

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PRODUTOR TEXTUAL

Luiza Alexandre Borges
Débora Amorim Gomes da Costa - Maciel

Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
mestradoeducacao@upe.br

Resumo: Neste estudo investigamos os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD (2016), documento que representa uma política pública que estabelece critérios para, dentre outras dimensões, à formação do aluno/produtor textual. Temos como objetivo específico refletir sobre o que uma política de avaliação espera que um estudante compreenda sobre produção de texto, no ciclo de alfabetização, bem como, o que visam os critérios avaliativos dessa política para a competência da produção de textos escritos. Para atingir nossos objetivos, desenvolvemos uma discussão tomando como base os estudos de Costa Val (2009), Alves (2001) e Mantovani (2009), para refletir sobre o PNLD; Geovanni (2009) e Azevedo (2004), para discutir dimensões das políticas públicas educacionais; e, a partir de Geraldini (2006) e Koch (2017) pensarmos a respeito de produção textual. Os dados foram coletados na edição 2016 do PNLD, destinado aos anos iniciais de escolarização (1º ao 3º anos), especificamente na seção destinada aos critérios de Produção de Textos Escritos. Os dados disponíveis no referido documento foram tratados a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2007). Os resultados revelaram que os critérios específicos de avaliação do eixo de produção de textos escritos, nos livros didáticos do ciclo de alfabetização, contribuem para a formação do produtor textual, principalmente, no que se refere aos usos e funções da escrita em diferentes esferas da atividade social. Os critérios analisados apontam para a necessidade de estratégias diversificadas para o trabalho com textos, de modo a favorecer ao aprendiz práticas pertinentes e adequadas tanto a apropriação da escrita quanto às práticas de escrita nos contextos sociais.

Palavras-chave: PNLD, Política Pública, Produção Textual, Alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

O que o Programa Nacional do Livro Didático (2016), enquanto política pública visa para a formação do produtor textual? Esta indagação move a nossa investigação, que tem como objetivos refletir sobre os critérios de avaliação do referido Programa, com vista a discutir o que uma política de avaliação espera que um estudante compreenda sobre produção de texto, no ciclo de alfabetização, bem como, o que visam os critérios avaliativos dessa política para a competência da produção de textos escritos. Para tal fim, direcionamos o nosso olhar para os critérios avaliativos referentes ao eixo de produção de textos escritos, no contexto do referido documento.

As Políticas Públicas são ações concretas que o Estado deve adotar para garantir o direito de todas as pessoas do país a uma vida digna. Nesse sentido, o direito a uma vida digna contempla outros vários direitos, assegurados na Constituição Brasileira, como, direito à saúde, à educação, à habitação, ao trabalho, etc. No campo das

Políticas Públicas setoriais, destacamos as Políticas Educacionais, pois, é no campo dessa Política que nosso objeto de estudo se encontra.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), enquanto política pública educacional foi criado em 1985, mas somente a partir de 1996 passa a desenvolver um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, tendo como objetivo, prover as escolas de educação básica da rede escolar pública, obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como outros materiais de apoio ao trabalho docente, de forma sistemática, regular e gratuita. Portanto, desde o ano de 1996 até 2016 (Guia mais recente), o PNLD vem desenvolvendo o processo de avaliação, aquisição e distribuição dos materiais didáticos nas escolas públicas brasileiras.

O Guia 2016 aponta que, dentro do Ciclo de Alfabetização ou na Primeira Etapa: “Letramento e Alfabetizações Iniciais”, “ ... cabe à escola garantir à criança *o contato sistemático, a convivência e a familiarização com objetos típicos da cultura letrada*, de modo a permitir-lhe, ao final do período, o desenvolvimento de competências e habilidades básicas envolvidas na leitura e na produção de textos, entre outros” (BRASIL, 2016, p.10).

