

Livro e material didático de Português: alguns letramentos nos eixos de ensino Leitura e Escuta e Oralidade

Portuguese Book and Teaching Material: some literacies in the teaching axes of Reading and Listening and Orality

Libro y Material Didáctico de Portugués: algunas competencias en los ejes de enseñanza Lectura y Escucha y Oralidad

Silvio Ribeiro da Silva¹

Rubiana Oliveira Rezende²

DOI: <https://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v30i69.1945>

Resumo: Este artigo aborda a relevância do livro e do material didático de Português, destacando o desenvolvimento de alguns letramentos nos eixos de ensino de “Leitura e Escuta” e “Oralidade”. Exploramos como esses recursos educacionais desempenham um papel fundamental na promoção do aprendizado eficaz da língua portuguesa, enfatizando a importância da leitura ativa, da audição crítica e das habilidades orais. Ao examinar esses letramentos, buscamos fornecer colaborações valiosas para docentes, pesquisadores e profissionais da área, visando ao aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como à maximização do potencial de aprendizagem dos estudantes em processo de alfabetização. Com o intuito de chegar ao objetivo proposto, embasamo-nos, sobretudo, nos direcionamentos apontados por Laurence Bardin, Mikhail Bakhtin, Joaquim Dolz (e colaboradores), Magda Soares, entre outros. Os resultados mostram que os dois materiais desenvolvem atividades nos eixos de ensino “Leitura/Escuta” e “Oralidade” amparados pela noção de letramentos, embora o livro didático apresente uma versão que enfatize mais proeminentemente os “Letramentos do Universo Escolar e Linguístico”, diferenciando-se da versão do material didático, que mantém uma distribuição mais equiparada entre os letramentos observados.

Palavras-chave: livro e material didático; letramentos; eixos de ensino.

Abstract: This article addresses the relevance of Portuguese textbooks and teaching materials, emphasizing the development of literacy skills within the teaching axes of ‘Reading and Listening’

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Jataí, Goiás, Brasil.

² Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí, Goiás, Brasil.

and ‘Orality.’ We explore how these educational resources play a crucial role in promoting effective learning of the Portuguese language, highlighting the importance of active reading, critical listening, and oral proficiency. By examining these literacies, we aim to provide valuable insights for educators, researchers, and professionals in the field, with a focus on enhancing pedagogical practices and maximizing the learning potential of students in the literacy process. To achieve this objective, we draw on the guidance of scholars such as Laurence Bardin, Mikhail Bakhtin, Joaquim Dolz (and collaborators), Magda Soares, among others. The results indicate that both materials incorporate activities within the teaching axes of ‘Reading/Listening’ and ‘Orality’ grounded in the concept of literacies. However, the Textbook emphasizes ‘Literacies of the School and Linguistic Universe’ more prominently, distinguishing itself from the Teaching Material, which maintains a more balanced distribution among the observed literacies.

Keywords: book and teaching material; literacies; teaching axes.

Resumen: Este artículo aborda la relevancia del libro y del material didáctico de portugués, destacando el desarrollo de algunas competencias en los ejes de enseñanza de ‘Lectura y Escucha’ y ‘Oralidad’. Exploramos cómo estos recursos educativos desempeñan un papel fundamental en la promoción del aprendizaje efectivo de la lengua portuguesa, haciendo hincapié en la importancia de la lectura activa, la escucha crítica y las habilidades orales. Al examinar estas competencias, buscamos ofrecer colaboraciones valiosas para docentes, investigadores y profesionales del área, con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas y maximizar el potencial de aprendizaje de los estudiantes en proceso de alfabetización. Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto, nos basamos principalmente en las orientaciones señaladas por Laurence Bardin, Mikhail Bakhtin, Joaquim Dolz (y colaboradores), Magda Soares, entre otros. Los resultados muestran que ambos materiales desarrollan actividades en los ejes de enseñanza ‘Lectura/Escucha’ y ‘Oralidad’, respaldados por la noción de competencias, aunque el Libro Didáctico presenta una versión que enfatiza más prominentemente las ‘Competencias del universo Escolar y Lingüístico’, diferenciándose de la versión del Material Didáctico, que mantiene una distribución más equitativa entre las competencias observadas.

Palabras clave: libro y material didáctico; alfabetización; ejes de enseñanza

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em Leitura, Oralidade, Letramentos e livro didático, parece se tratar de temáticas pesquisadas em demasia e que um novo estudo sobre o assunto não seria importante ou necessário. Ao que nos parece, entretanto, isso vem a reafirmar que a temática tem importância marcante para o campo das Ciências Humanas e, neste caso, mais especificamente, para a Educação.

O artigo que ora apresentamos traz uma análise comparativa entre um livro didático de Português (Ápis – Editora Ática) e um material didático complementar (Leia) – ambos focados em Alfabetização e Letramento – indicando como desenvolvem, ao longo da coletânea, alguns letramentos nos eixos de ensino “Leitura/ Escuta” e “Oralidade”, tendo os gêneros do discurso como foco principal.

Adotamos como objeto de análise para esses eixos de ensino materiais didáticos usados para o ensino de alfabetização e letramento nas séries iniciais, sendo dois volumes de um livro didático de Português e dois volumes de livros confeccionados dentro do Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada (AlfaMais)³, pelo fato de serem importantes e necessários para apoiar a prática do ensino escolar – principalmente se pensarmos no ensino público brasileiro. Os referidos materiais são usados pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Mineiros, cidade do interior do estado de Goiás, em suas 22 escolas que oferecem o Ensino Fundamental I.

