



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- CAMPUS X
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DAIANE BERTO FRANÇA

**GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO:
*Análise de Conteúdo da Coleção Bem-Me-Quer Mais Língua Portuguesa***

**TEIXEIRA DE FREITAS- BA
2025**

DAIANE BERTO FRANÇA

GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO:

Análise de Conteúdo da Coleção *Bem-Me-Quer Mais Língua Portuguesa*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Pedagogia do Departamento de Educação/Campus X, Universidade do Estado da Bahia- UNEB como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Helânia Thomazine Porto

**TEIXEIRA DE FREITAS- BA
2025**


DAIANE BERTO FRANÇA

Trabalho de Conclusão de Curso intitulado GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO: Análise de Conteúdo da Coleção *Bem-Me-Quer Mais Língua Portuguesa* apresentado à Banca Examinadora do Colegiado de Pedagogia, do Departamento de Educação - Campus X, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.


Teixeira de Freitas-BA, 16 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Helânia Thomazine Porto (Orientadora)
UNEB

Documento assinado digitalmente
 HELANIA THOMAZINE PORTO
Data: 20/08/2025 20:18:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Me Priscila Alves Pereira (Membra Interna)
UNEB

Documento assinado digitalmente
 PRISCILA ALVES PEREIRA
Data: 20/08/2025 11:47:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Me Ireni Alves dos Santos (Membra Interna)
UNEB

Documento assinado digitalmente
 IRENI ALVES DOS SANTOS
Data: 20/08/2025 15:17:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico este trabalho a Deus, que me capacitou até aqui,
e a todos que estiveram comigo
nesse percurso formativo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão por me conceder saúde, força e coragem para trilhar este caminho na Universidade do Estado da Bahia/Campus X. Foram anos de muitos desafios, mas também de grandes aprendizados, e sei que cada passo foi amparado por Sua presença.

Agradeço pelos professores com os quais tive o privilégio de conviver, profissionais exemplares, competentes e, acima de tudo, humanos. Desde o vestibular, até este momento que marca os “últimos passos” da graduação, reconheço que a jornada não termina aqui. Ela, com certeza, abre portas que possibilitam novos caminhos.

Agradeço imensamente à minha família, especialmente à minha irmã Vanessa e ao meu noivo Cleverson, pelo apoio incondicional, pelas palavras de encorajamento e por estarem sempre ao meu lado.

Sou grata também às amigas que tornaram essa caminhada mais leve e divertida: Franciely, Rebeca, Ranya, Andressa Santana, Maely, Steffany e Andressa Carvalho. A presença de vocês foi essencial. Em especial, minha melhor amiga: Steffane Santos, obrigada por nunca me deixar esquecer da minha força e do meu potencial, por vibrar comigo a cada conquista.

Meu sincero agradecimento à minha orientadora, professora Helânia Thomazine Porto, por aceitar esse desafio comigo e me guiar com tanto comprometimento, paciência e dedicação. Sua orientação foi fundamental para a realização deste trabalho.

À banca avaliadora constituída pelas professoras: Priscila Alves Pereira e Irene Alves dos Santos, minha gratidão pela generosidade, contribuições valiosas e cuidado com minha formação. Levo comigo cada ensinamento.

Muito obrigada a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta conquista!

“O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia.”

Luiz Antônio Marcuschi (2008, p.15)

RESUMO

FRANÇA, Daiane Berto. Gêneros Textuais e Letramento: Análise de Conteúdo da Coleção *Bem-Me-Quer Mais Língua Portuguesa*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso do Colegiado de Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação, Campus X, Teixeira de Freitas, Bahia, 2025.