O processo de alfabetização envolve a aquisição da escrita pela criança, e a aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, portanto, o ensino de textos na alfabetização deve considerar os usos sociais da escrita, proporcionando ao aluno condições plausíveis de produção de textos. Por conseguinte, justificamos a relevância desse estudo, que busca conhecer de que maneira os livros distribuídos pelo PNLD para o Ciclo de Alfabetização, tem contribuído para a formação do produtor de texto escrito, considerando que o ensino da língua escrita bem como a elaboração de textos se configura em atividades presentes na escola atual.

Tendo em vista os objetivos traçados para esse texto, tomamos os 5 (cinco) critérios avaliativos para a produção textual escrita, disponíveis no PNLD (2016), como *corpus* de análise dessa investigação. Os dados foram observados a partir das seguintes macrocategorias: **proposições para a formação do produtor textual e critérios para a formação da competência do produtor textual**, ambas advindas dos objetivos específicos desse trabalho. Ressaltamos que uma das propostas do PNLD para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental visa garantir as crianças o acesso qualificado ao mundo da escrita e a cultura letrada em que vivemos, ao passo que, os critérios avaliativos relativos à produção de textos escritos visam ao desenvolvimento da proficiência em escrita, por parte das crianças.

Frente aos dados, optamos por uma investigação com abordagem qualitativa, utilizando como técnica da recolha de dados a análise documental. Segundo Minayo (2010), “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. A análise documental, tal como consideram Lüdke e André (1986): “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p.38). Os dados coletados nesse estudo serão tratados a partir da análise de conteúdo, que, para Bardin (2007), se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos.

2. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: OLHARES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

As discussões sobre política pública têm tomado grandes proporções nas últimas décadas. Esse avanço se deve dentro outras dimensões, aos debates sobre os ideais democráticos em todo o mundo. Para Oliveira (2010), “política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política”, e, etimologicamente, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Segundo Souza (2006), “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja Política Pública”, porém, a maioria dos teóricos e estudiosos do tema assume uma postura de definir a Política Pública numa perspectiva holística, numa visão onde o todo é mais importante do que as partes. Nessa direção, Souza aponta que:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, 2006, p.7).

No campo das políticas públicas setoriais, estão as políticas públicas educacionais, ou seja, as ações que o governo realiza no campo da educação. Nesse contexto, Oliveira (2010) chama a atenção para o fato de a educação ter um conceito bastante amplo para se tratar das políticas educacionais, para o autor, “políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares”. Nesse sentido, o PNLD é uma Política Pública educacional que diz respeito, diretamente, à educação escolar.

O livro didático ainda é uma ferramenta pedagógica utilizada no interior das escolas brasileiras, é uma ferramenta que comporta conhecimentos básicos das diversas disciplinas que compõem a grade curricular escolar. O Guia é uma peça fundamental do PNLD, e tem a princípio, as seguintes funções: orientar os docentes da Educação Básica para que possam melhor realizar o processo de escolha das obras que serão utilizadas nas escolas do Brasil; enunciar os pressupostos da avaliação pedagógica, efetivados em observância ao Edital do Programa e em conformidade com afirmações acadêmicas atualizadas e facilitar o debate público e social acerca dessa importante política pública, sendo mediador de concepções, afirmações e convocações com impactos no campo do currículo e da experiência social.

Sendo assim, para a escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, seria importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), seus princípios e critérios avaliativos. Através do PLND, a escolha do livro didático passou a ser de responsabilidade das instituições escolares, tendo a participação dos professores no processo de seleção e escolha do material didático. Nesse contexto, caberia aos professores e equipe pedagógica, analisar as resenhas contidas no documento, a fim de escolherem de maneira adequada, os livros a serem utilizados e trabalhados em cada triênio.

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas. (ROJO; BATISTA, 2003, p.41)

A participação dos professores na indicação dos materiais didáticos, tanto democratizou o processo quanto ampliou a oferta das obras, fazendo com que os livros deixassem de ser descartáveis e passassem a ser reutilizados por outros alunos nos anos seguintes. Desde sua implantação, o PNLD vem sofrendo inúmeras mudanças, a fim de se adequar aos diferentes paradigmas educacionais, tais como, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a LDB (1996). Segundo Rojo e Batista (2003), isso evidencia uma busca constante para solucionar problemas e dar uma resposta adequada à complexa realidade do Livro Didático nos contextos editorial e educacional brasileiros. Sendo assim, o processo de avaliação tem como objetivo renovar a produção do material didático, de modo que as editoras no programa trabalhem, constantemente, a fim de se adequarem às exigências estabelecidas.