Consideramos importante destacar que uma pesquisa como a que desenvolvemos e que deu origem a este artigo é relevante pelo fato de que pode colaborar com a identificação de quais abordagens, métodos, formas de apresentação dos conteúdos e progressão curricular são mais eficazes no desenvolvimento de habilidades de letramento dos alunos: as que são propostas pelo livro didático ou as que são propostas pelo material didático complementar? Acreditamos que essa definição ajudará a determinar o que funciona melhor em sala de aula. Outro benefício que percebemos é que poderão ser revelados pontos fortes e fracos dos materiais didáticos utilizados em relação ao desenvolvimento dos letramentos, auxiliando os professores a tomarem melhores decisões sobre quais recursos são mais apropriados para sua sala de aula.

Para a apresentação dos resultados encontrados, este artigo está dividido em seis partes. Após esta introdução, trazemos uma parte referente à revisão da literatura especializada acerca dos temas mais importantes para esta pesquisa: letramento e leitura, escuta e oralidade. Na sequência, trazemos uma breve apresentação dos materiais em observação seguida da análise dos dados, momento em que tecemos nossas considerações analíticas a partir de exemplos ilustrativos retirados dos materiais analisados. Encerramos o artigo com as considerações finais, retomando o objetivo central do texto e apresen-

³ O AlfaMais foi criado em 2021, pela Lei Estadual nº 21.071, e começou a ser executado nas escolas do estado de Goiás no início de 2022. O programa tem o objetivo de assegurar a alfabetização completa das crianças na idade certa até o 2º ano do Ensino Fundamental. Para cumprir esse objetivo, o programa conta com a formação de professores, entrega de materiais didáticos complementares, pagamento de bolsas para os profissionais envolvidos e premiação de escolas com os melhores resultados. Fonte: <https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/alfamais-goias.html>. Acesso em: 6 jan. 2024.

tando nossas impressões acerca do que os dados mostraram e as referências bibliográficas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Letramento

A palavra letramento surge no discurso dos especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas, no Brasil, em meados da década de 1980, e foi inicialmente discutida por Mary Kato e Leda Verdiani Tfouni, tornando-se cada vez mais debatida. Em 1995, aparece de forma mais enfática, intitulado o livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, organizado por Ângela Kleiman (Soares, 2009, p. 15).

Segundo Soares (2009), letramento é versão da palavra inglesa *literacy* – que, etimologicamente, vem do latim *litera* (letra) com o sufixo *cy* (qualidade, condição, estado, fato de ser). *Literacy* é, então, o estado ou a condição daquele que aprendeu a ler e a escrever. É importante mencionar que o conceito surge em decorrência das transformações da sociedade e da forma como a aquisição de leitura e escrita passou a ser entendida. Atrelado ao conceito de alfabetização, o letramento surge como uma nova percepção daquilo que significa ler e escrever.

Soares (2009) menciona que, durante muito tempo, o critério adotado pelo Censo para medir a quantidade de alfabetizados e analfabetos era a capacidade de assinar ou não o próprio nome e que, com o passar dos anos (a partir de 1940), esse critério foi alterado para a capacidade de ler e escrever um bilhete simples, o que já demonstra uma percepção de leitura e escrita consignada com as práticas sociais, evidenciando, também, uma tentativa de avaliação que considera o nível de letramento, e não apenas a capacidade de dominar a habilidade técnica de codificação e decodificação. Assim, “a avaliação do nível de letramento [...] é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é *realmente* obrigatória e *realmente* universal, e se presume, pois, que *toda* a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever” (Soares, 2009, p. 22).

Consideramos importante trazer para essa discussão a percepção que Soares (2009) menciona ao dizer que um indivíduo pode ser analfabeto (não dominar a técnica) e ser, de certa forma, letrado. É o caso, por exemplo, daquele indivíduo

marginalizado, que não teve condições socioeconômicas para se alfabetizar, mas que vive em um espaço em que o fluxo de leitura e escrita é significativo e dele incorpora suas benesses, seja através do interesse na leitura realizada por uma pessoa alfabetizada, seja através da escrita de uma carta, por exemplo, tendo outra pessoa como escriba. São situações que demonstram a capacidade e o entendimento da leitura e da escrita como prática social, mesmo que não tenha domínio da técnica. É o caso, também, da criança, no início da Educação Infantil, que ainda não domina a técnica, mas que percebe o contexto de uma história ao folhear um livro ou ao brincar de ler e escrever, por exemplo.

Outro aspecto importante apontado por Soares (2009) é o entendimento de que a pessoa letrada se torna distinta, do ponto de vista sociocultural e linguístico, de quando era iletrada, pois suas relações sociais e culturais são modificadas, bem como a maneira como fala; havendo ainda a hipótese de que também se torna distinta do ponto de vista cognitivo.

O conceito de letramento foi muito discutido ao longo dos anos, bem como os critérios para avaliação e medição dos níveis de letramento, constituindo-se em uma tarefa altamente complexa, devido à dificuldade, principalmente, de uma definição universal para o termo. Isso porque, segundo Soares (2009), a dificuldade ou mesmo impossibilidade de definir o letramento está relacionada à sua abrangência, pois envolve uma ampla gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, além de apresentar sutilezas e complexidades que dificultam sua delimitação em uma única definição.

De acordo com Soares (2009), na maioria das definições de letramento, pode-se perceber duas de suas dimensões: individual e social. A dimensão individual foca no letramento como atributo pessoal, de habilidades para ler e escrever, enquanto a dimensão social foca no letramento como atributo cultural, conjunto de atividades e exigências sociais que envolvem a leitura e a escrita. Tal dimensão distingue-se em versão fraca e versão forte.