Nas últimas décadas, o trabalho com os gêneros textuais passou a ocupar um espaço importante nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso aconteceu por causa das mudanças na forma como as pessoas se comunicam: da conversa falada para os textos escritos, do papel para as telas. Os gêneros se multiplicaram, mudaram de formato, apareceram em novos lugares, inclusive na sala de aula. Marcuschi (2008) aponta que essa variedade ampliou bastante os tipos de textos que circulam na escola e no dia a dia. Diante desse contexto, formulou-se as seguintes perguntas de pesquisa: Qual a importância dada aos gêneros textuais na organização da coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*? Quais os gêneros textuais mais recorrentes nos livros didáticos desta coleção? Em que medida os gêneros recorrentes contribuem para a formação leitora dos(as) estudantes? A partir dessas problemáticas, definiu-se como objetivo geral: Analisar o tratamento didático-pedagógico dado aos gêneros textuais nos livros didáticos da coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, no que se refere ao desenvolvimento de competências leitoras e ao letramento literário. Para a realização deste estudo, adotou-se a pesquisa de natureza quanti-qualitativa, apoiada nos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo (AC), de Laurence Bardin (1977), considerando dialéticas estabelecidas em estudos dos seguintes teóricos: Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Antunes (2008), Soares (2009) e Cosson (2014). O estudo apontou para a importância de se propor atividades que estimulem o protagonismo dos(as) alunos(as), incentivando a criação, a expressão pessoal e a reflexão crítica, elementos importantes para o fortalecimento do letramento literário e para uma formação leitora mais ativa.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Letramento; Livro didático; Anos iniciais; Formação leitora.

ABSTRACT

FRANÇA, Daiane Berto. Textual Genres and Literacy: Content Analysis of the Bem-Me-Quer Mais Língua Portuguesa Collection. 2025. Final Course Work of the Pedagogy Board. State University of Bahia - Department of Education, Campus X, Teixeira de Freitas, Bahia, 2025.

In recent decades, the work with textual genres has come to occupy an important space in discussions about Portuguese language teaching, especially in the early years of elementary school. This has occurred due to changes in the way people communicate: from spoken conversation to written texts, from paper to screens. Genres have multiplied, changed formats, and appeared in new places, including the classroom. Marcuschi (2008) points out that this variety has significantly expanded the types of texts that circulate in schools and in everyday life. Given this context, the following research questions were formulated: What importance is given to textual genres in the organization of the Bem-me-quer mais língua portuguesa collection? What are the most recurrent textual genres in the textbooks in this collection? To what extent do recurring genres contribute to students' reading development? Based on these issues, the general objective was defined: To analyze the didactic-pedagogical treatment given to textual genres in the textbooks of the Bem-me-quer mais língua portuguesa collection, with regard to the development of reading skills and literary literacy. To conduct this study, a quantitative-qualitative research approach was adopted, supported by the theoretical assumptions of Content Analysis (CA) by Laurence Bardin (1977), considering dialectics established in studies by the following theorists: Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Antunes (2008), Soares (2009), and Cosson (2014). The study highlighted the importance of proposing activities that stimulate students' protagonism, encouraging creation, personal expression and critical reflection, important elements for strengthening literary literacy and for more active reading development.

Keywords: Textual genres; Literacy; Textbook; Early years; Reading formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Sinóptico: Tipos Textuais e Gêneros Textuais	18
Quadro 2 - Gêneros Textuais no Livro do Primeiro Ano	31
Quadro 3 - Gêneros Textuais no Livro do Segundo Ano	34
Quadro 4 - Gêneros Textuais no Livro do Terceiro Ano	37
Quadro 5 - Gêneros Textuais no Livro do Quarto Ano	40
Quadro 6 - Gêneros Textuais no Livro do Quinto Ano	41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro - Língua Portuguesa - 1º ano	26
Figura 2 - Capa do livro - Língua Portuguesa - 2º ano	26
Figura 3 - Capa do livro - Língua Portuguesa - 3º ano	27
Figura 4 - Capa do livro - Língua Portuguesa - 4º ano	27
Figura 5 - Capa do livro - Língua Portuguesa - 5º ano	28
Figura 6 - Poemas	46
Figura 7 - Poema “Cabra-Cega”	48
Figura 8 - Atividade / Estudo de texto	49
Figura 9 - Defenda sua ideia / Gênero textual Tirinha	51