2.1 Programa Nacional do Livro Didático: caracterizando o documento

Conforme já discutimos, o PNLD enquanto política pública de avaliação passou a desenvolver um processo de avaliação das obras nele inscritas a partir do ano de 1996. Desde então, esse processo vem sendo desenvolvido com bastante êxito, tendo como última edição, o Guia 2016, objeto de estudo de nosso trabalho. O Guia 2016 objetiva auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos mais adequados para o ensino de língua materna no primeiro segmento do Ensino Fundamental, seja nos três primeiros anos (Letramento e Alfabetização iniciais), seja no quarto e quintos anos (Língua Portuguesa) (BRASIL, 2016, p. 07).

Para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, primeira etapa que o referido documento faz referência, a escola deve “garantir à criança *o contato sistemático, a convivência e a familiarização com objetos típicos da cultura letrada*”. A escola deve assegurar as crianças o contato com elementos da cultura letrada, visto que elas estão inseridas numa sociedade letrada. Nesse contexto, o documento ressalta ainda que, ao final dessa primeira etapa as crianças possam reconhecer as funções sociais da escrita; ter o domínio dos códigos e convenções constitutivos do sistema alfabético de escrita e o desenvolvimento de competências e habilidades básicas envolvidas na leitura e na produção (BRASIL, 2016, p. 10).

Entendemos que, para garantir que a criança se familiarize com elementos da cultura letrada, é necessário que ela participe de atividades que estimulem a interação com a leitura e a escrita de modo significativo e reflexivo. Nesta perspectiva, Brandão e Leal apontam que, os modos de ensinar a leitura e a escrita vêm passando por mudanças de enfoque, portanto, recomenda-se que esse ensino integrem a reflexão acerca do sistema de escrita alfabético e o contato intenso com a produção e leitura de textos diversos (BRANDÃO e LEAL, 2007, p. 07). Considerando a importância das situações didáticas que enfoquem a produção de texto escrito para a formação do produtor textual no ciclo alfabetização, e a relevância da interação com a língua escrita de modo significativo por parte das crianças, é que buscamos investigar se os critérios estabelecidos pelo PNLD (2016) para o eixo da produção de textos escritos contemplam essas realidades.

Formação do Produtor Textual: reflexões sobre a produção de texto escrito

È possível produzir texto na escola? Como se dá o processo de produção de texto

escrito de alunos em fase de alfabetização? Até que ponto os livros didáticos contribuem para a formação do aluno produtor? A escrita como prática social, como produto sócio-histórico-cultural é algo construído historicamente, porém, as antigas concepções reduziam o ato de escrever a uma atividade solitária, isolada, com foco na língua e no autor.

Percebemos a escrita com uma atividade bastante complexa, e que pode ser entendida a partir de perspectivas diversas. E é essa diversidade de concepções, ou essa “pluralidade de respostas”, como apontam Koch e Elias (2012), que nos faz concebermos que a escrita não se encontra dissociada do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve (KOCH; ELIAS, 2012), ou seja, a forma com que fazemos uso da escrita, das mais diversas formas e nos mais variados contextos, está subordinada a concepção que temos de linguagem, de texto e de sujeito produtor.

Durante muito tempo, produzir texto na escola estava ligado diretamente a escrever redações. Esse processo de produção textual tradicional era considerado apenas como um dever, onde a escrita que o aluno produzia não era para ser lida, e sim corrigida. Os alunos se deparavam com uma gama de exercícios repetitivos que eles acabavam memorizando, pois, certamente, esses mesmos exercícios estariam de volta à cena na série seguinte. Geraldi (2003), ao escrever sobre a prática de produção de textos, relata que considera um “martírio”, tanto pra alunos quanto para os professores, tais exercícios.