A versão fraca, ligada a uma interpretação progressista liberal, entende o letramento como habilidades para que o indivíduo “funcione” em sociedade: “O letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (Soares, 2009, p. 74). A versão forte, por outro lado, ligada a perspectivas revolucionárias, entende o letramento como conjunto de práticas de leitura

e escrita construídas socialmente, cuja característica marcante é a ausência de neutralidade, pois essas práticas, antes de tudo, são “[...] responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 2009, p. 75). Um dos primeiros educadores brasileiros a apostar nesse poder “revolucionário” do letramento foi Paulo Freire, por acreditar que o indivíduo é alfabetizado/letrado quando toma consciência de sua realidade (oprimida) e pode transformá-la, mediante o uso da leitura e escrita, ou seja, o letramento como meio de promover mudança social (Soares, 2009).

É fato que diversos pesquisadores estudam letramento e cada um deles traz uma contribuição a respeito do assunto. O que Soares (2009), por exemplo, define por versão forte e fraca de letramento, o professor e antropólogo britânico Brian Street denomina como letramento ideológico e letramento autônomo. De acordo com Street e Bagno (2006),

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (Street; Bagno, 2006, p. 466).

Levando em conta esses aspectos, o trabalho com a linguagem na escola vai muito além da alfabetização, “é trabalhar com letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento” (Rojo, 2009, p. 118).

2.2 Leitura, escuta e oralidade

A concepção de Leitura vislumbrada neste artigo vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire (1989), que a concebe como prática social, como algo que faz parte da vida das pessoas, sendo imprescindível que a leitura de mundo aconteça antes da leitura da palavra propriamente dita.

A leitura como prática social é vivenciada por meio de outros textos e outras leituras. “Ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (Kleiman, 2022, p. 13).

Rojó (2009) aponta que vem crescendo a cada dia o conhecimento a respeito do conjunto de capacidades que são requeridas pelas práticas de leitura. Este conhecimento ocorre como fruto de pesquisas e teorias desenvolvidas nos últimos 50 anos. A partir da segunda metade do século XX, a leitura era vista de maneira estreita, como um processo de decodificação de grafemas em fonemas como forma de entender um texto – o que estava ligado essencialmente à alfabetização: “[...] uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra e, delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando, assim, linear e sucessivamente, seus significados” (Rojó, 2009, p. 76).

Posteriormente, a leitura passa a ser vista como um ato de cognição e compreensão, num primeiro momento, observando o que estava posto ou pressuposto no texto. O foco estava no texto e no leitor, na retirada de informações daquele. Nesse momento, foram descobertas muitas capacidades de leitura empenhadas pelo leitor ao longo deste processo (estratégias cognitivas e metacognitivas). Em seguida, a leitura passou a ser vista como forma de interação entre leitor e autor: “[...] o texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos” (Rojó, 2009, p. 77). A partir dos anos 1990, a leitura tem sido vista e percebida através dos discursos que permeiam e constituem seu espaço, tanto os anteriores quanto os posteriores. Cada discurso gera possibilidades infinitas de réplicas que se materializam em novos discursos.

Essa percepção do discurso está em consonância com o que Bakhtin (2014) pronuncia em relação à natureza do signo linguístico, como algo essencialmente ideológico. O autor diz que não pronunciamos ou escutamos apenas palavras, mas enunciados carregados de valores, podendo ser verdades ou mentiras, bons ou maus, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. Para o autor, a palavra sempre traz um conteúdo ideológico ou vivencial, sendo compreendida dessa forma e provocando reação apenas quando desperta ressonâncias ideológicas ou ligadas à vida.

Segundo ele, não é possível separar a língua, em sua forma enunciativa, do conteúdo ideológico, pois isso seria tratar a língua como um sistema de sinais, e não como signos da linguagem, considerando que toda enunciação é sempre uma resposta a alguma coisa, mesmo que esteja materializada na forma escrita.

Diante disso, pensar no ensino de leitura capaz de munir as crianças para que gradativamente venham a ser pessoas críticas, participativas e responsivas na sociedade é pensar num ensino que necessita ser compreendido e vivenciado como algo que vai além dos processos de decodificação e além dos processos cognitivos que envolvem a leitura; a questão está acima de tudo isso! Está na assunção de que a linguagem é, por natureza, ideológica e se desenvolve por meio das atividades sociais. O ensino de leitura, portanto, deve estar vinculado a esse raciocínio, entendendo a leitura e a linguagem como prática social de natureza altamente polifônica e ideológica. É, portanto, por meio dessa prática que o ser se “constitui”; há sempre uma estreita relação nos modos de ser, agir e pensar uns dos outros, tudo isso mediado por “linguagens”.

Neste mesmo raciocínio, acreditamos que deve acontecer o ensino da oralidade⁴. Vejamos antes, porém, algumas particularidades do oral. Sua aprendizagem inicia de forma incidental nos ambientes pelos quais as crianças passam e convivem. Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2010), para que o oral seja constituído em objeto formal de ensino, deixando de ser um simples objeto de aprendizagem, é preciso delinear as características desse oral a ser ensinado, de forma que seja elevado ao grau de ensino formal.

Os autores supracitados dizem ser necessário diferenciar dois tipos de oral: o oral “espontâneo” e a “escrita oralizada”. O primeiro se refere, geralmente, à fala improvisada, em situação de conversação, enquanto o segundo se refere à palavra lida ou recitada, e é entre estas duas práticas que se encontram todas as formas orais, das mais simples às mais complexas.

Outra questão, também apontada pelos autores, é o fato de que o oral não se refere somente à utilização de elementos linguísticos ou prosódicos. É importante também considerar o corpo como portador de fala, através de mímicas, posturas, olhares, gestualidade – aspectos que confirmam, invalidam ou substituem a codificação linguística e/ou prosódica.

