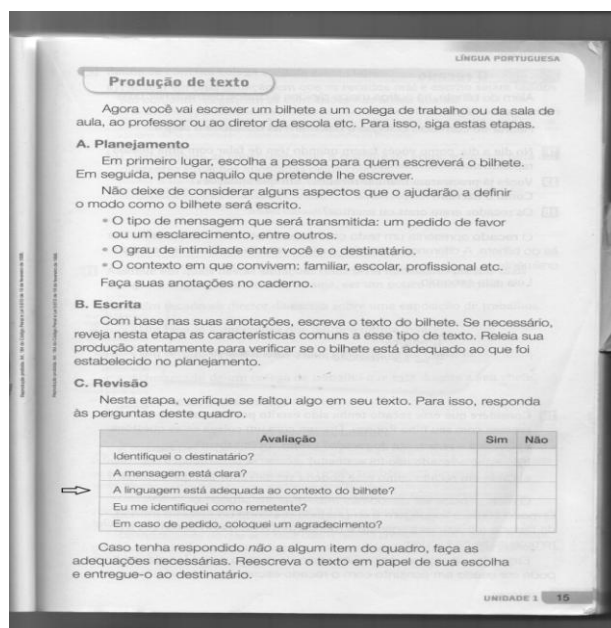
Tal como visualizamos acima, a proposta com o gênero depoimento incita algumas reflexões sobre o conteúdo geral a ser produzido (a partir da experiência que foi vivenciada). Todavia, orientações quanto à estruturação dos períodos e utilização dos recursos coesivos para articular ideias e fatos não são exploradas.

A etapa de revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas, fica evidente após o término das atividades de produção textual. A tabela avaliativa é a estratégia adotada pelos volumes para que os estudantes analisem a versão do texto de acordo com os critérios estabelecidos, como podemos observar o gênero trabalhado e descrito no parágrafo anterior.

Verificamos que, caso o estudante tenha respondido negativamente a algum item, o mesmo deverá reescrever o texto levando considerando o atendimento a todos os itens da proposta avaliativa da atividade. Há, no entanto, pouco investimento na avaliação de recursos voltados para organização do conteúdo textual, estruturação dos períodos e utilização recursos coesivos para articular ideias e fatos de acordo com as características do gênero a ser produzido.

Com relação à necessidade de utilizar linguagem adequada ao gênero e às finalidades propostas, verificamos um maior investimento no volume 2 com os gêneros bilhete (p.15), diário (p.45), tira em quadrinhos (p.300); no volume 3, com os gêneros carta (p. 135), notícia (p.148), cordel (p.272). Geralmente, a adequação da linguagem é

apontada na etapa de revisão, a partir de critérios da tabela avaliativa, como, por exemplo, a atividade de produção do bilhete:



(v. 2 p. 15)

Embora as etapas de planejamento, geração de ideias, revisão e reescrita não sejam necessariamente lineares, consideramos que as mesmas são itens importantes para a adequação do escrito à circunstância e à antecipação sobre as possibilidades de compreensão do leitor/destinatário.

Portanto, acreditamos que os livros didáticos podem trazer boas as propostas de produção de textos que ajudem aos estudantes da EJA a ampliarem as inserções nas mais diversas situações de interação comunicativa mediadas pela escrita. Tal aspecto perpassa, não apenas pelo desenvolvimento das habilidades de planejamento, elaboração e revisão textual, mas também pelas capacidades de adequar-se às situações de interlocução considerando o destinatário e finalidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho envolvendo a análise dos livros possibilitou-nos compreender como estão caracterizadas as propostas das produções textuais relacionadas à escrita em livros do primeiro segmento da EJA aprovados no PNLD/EJA 2016.

De forma geral, verificamos que a coleção se preocupa com a perspectiva do letramento, direcionadas ao trabalho com os gêneros textuais, numa perspectiva sociointeracionista. Há evidências de que a coleção analisada se preocupa em inserir os

alunos nas mais variadas práticas de letramento ao contemplar propostas de várias esferas discursivas. Tais aspectos foram evidenciados no Manual do Professor, que expressa o trabalho com a linguagem numa perspectiva sociointeracionista e a prática de produção de textos escritos considerando elementos sociodiscursivos.

No que concerne aos tipos de atividades do livro que têm relação ao eixo de produção de textos escrito, verificamos a existência de propostas articuladas ao eixo da leitura que exploram dimensões relevantes a serem consideradas no processo de produção. Destacamos que os volumes se preocupam em definir etapas (planejamento, escrita e revisão), apontando ao gênero a ser produzido e algumas características do gênero. Todavia, há presença de atividades que precisam definidas com clareza e/ou reformuladas para orientar o processo de produção.

Por fim, o processo avaliativo das propostas apresentadas para a produção de texto aponta alguns elementos para que o estudante reveja suas produções a fim de melhorar seus textos. Todavia, as etapas voltadas para o microplanejamento e a textualização são pouco trabalhadas, mas poderiam ajudar na organização que deve levar ao texto na sua forma final.

Acreditamos que essa pesquisa fomente reflexões sobre como as atividades de produção textual estão sendo nos livros didáticos da EJA, aprovadas no PNLD 2014-2016. Sendo assim, pretendemos provocar um olhar de mais detalhado sobre os materiais pedagógicos que poderemos utilizar na referida modalidade que permita a ampliação do letramento dos estudantes e o desenvolvimento de capacidades linguísticas-discursivas que considerem às peculiaridades da educação de adultos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C. e MORAIS, A.G. **Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso.** In LEAL, A. Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, A.A.G. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos.** In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura.* Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2000. (Coleção Histórias de Leitura)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** 1996. _____ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. _____ MEC. SEC. Alfabetização, diversidade e inclusão. **Guia dos livros didáticos do PNLD EJA, 2014.**

DIAS, L. R. "**Gêneros Textuais para a Produção de Textos Escritos no Livro Didático.**" Universidade Federal de Goiás–Campus Avançado de Catalão. laicerd@hotmail.com (2012).

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRISON, M. D.; VIANNA., J.; CHAVES, J. M., & BERNARDI, F. N. (2009). **Livro Didático como instrumento de apoio a construção de propostas de ensino de Ciências Naturais.** Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis.

GÉRARD, F. M; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares.** Porto: Porto, 1998. HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. **A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos.** In: ALENCAR, Eunice S. (org.). Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

JOLIBERT, J. e col. **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIMA, L. B. de A. "**Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros.**" Dissertação de Mestrado. UFPE. Recife, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e textualidade:** Em: Dionísio, A.P; Machado, A. R. & Bezerra. M. A. *Gêneros textuais e ensino* Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002. p. 19 a 36.

MARCUSCHI, E. **Os destinos da Avaliação no Manual do Professor.** In: DIONISIO, A.P; BEZERRA, M.A. (Orgs). O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: EDUFAL, 1999.

PAIVA, V. P. **Educação popular e Educação de Adultos/ Contribuições à história da educação brasileira,** São Paulo: Edições Loyola, 1973.

SCHNEUWLY, B. **La construction sociale du langage écrit chez l'enfant.** In: SCHNEUWLY, B. et al. (orgs.). Vygotsky Aujourd'hui. Paris: Delachaux&Niestlé, Neuchâtel, 1985.

SOARES, M. B. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 125p.

SILVA. C. S. R. **Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?** In: VAL, M.G.; MARCUSCHI, B.(Org.). Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.