Outra questão ressaltada por Geraldi (2003) é o que diz respeito ao sentido da língua nessas produções. Segundo ele, “... a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)”. Assim como a escrita pode ser compreendida por diversas concepções, dependendo da perspectiva teórica que se deseja adotar, o mesmo ocorre com o texto, ele também pode ser concebido de diversas maneiras. Sendo assim, o conceito de texto varia conforme o autor e/ou a concepção teórica adotada. Segundo Koch,

O texto pode ser concebido como resultado parcial da nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social (KOCH, 1997, p. 22).

O trabalho com textos nem sempre foi vivenciado em contextos de alfabetização. Até fins da década de 80 do século XX, as crianças só entravam em contatos com textos depois de estarem alfabetizadas, pois, ele era encarado como uma tarefa difícil, mais complexa. Dessa maneira, ao final da alfabetização, muitas crianças eram capazes

de ler e copiar palavras e frases isoladas com eficiência, porém, não eram capazes de escrever um bilhete simples, ou entender o que estava escrito num cartaz na parede da escola (SOUZA e SILVA, 2007, p. 28).

O processo de alfabetização passa a ser visto sob outro prisma a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (FERREIRO, 1996, 1993; FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), pois, o trabalho das autoras demonstrava que as crianças, ainda que pequenas, pensam sobre a língua escrita, e sobre tudo o que está ao seu redor. Para as autoras, a alfabetização não poderia mais ver a criança como um ser passivo no processo, pelo contrário, Ferreiro (1993, p.47) salienta que:

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproxima-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação.

Baseado nesses estudos, a alfabetização deixou de ser vista como um processo mecânico, e as crianças percebidas enquanto agentes ativos, capazes de ler e de produzir textos. As cartilhas que antes apresentavam textos descontextualizados, vazios, e que não despertam o prazer dos pequenos, deram lugar aos mais diversificados textos, com escritas reais, significativas. A partir dessa realidade, do contato com os mais variados gêneros, as crianças vão se familiarizando com os diferentes usos e funções sociais dos textos escritos e construindo a sua formação enquanto produtor textual.

3. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DOS CRITÉRIOS AVALIATIVOS PARA A FORMAÇÃO DO PRODUTOR TEXTUAL

Conforme mencionamos, os objetivos desse trabalho compreendem refletir sobre o que uma política de avaliação espera que um estudante compreenda sobre produção de texto, no ciclo de alfabetização, bem como, o que visam os critérios avaliativos dessa política para a competência da produção de textos escritos. Nessa direção surgem duas macrocategorias: **proposições para a formação do produtor textual** e **critérios para a formação da competência do produtor textual**. Nesta direção, sigamos para a análise dos dados.

A imersão nos dados revelaram que o Programa Nacional do Livro Didático (1º ao 3º anos) apresentam 05 (cinco) critérios¹ de avaliação no eixo de produção de textos escritos, no ciclo de alfabetização, a saber:

Critérios Avaliativos PNLD/2016
Explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
Considerar o uso social da escrita, evitando o exercício descontextualizado ou exclusivamente escolar da escrita e, portanto, propondo ao aluno condições plausíveis de produção do texto;
Abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos;
Abordar e discutir as características linguísticas, discursivas e textuais dos gêneros propostos, não restringindo os subsídios e orientações fornecidos às indicações temáticas;
Desenvolver as estratégias de produção envolvidas tanto no gênero proposto quanto no grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

FONTE: Programa Nacional do Livro Didático/2016

3.1 Macrocategoria 1: Proposições para a formação do produtor textual

Consideramos o trabalho com a Produção de Textos Escritos, no ciclo de alfabetização, uma atividade promissora, pois, é a partir da convivência com as práticas reais de escrita e da interação com os elementos da cultura letrada, que as crianças vão se desenvolvendo enquanto produtores de texto, sejam eles escritos ou orais.