Em consonância com a perspectiva bakhtiniana, os autores mencionados entendem a aprendizagem como um processo de interação em que ocorre a apro-

⁴ É necessário lembrar que existem várias perspectivas teóricas acerca do oral, as quais não serão aqui abordadas. Apenas como exemplificação de tais perspectivas, apontamos as relações entre oralidade e cultura escrita (estudadas por Walter J. Ong), as marcas de oralidade no texto escrito ou ainda as relações entre a oralidade e a aquisição da língua escrita, pesquisadas por diversos autores, tais como Luís Antônio Marcushi, Marcos Bagno, Emília Ferreira, etc.

priação e a internalização das experiências acumuladas pela sociedade ao longo da história e, por isso, é importante levar em conta os instrumentos (gêneros) e as práticas como suportes para o desenvolvimento do oral.

Ainda de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2010), há que se considerar que o gênero, ao ser ensinado na escola, sofre uma alteração, pois se deve levar em conta as capacidades de linguagem e o momento de aprendizagem dos alunos. Não seria possível, por exemplo, no espaço escolar, trabalhar a apresentação de uma peça teatral e supor que as crianças dominem a um só tempo esse gênero oral tão rico e complexo, muito menos que saiam deste espaço com título de atores espetaculares. Trata-se, antes, de estabelecer características basilares capazes de instituírem uma visão geral do gênero, que pode e deve acontecer progressivamente, mas sem a ingênua pretensão de, no espaço escolar, adquirir domínio cabal da natureza do gênero.

Assim, conforme os autores, o ensino do oral tem efetivo alcance ao se trabalhar com os gêneros, e estes, por sua vez, podem ser ensinados através das sequências didáticas, cujas atividades têm a finalidade de levar à construção da aprendizagem. Essas atividades, pensadas de forma sistemática e estratégica, vão levar os alunos a se apropriarem melhor do gênero a ser estudado, tornando-os autônomos em seu próprio aprendizado. Isso porque essa metodologia considera a visão sociointeracionista de ensino, em que as relações, as interações e o outro são parte do processo e devem contemplar os mecanismos que envolvem a aprendizagem.

3 APRESENTAÇÃO DO MATERIAL ANALISADO

Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como objetos dois volumes de um livro didático de português (alfabetização e letramento) **Ápis** e a coleção *Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (Leia)* (material didático complementar usado pelas escolas da Rede Municipal de Ensino do município de Mineiros-GO, confeccionado dentro do Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada (AlfaMais).

A coleção **Ápis**, da Editora Ática, é de autoria de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchesi (2017) e é composta por cinco volumes, os quais correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com as autoras, os dois primeiros volumes pretendem inserir o aluno em práticas sociais letradas de forma

lúdica e participativa, o terceiro volume foca no aumento da complexidade, com intenção de preparar para os próximos anos, e o quarto e quinto volumes intensificam o exercício das habilidades de leitura e de escrita e a reflexão a respeito de fatos linguísticos mais complexos. Neste artigo, como já dito, nosso interesse é em relação aos dois primeiros anos, que correspondem àqueles destinados ao processo de alfabetização.

O Leia, de autoria de Alda de Fátima Martins *et al.* (Goiás, 2021a) e Ana Maria Lemes Coelho *et al.* (Goiás, 2021a), através da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, por meio do Programa AlfaMais Goiás, é um material didático complementar para as crianças do 1º e 2º anos das redes estadual e municipal do estado.

As atividades no Leia são desenvolvidas envolvendo os seguintes campos de atuação: Vida Cotidiana, Artístico/Literário, Práticas de Estudo e Pesquisa e Vida Pública. A goianidade é o tema central da obra, tendo como objetivo fazer conhecer um pouco mais da cultura do Estado de Goiás – folclore, fauna, flora, alimentação e artistas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação de categorias para a geração e análise de dados foi imprescindível para mostrar os caminhos percorridos para a concretização do que pretendíamos. Assim, com base em Bardin (2006), na fase de exploração dos materiais a serem analisados, utilizamos as categorias apresentadas na sequência, as quais serviram de base para a geração e análise qualitativa dos dados.

Quadro 1 – Categorias de análise, descrição e principais autores

Categorias	Descrição	Autores principais
1) Letramento Crítico	Possibilitam desenvolver a consciência crítica, emancipadora e transformadora	Abreu-Silva (2021)
2) Letramentos do Universo Escolar e Linguístico	Contemplam as habilidades do âmbito escolar; proporcionam o conhecimento e capacidade de interação social por meio do desenvolvimento da língua	Soares (2004) e Gerhardt (2017)

Fonte: elaboração própria (2023)

Sobre os dados quantitativos, informamos que, no primeiro ano, encontramos 483 atividades no livro didático e 174 no material didático complementar.

No segundo ano, encontramos 471 atividades no livro didático e 170 no material didático complementar. Destas atividades, estão mais direcionadas ao trabalho com a Leitura/Escuta os percentuais de 76,60% e 69,42% no livro didático do primeiro e segundo ano, respectivamente, bem como percentuais de 62,07% e 67,05% no material didático complementar do primeiro e segundo ano, respectivamente. Acerca do trabalho com a oralidade, os dados mostram percentuais de 23,39% e 30,57% no livro didático do primeiro e segundo ano, respectivamente. Assim também, os dados mostram percentuais de 37,93% e 32,94% no material didático complementar do primeiro e segundo ano, respectivamente.