Através da leitura dos critérios avaliativos percebemos que o primeiro e o segundo critério lançam proposições com o objetivo de formar bons produtores textuais. Isso fica claro quando o primeiro critério aponta para o eixo da Produção de Textos Escritos, ressaltando a respeito da produção de gêneros diversos, observando que o trabalho deve acontecer respeitando o nível de escolaridade em que as crianças se encontram. O segundo critério diz respeito ao uso social da escrita, atentando para que as atividades vivenciadas não sejam descontextualizadas ou exclusivamente escolares, e que os exercícios presentes no livro didático sejam abrangentes, que contemplem tanto a escolarização quanto o contexto social no qual as crianças estão inseridas.

Partimos do pressuposto de que a escrita é uma prática social, um patrimônio cultural, e, se considerarmos a cultura letrada na qual estamos inseridos, ela interessa a todas as crianças, até mesmo aquelas que ainda não possuem idade escolar. Sendo assim, as crianças

¹ Os critérios aqui analisados foram extraídos do Guia 2016.

precisam vivenciar situações didáticas que estimulem a interação com a língua escrita, de maneira significativa, observando a escrita em seus variados contextos sociais, pois, assim como o adulto, a criança convive com a escrita durante todo o tempo.

Para formarmos bons produtores necessitamos perceber que as práticas de escrita devem estar conectadas com a realidade social do aluno, e a interação com a língua escrita deve produzir significados e reflexões, para tanto, o aluno precisa se perceber nesses contextos. A formação do produtor textual também está atrelada ao trabalho com gêneros diversificados, isso se torna imprescindível no contexto escolar, pois, enquanto seres sociais, atendemos a variadas necessidades de interação verbal. Entendemos que os gêneros textuais devem circular nos espaços escolares desde a Educação Infantil, pois, através desse contato as crianças vão se familiarizando com os diferentes gêneros, seus usos e funções.

Concordamos com Cardoso e Madza (1998) quando esses dizem que a imersão das crianças no universo de textos de diferentes gêneros, bem como de textos diferentes de um mesmo gênero, fará com que gradualmente aprendam sobre o que há de semelhante e diferente entre esses textos em relação a temas, léxico, sintaxe, formas de apresentação na página, suporte, etc. Ressaltamos a importância de se diversificar as situações de escrita na alfabetização, como também, situações autênticas de produção de texto na escola. Segundo Santos, “é preciso que os textos reais, fruto de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar, e não apenas os modelos escolares tradicionais”, pois, “ não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que existem dentro dos muros da escola” (SANTOS, 2007, p.18). Portanto, faz-se necessário levar o aluno ao domínio de diferentes textos, pois assim, ele será capaz de responder de maneira satisfatória as exigências comunicativas do cotidiano.

3.2 Macrocategoria 2: Critérios para a formação da competência do produtor textual

Os três últimos critérios avaliativos para o eixo de produção de textos escritos, no ciclo de alfabetização, têm como objetivo estabelecer competências para a formação do produtor textual, ressaltando que essas competências devem contemplar o desenvolvimento da proficiência da escrita. O terceiro critério chama a atenção para as vivências em torno da produção de texto, enfocando que a escrita deve ser vista como processo, nesse sentido, as atividades devem contemplar as etapas desse processo, como, o planejamento, a produção e a

revisão e a reescrita dos textos. O quarto critério estabelece que as atividades propostas abordem e discutam as características linguísticas, discursivas e textuais dos gêneros propostos, enfatizando que essas abordagens e discussões não sejam restritas aos subsídios e orientações fornecidos às indicações temáticas. O quinto e último critério determina que as estratégias de produção envolvidas sejam desenvolvidas tanto no gênero proposto quanto no grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

Entendemos que apropriar-se do sistema de escrita alfabética não é uma tarefa fácil. Nesse contexto, cabe ao professor vivenciar situações didáticas onde ele seja o leitor e o escriba de seus alunos. Trazer para a sala de aula situações em que diversos gêneros sejam lidos e produzidos contribuirá para o desenvolvimento das crianças. Para tanto, o trabalho deve se organizar de maneira que as crianças vivenciem cada etapa há seu tempo. Brandão e Leal afirmam que para formar bons leitores é necessário que o tempo pedagógico seja organizado, planejado. Segundo as autoras:

(...) é preciso disponibilizar bastante tempo para leitura, produção e exploração de diferentes gêneros textuais escritos, distribuindo o tempo entre atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortografia e atividades de leitura e produção de textos, que por sua vez, poderão se desdobrar em situações de revisão e exploração de textos escritos (BRANDÃO e LEAL, 2007, p.33).