Consideramos baixa a incidência de letramentos críticos, já que apresentam percentuais de 2,28% e 4,03% no livro didático do primeiro e segundo ano, respectivamente. Quando somados os índices dos dois eixos de ensino observados (“Leitura/Escuta” e “Oralidade”), encontramos percentuais de 6,90% e 5,88% no material didático do primeiro e segundo ano, respectivamente.

Diante da baixa incidência, concluímos ser pouco satisfatório o tratamento destinado ao letramento crítico nestes objetos analisados. Conforme sugere Abreu-Silva (2021), a ausência de letramento crítico resulta em cidadãos pouco capazes de pensar criticamente o mundo que os cerca, bem como o das pessoas a sua volta. Tal fato pode impossibilitar, portanto, menor desenvolvimento da capacidade crítica que compreende, nega e busca combater as injustiças sociais, os preconceitos de todas as estirpes, as deficiências estruturais da sociedade em diversificados aspectos, dentre outras mazelas. Tudo isso apresenta uma tendência a tolher a percepção da não neutralidade dos discursos socioculturais em que, invariavelmente, estamos inseridos, possibilitando menor desenvolvimento da compreensão leitora em níveis mais altos, percebendo intenções por meio de escolhas que o autor faz ao realizar o discurso.

Os “Letramentos do universo Escolar e Linguístico”, somando os resultados dos eixos de ensino “Leitura/Escuta” e “Oralidade”, contam com percentuais de 64,18% e 57,53% no livro didático do primeiro e segundo ano, respectivamente. De igual modo, no material didático complementar, ocorre um percentual de 19,53% e de 27,05%.

Segundo Soares (2004), os letramentos escolares estão relacionados ao desenvolvimento da leitura e da escrita na escola e pela escola. Os letramentos escolares têm sua importância no sentido de munir e instrumentalizar os estudantes

para que possam desenvolver outros letramentos, o que não significa que devam acontecer de forma unilateral ou excludente. Para Kleiman (2010, p. 380), “[...] uma perspectiva escolar de letramento – que, afirmo, não é contraditória a uma perspectiva social da escrita na esfera de atividades escolares – tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente”.

Paralelo a isso, aparecem os letramentos linguísticos, estreitamente relacionados aos escolares neste campo ao qual a pesquisa se insere e fundamentais para o desenvolvimento e a aquisição da leitura, pois, conforme Gerhardt (2017), o ganho mais importante ao adotar uma proposta de ensino de línguas mediante o letramento linguístico “[...] é a conscientização cada vez maior das pessoas acerca das condições discursivas e estruturais das suas experiências com a linguagem em diversas modalidades” (Gerhardt, 2017, p. 54).

Consideramos bastante compreensível que estes letramentos tenham significativa representação, uma vez que eles estão diretamente relacionados ao processo de aquisição e desenvolvimento da leitura pelo qual as crianças desta faixa etária passam. Em relação ao livro didático, entretanto, consideramos que esse percentual poderia ser um pouco mais equilibrado, cedendo espaço para outros letramentos, os críticos, por exemplo. Essa consideração decorre do fato de que avaliamos como produtiva a presença de vários tipos de letramentos no espaço escolar (no caso da análise), sendo importante uma distribuição bem equilibrada e variada dos tipos de letramento. Até mesmo porque a rotina de sala de aula nesses anos escolares já contempla, em sua maioria, o trabalho com os letramentos escolares e linguísticos – sendo produtivo que o livro didático trouxesse também outros letramentos no intuito de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. A proposta do material didático complementar, no entanto, apresenta uma roupagem mais equilibrada na distribuição dos letramentos, oportunizando, consequentemente, maior contato com os outros letramentos.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), acerca dos anos iniciais do ensino fundamental, tem como foco a alfabetização e estabelece a necessidade de contato com práticas diversificadas de letramentos, a fim de que, paralelo à apropriação do sistema de escrita alfabética, os estudantes adquiram outras habilidades de leitura e escrita.

4.1 Letramento Crítico – livro didático e material didático complementar

Ilustrativa da categoria “Letramento Crítico”, elegemos a atividade 2 da seção “Tecendo saberes”, na Unidade 2 (Lenga-lenga) do livro didático do segundo ano.

Figura 1 – Opinião quanto à caça de tatus



Fonte: (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. 40)

Esta atividade apresenta um teor crítico, condizente com a faixa etária⁵, oferecendo oportunidade para a elaboração do pensamento crítico. Isso porque traz um assunto que pode despertar o interesse e a curiosidade das crianças, motivando o desejo de participação, pois se trata de algo que faz parte da sua realidade (a estima por animais). É neste espaço de debate em que as crianças serão ouvidas e questionadas quanto à preservação dos tatus que o professor poderá conduzir a discussão, fornecendo elementos para que venham a desenvolver a criticidade. Assim, considera Marchão (2016, p. 88):

Neste quadro da aceitação da criança como cidadã e na premência da sua escuta e do uso de um empenhamento de qualidade elevado dos docentes, assume-se a necessidade de precocemente apoiar as crianças na construção

⁵ Crianças entre 6 e 8 anos de idade.

e no uso do PC⁶, pois é a partir dele que se consegue decidir aquilo que se deve fazer ou aquilo em que se deve acreditar.

Dessa forma, consideramos viável a atividade em pauta, pois fornece, antes da questão propriamente dita, elementos informativos que enriquecem o conhecimento, fornecendo às crianças instrumentos para que elaborem suas justificativas. Quando a atividade pergunta se as crianças já sabiam que os tatus “sofrem” com a caça, antecipa posicionamento contrário quanto à caça dos tatus e, em seguida, questiona as crianças quanto ao que elas pensam sobre a preservação dos tatus, se julgam importante e por quê, permitindo que formem suas próprias opiniões de maneira fundamentada, em vez de simplesmente aceitar informações sem questionamento.

É uma atividade questionadora e desenvolvida na oralidade, oportunizando voz ativa das crianças quanto a uma questão apresentada, o que poderá levá-las à formação do senso crítico. Sabemos que cidadãos críticos desempenham um papel vital em uma sociedade democrática, questionando autoridades, buscando transparência e defendendo os direitos humanos. A atividade, assim, favorece o desenvolvimento do letramento crítico, uma vez que busca engajar as crianças em uma questão problematizadora e crítica em que a linguagem está presente como prática social (Baynham, 1995 *apud* Brahim, 2007).

Ao se questionar o porquê, entende-se o desejo de uma justificativa, manifestada aqui por meio do ponto de vista em relação ao que fora questionado. De acordo com Citelli (2003) *apud* Silva (2008, p. 71), “a formação do ponto de vista decorre de experiências acumuladas, leituras realizadas, informações obtidas, do desenvolvimento da capacidade de compreender e, acima de tudo, de deixar claro para o outro aquilo que se deseja dizer”. Relacionado a isso, há que se aceitar a importância dos letramentos ante ao processo de ensino e aprendizagem, pois esta perspectiva movimenta aspectos que subsidiam o desenvolvimento da linguagem enquanto prática social.

Ressaltamos que o trabalho com esse letramento é fundamental para que as crianças passem a pensar de forma mais independente, analisando informações de maneira crítica e participando ativamente na/da sociedade como cidadãos informados, considerando que tal letramento envolve a capacidade de questionar,

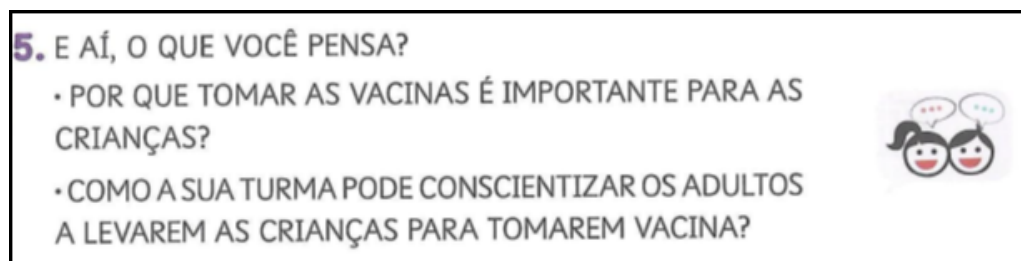
⁶ Na citação original, não aparece menção ao significado da sigla. Em outros momentos no texto, a autora especifica que se trata de “pensamento crítico”.

avaliar e refletir sobre informações, ideias e perspectivas, buscando a compreensão sobre o mundo de maneira mais profunda e perspicaz.

Lamentável é, porém, que o percentual de atividades como essa seja tão baixo, conforme apontamos anteriormente: 2,28% e 4,03% no livro didático do primeiro e segundo ano, respectivamente. Conforme Abreu-Silva (2021), a ausência de letramento crítico dificulta a constituição de sujeitos capazes de pensarem criticamente sobre o mundo que os cerca. Além disso, um menor trabalho com esse letramento pode atrapalhar os alunos a desenvolverem a capacidade de análise de informações, ampliação de sua autonomia intelectual, compreensão das complexidades sociais e participação cidadã. Lidar na sala de aula com esse letramento desde cedo prepara os alunos para o pensamento independente e ativo na sociedade em que vivem.

Ilustrando, também, a categoria “Letramento Crítico”, trouxemos a questão 5, atividade 3 (Compreendendo o texto), constituinte da 5ª Vivência (O que tem aí nesse cartaz?) no material didático complementar do primeiro ano.

Figura 2 – Opinião quanto à vacinação infantil



Fonte: (Goiás, 2021a, p. 88)

O material didático, nesta vivência, utiliza uma série de cartazes que destacam a importância da vacinação. A proposta é que as crianças expliquem por que as vacinas são necessárias e ainda incentivem os adultos a levá-las para se imunizarem. É uma questão que espera e movimenta o senso de argumentação das crianças, pois questiona o que pensam, por que e como. Necessário é, portanto, que busquem argumentar para alcançar seus objetivos.

A argumentação tem por objetivo “[...] convencer ou persuadir o outro a aceitar, ‘a fazer crer’, ou ‘a fazer fazer’ o que está sendo enunciado” (Travaglia

1991 *apud* Silva 2008, p. 60). As crianças vão, primeiramente, como sugerido na questão, dizer por que é importante que elas sejam vacinadas e, em seguida, justificar o motivo pelo qual os adultos devem levá-las para serem vacinadas. Essa justificativa é base para a argumentação em si, pois, de acordo com Silva (2008), ao interpretar Golder (1996), a justificativa é um elemento essencial no discurso argumentativo, pois se manifesta quando o locutor expressa sua posição sobre determinada questão com base em valores e crenças, buscando influenciar as opiniões do interlocutor. Assim, argumentar corresponde a justificar uma posição considerando o destinatário, seus interesses e pontos de vista.

À medida que as crianças forem levantando suas ideias, o professor fará o registro dos argumentos utilizados, de acordo com o manual do professor. Neste momento, é importante observar o saldo das leituras anteriores e analisar se, porventura, alguma criança poderá expor algo que não foi oferecido pelo material didático.