Além da necessidade de planejar as atividades, se faz necessário que elas promovam a discussão das características linguísticas, discursivas e textuais dos gêneros propostos, como aponta o quarto critério, fazendo com que elas não sejam vivenciadas se restringindo os subsídios e orientações fornecidos às indicações temáticas. As propostas de trabalho com os gêneros textuais devem contemplar estratégias para que o aluno possa alcançar o grau de proficiência esperada, como aponta o quinto critério. Nesse sentido, entendemos que não basta expor a criança a diferentes gêneros textuais, os aspectos linguísticos e sociodiscursivos que estejam ligados ao gênero proposto devem ser considerados e trabalhados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo geral investigar os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (2016) enquanto política pública de formação do produtor textual no que se refere ao eixo de produção de textos escritos no ciclo de alfabetização.

A partir dos critérios avaliativos que analisamos de forma qualitativa, os quais se encontram dispostos no Guia 2016, foi possível percebermos que os critérios relacionados ao

eixo de Produção de Textos Escritos, no ciclo de alfabetização contribuem para a formação do produtor textual. Os critérios analisados apontam para a necessidade de estratégias diversificadas para o trabalho com textos, de modo a favorecer ao aprendiz práticas pertinentes e adequadas tanto a apropriação da escrita quanto às práticas de escrita nos contextos sociais, o letramento. Os critérios estabelecem também, que as atividades contidas nos livros didáticos para o ciclo de alfabetização contemplem as diferentes funções da escrita, e que através dessas atividades o aluno possa reconhecer e assimilar características, instrumentos e recursos próprios da cultura da escrita.

Outro fator importante diz respeito à articulação dos eixos de ensino. O Guia 2016 aponta que, no tratamento didático, os eixos (leitura, escrita e produção) de ensino-aprendizagem devem se articular, ou seja, os trabalhos devem acontecer de maneira integrada de forma a constituir uma única proposta pedagógica para o letramento e a alfabetização iniciais do aluno.

O estudo que desenvolvemos parece ser relevante por contemplar a discussão sobre o ensino de Produção de Texto Escrito, no ciclo de alfabetização, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerando um caminho ainda pouco explorado: o da análise dos critérios utilizados por esse Programa para avaliar os livros e coleções didáticas.

Ressaltamos a importância do PNLD enquanto Política Pública que assegura aos educandos da rede pública de ensino brasileira, o direito ao acesso de materiais didáticos de qualidade, acesso ao Livro Didático, ferramenta de salutar importância, muito usada pelos professores no contexto escolar, ainda nos dias atuais. Sabemos que o referido Programa precisa avançar em muitos aspectos ainda, porém, não podemos deixar de considerar os inúmeros avanços já conquistados, como, a ampliação e melhoria na distribuição de livros, o cuidado na garantia do direito do professor ao material e melhorias também na qualidade dos livros. Em suma, consideramos que o PNLD, enquanto Política Pública Educacional, trouxe impactos positivos para a Educação Básica Brasileira.

5. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: _____ **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 2, p. 27-43.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos 2016: Alfabetização e letramento e língua portuguesa: ensino fundamental anos iniciais.** PNLD, Brasília: 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394.** Brasília, 1996.

CARDOZO, Beatriz; MADZA, Ednir. **Ler e escrever, muito prazer!** São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula. 3. ed.** São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, Ingedore, G.V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2013.

OLIVEIRA, Adão Francisco. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** Disponível em <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Didaticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

ROJO, R.; BATISTA, A. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Cami Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. (Orgs.) O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: _____ **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 1, p. 11-26.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa.** Caderno CRH 39: 11-24. 2003.