Estas questões estão, também, diretamente relacionadas ao letramento crítico, pois a argumentação é uma característica muito cultivada quando se pensa em letrar para a criticidade, num diálogo que busca a construção da consciência crítica, estimulando as crianças a analisarem e buscarem informações antes de se posicionarem e tomarem decisões (por que tomar vacinas é importante para as crianças?). Desta forma, entender “[...] a criança como cidadã, implica ajudá-la a mobilizar o seu PC e dotá-la de uma crescente racionalidade que lhe permita analisar, decidir, dominar o seu próprio conhecimento e rentabilizá-lo na aprendizagem do que é novo” (Marchão, 2016, p. 51).

Como dito anteriormente, o letramento crítico toca em questões de ordem problematizadora, na busca de engajar o sujeito, através da linguagem, em atividades voltadas para a prática social (Baynham, 1995 *apud* Brahim, 2007). Consideramos muito pertinente a proposição da atividade, trazendo essa problemática tão relevante que levantou e ainda levanta muita discussão em torno da questão.

4.2 Letramentos do Universo Escolar e Linguístico – livro didático e material didático complementar

Como atividade ilustrativa da categoria “Letramentos do Universo Escolar e Linguístico”, apresentamos a Atividade 3, na seção (Palavras em jogo), subseção

(Atividades), constituinte da Unidade 11 (Cantiga Popular), do livro didático do primeiro ano

Figura 3 – Bingo



Fonte: (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. 134).

Em um ditado de palavras convencional, as crianças vão ouvir as palavras ditadas e formular a hipótese de escrita. Apesar de a atividade “ditado” ser estritamente escolar, no caso acima, os aspectos linguísticos são mais bem explorados, uma vez que elas vão, de início, realizar a leitura das palavras e escolher as que mais lhes agradam para, posteriormente, circular aquelas que a professora ditar, realizando, mais uma vez, a leitura, agora, em busca dos fonemas que formam as palavras escolhidas. Embora o “ditado” figure, muitas vezes, como atividade meramente tradicional, ele apresenta relevante importância nas práticas escolares com crianças em processo de aquisição da escrita – o que vem a corroborar com o desenvolvimento linguístico. O ditado, então, permite “[...] observar as zonas de dificuldades dos alunos, no que ao registro diz respeito. Ao observar as hesitações, as dúvidas e os erros, aluno e professor podem ter uma visão mais próxima do que está a ocorrer no processo de aprendizagem” (Souza, 2022, p. 117).

De acordo com Gerhardt (2017, p. 54), “[...] o aporte do letramento linguístico possibilita que elas [as crianças] se deem conta das outras possibilidades de experiência com a linguagem para além da conversação, e com isso ampliem suas competências como usuárias de uma língua”, mesmo porque as crianças, embora tenham grande capacidade interativa, ainda não podem ser consideradas

competentes enquanto usuárias da língua, estando imersas no processo de ensino para alcançar esse objetivo.

Durante o processamento da leitura, pode-se destacar vários fatores linguísticos: fonológico, ortográfico, morfo sintático, semântico e pragmático (Koda, 1996 *apud* Siqueira; Zimmer, 2006, p. 34). No caso da atividade em questão, estão visivelmente envolvidos os fatores fonológicos, referentes ao sistema de sons de uma determinada língua, sendo necessário que as crianças reconheçam os sons para lerem as palavras e darem sequência no desenvolvimento da atividade. Outro aspecto importante relacionado à questão do reconhecimento dos sons da língua diz respeito aos fatores ortográficos, referentes ao sistema de representação escrita de determinada língua, no caso do Português, o sistema alfabético, em que as crianças irão grafar as palavras que escolherem para o prosseguimento da atividade (Siqueira; Zimmer, 2006).

Consideramos a atividade em questão importante para a formação leitora das crianças, pois realiza um movimento completo e divertido em que elas leem, escrevem e leem, confirmando ou não, através da escuta dos fonemas, se possuem alguma das palavras ditadas. Esse movimento promove e consolida a leitura das crianças, o que é de extrema relevância, tanto do ponto de vista do letramento linguístico como do escolar. Isso porque a atividade é essencialmente do contexto escolar e, nessa fase do ensino, o letramento linguístico gira em torno da formação leitora propriamente dita, o que faz com que as crianças tenham ganhos significativos no âmbito da formação enquanto leitores.

É, assim, uma atividade importante para esse momento em que as crianças estão desenvolvendo a leitura, pois auxilia no desempenho da velocidade da decodificação, que, por sua vez, produz uma leitura cada vez mais dinâmica – quesito fundamental para maior *performance* da leitura e melhor capacidade de compreensão daquilo que se lê (Siqueira; Zimmer, 2006).

Ressaltamos que o trabalho escolar com esses letramentos em questão pode possibilitar aos alunos a ampliação de suas habilidades de leitura, escrita e compreensão textual, essenciais para uma atividade interacional desenvolvida de maneira mais eficaz e crítica. É importante se lembrar de que, na atualidade, ocorre uma grande exigência de domínio sobre essas habilidades. Assim, o desenvolvimento desses letramentos pode preparar os alunos não só para o presente, mas também para o futuro.

É, portanto, esperada a presença de ocorrências mais expressivas, quantitativamente, desses letramentos nos Livros e Materiais Didáticos. Reafirmamos que essa distribuição poderia ser um pouco mais bem equiparada nos Livros Didáticos, haja vista a importância de se trabalhar, também, vários outros tipos de letramentos. Isso porque, conforme apontado anteriormente, os “Letramentos do Universo Escolar e Linguístico” contam com percentuais de 64,18% e 57,53% no livro didático do primeiro e segundo ano, respectivamente, ao passo que o material didático complementar aponta 19,53% e 27,05%. Esse quantitativo percebido no material didático Complementar é positivo na nossa percepção, pois, ao não “preencher” mais da metade do material com os letramentos mencionados, “abre-se” espaço para a distribuição de outros letramentos.

Ilustrando, também, essa categoria “Letramentos do Universo Escolar e Linguístico”, trazemos o exercício nº 6, atividade 3 (Compreendendo o texto), constituinte da 1ª Vivência (Gênero Textual Legenda – Legendando Memórias), no material didático complementar do primeiro ano.

Figura 4 – Desafio: formar palavra



Fonte: (Goiás, 2021, p. 15).

Trata-se de uma atividade típica do letramento escolar, pois sua realização ocorre primordialmente neste ambiente. Ela busca estimular as crianças a formarem a palavra “legenda”, partindo de uma forma interativa e lúdica, para, na sequência, circularem com o lápis de cor e registrarem no material didático. Do mesmo modo, propõe a organização das letras do alfabeto em sua sequência convencional. Essa habilidade será especialmente valiosa quando, por exemplo, vierem a classificar as palavras por ordem alfabética, um conhecimento de necessidade prática.

Quanto ao letramento linguístico, ele ocorre mais precisamente na primeira parte da atividade e se relaciona diretamente ao eixo de ensino “Leitura/Escuta”, pois a leitura e a formação da palavra fazem parte da finalidade da questão. Como foi dito na seção anterior, o letramento linguístico é essencial para que as crianças ampliem seus conhecimentos como usuárias da língua, o que viabiliza o desenvolvimento de outros letramentos (Gerhardt, 2017).

Nesta atividade, estão presentes os aspectos linguísticos, fonológicos e ortográficos, assim como na atividade ilustrativa deste letramento no livro didático mostrado anteriormente. Ao buscarem a formação da palavra, as crianças mobilizam a consciência fonológica que possuem para escreverem de modo correto. A consciência fonológica, segundo Soares (2021, p. 77) é a “[...] capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas”. Consideramos, assim, que atividades como esta são importantes no processo de aquisição da leitura, pois, ao trabalharem com a formação das palavras, podem ampliar a consciência fonológica, favorecendo, deste modo, o desenvolvimento da leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar as análises, concluímos que os dois materiais em análise, mesmo que de formas diferentes, adotam os letramentos para o trabalho com os eixos de ensino “Leitura/Escuta” e “Oralidade”. Ambos trouxeram, aproximadamente, um percentual de 70% das atividades mais voltadas para o eixo de ensino “Leitura/ Escuta” e 30% para o eixo de ensino “Oralidade”, demonstrando que o olhar para a oralidade ainda é secundário em relação aos outros eixos.

Os volumes da coleção de Livros Didáticos apontaram um favorecimento aos “Letramentos do Universo Escolar e Linguístico”, enquanto o Leia estabeleceu uma distribuição mais equiparada entre os letramentos observados, fato que consideramos proveitoso em relação ao desenvolvimento dos letramentos das crianças, pois oportuniza contato com os tipos de letramentos observados nesta pesquisa. Em relação às análises qualitativas, destacamos a importância de atividades como as que ilustram a categoria “Letramento Crítico”, pois elas podem vir a contribuir para a formação crítica das crianças e desde cedo despertar seus

olhares para direções de maior abrangência perceptiva, contemplando a totalidade que envolve cada enunciado.

Diante dos resultados visualizados, cremos que este artigo pode contribuir para reflexões que envolvam as temáticas pesquisadas, sendo útil para outras reflexões analíticas e possíveis escolhas de Livros e Materiais Didáticos, reconhecendo a importância do desenvolvimento dos letramentos dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU-SILVA, Geraldo Emanuel de. O letramento, a criticidade e o letramento crítico. *Revista Pindorama*, Eunápolis, v. 12, n. 1, p. 201-221, jan./jun. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [Volochínov]. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 70, 2006.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*, Curitiba, v.1, n. 0, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. O letramento linguístico e o ensino de gramática da língua portuguesa no Brasil. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 48-75, jul./dez. 2017.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *LEIA – Leitura, escrita e interpretação na alfabetização*: 1º ano. Goiânia: SEDUC, 2021a.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *LEIA – Leitura, escrita e interpretação na alfabetização*: 2º ano. Goiânia: SEDUC, 2021b.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura* – teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 17ª edição, 2022.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

MARCHÃO, Amélia de Jesus. Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 32, n. 32, p. 47-58, 2016.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Silvio Ribeiro da. *Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar: o papel do livro didático de português e a atuação do professor*. 2008. 172p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. *Revista de Letras*, v. 1, n. 28, jan./dez. 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOUZA, Alex Sandro de. Alfabetização e letramento. In: BATISTA, Carlos (Org.). *Alfabetização, letramentos e multiletramentos: conceitos e exemplificações na contemporaneidade*. Itapiranga: Schreiber, 2022.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465–488, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHESI, Vera. *Ápis Língua Portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

Sobre os autores:

Silvio Ribeiro da Silva: Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduação em Letras Português pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor adjunto 4 da Universidade Federal de Jataí, ministrando aulas na graduação em Letras Português e no Mestrado e Doutorado em Educação. Psicanalista formado pela Escola de Psicanálise de Curitiba. Líder do grupo de estudos sobre Materiais Didáticos, Ensino e Avaliação (Gemdav), cadastrado no CNPq. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, leitura, produção oral e escrita, gêneros do discurso, livro e material didático, letramento.

E-mail: shivonda@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8705-4356>

Rubiana Oliveira Rezende: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). **E-mail:** rubiana.oliveira@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0470-2213>

Recebido em: 29/01/2024

Aprovado em: 25/07/2025