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

NAPE - Núcleo de Apoio Pedagógico

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLD - Digital Plataforma digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 GÊNEROS TEXTUAIS: Conceito e Função Sociocomunicacional	14
2.1 Conceito de Gênero Textual	14
2.2 Gêneros Textuais Orais, Escritos e Digitais	15
2.3 Diferença entre Tipos Textuais e Gêneros Textuais	17
2.4 Aproximações aos Conceitos de letramentos	19
2.4.1 Letramento literário	19
3 O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS	22
3.1 O PNLD e a Evolução dos Livros Didáticos na Formação do Leitor	22
3.2 Influência do Livro Didático em Práticas Leitoras	23
3.3 A Escolha do Livro Didático na Rede Pública de Teixeira de Freitas - BA	24
4 CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS: Análise de Conteúdo e suas interdiscursividades	29
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A Coleção Bem-Me-Quer Mais e a Recorrência de Gêneros Textuais	31
5.1 Os Gêneros Textuais na Coletânea Bem-me-quer mais Língua Portuguesa	31
5.1.1 Gêneros Textuais no Livro de Língua Portuguesa do Primeiro Ano	31
5.1.2 Gêneros Textuais no Livro de Língua Portuguesa do Segundo Ano	34
5.1.3 Gêneros Textuais no Livro de Língua Portuguesa do Terceiro Ano	36
5.1.4 Gêneros Textuais no Livro de Língua Portuguesa do Quarto Ano	39
5.1.5 Gêneros Textuais no Livro de Língua Portuguesa do Quinto Ano	41
5.2 Análise de Gêneros Textuais Recorrentes	44
5.2.1 Análise dos poemas “Jacaré letrado” e “O Direito das Crianças”	46
5.2.2 Análise do poema “Cabra Cega”	47
5.3 Os Gêneros Textuais Recorrentes e a Formação Leitora	48
5.3.1 Análise da Atividade de Estudo do Texto	49
5.3.2 Análise do Gênero Textual Tirinha	50
5.3.3 O Porquê da Tirinha e do Poema serem os Gêneros Recorrentes	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o trabalho com os gêneros textuais ganhou destaque nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse foco se fortaleceu nos anos 1990, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) passaram a guiar o ensino de textos não só como exemplo de gramática, mas como forma real de comunicação (Brasil, 1997).

Com as transformações dos meios de comunicação, os gêneros textuais também mudaram e se diversificaram muito - das formas orais à escrita, da cultura impressa às tecnologias digitais. Essa mudança trouxe mais variedade para a escola e para a sociedade (Marcuschi, 2008). Autores como Mikhail Bakhtin (1997) e Luiz Antônio Marcuschi (2008) ajudam a entender isso. Para estes autores, os gêneros são formas de comunicação que nascem do dia a dia das pessoas. Ou seja, surgem nas interações sociocomunicacionais, usando diferentes linguagens.

Seguindo essa linha de pensamento, Irandé Antunes (2008) chama atenção para que o trabalho com gêneros textuais, nas aulas de português, seja prático. Deve partir do cotidiano, da vida real. Como por exemplo: escrever um bilhete, preparar um convite, ler uma receita ou interpretar uma notícia. Tudo isso faz diferença. Porque nessas situações, os(as) alunos(as)¹ entendem que a língua não serve só para decorar regra e sim para comunicar.

Por isso, esta pesquisa também se aproxima de dois conceitos fundamentais: letramento e letramento literário. São pontos importantes para pensar a formação de estudantes leitores e escritores. Magda Soares (2009) explica que letramento tem a ver com o uso social da leitura e da escrita. Ou seja, envolve práticas reais, em contextos que fazem sentido.

Já Rildo Cosson (2014) discute o letramento literário como um processo que acontece quando o(a) estudante se aproxima do texto literário, envolvendo sensibilidade, crítica e estética. Realizando uma leitura com profundidade, capaz de tocar e transformar.

¹ A palavra aluno é utilizada conforme o seu sentido etimológico, isto é, do latim <lumni>, significa “luz”. Por isso será utilizada como sinônimo de estudante e discente.

O interesse por essa temática surgiu durante o componente “Literatura Infantojuvenil”, ministrado pela Professora Mestre Priscila Alves Pereira, no VII semestre do curso de Pedagogia, ofertado pelo Departamento de Educação – Campus X, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No início, eu ainda não sabia que esse seria o tema da minha pesquisa. Mas, conforme a professora apresentava e explicava a importância dos gêneros textuais, algo em mim foi despertando. Durante as aulas, realizamos pesquisas sobre os gêneros, suas características e os públicos a que se destinam. Foi nesse processo que meu interesse começou a ganhar forma.

Esse interesse também se relaciona com a minha trajetória pessoal com a escrita. Desde a infância, sempre gostei de escrever. Era uma forma de expressar sentimentos e ideias. Costumava fazer anotações, escrever pequenos textos e diários, nos quais registrava os acontecimentos do dia e até criava histórias. Hoje, continuo escrevendo, mas de maneira um pouco diferente, de forma digital, em blocos de notas no celular ou no notebook. Mesmo assim, às vezes, prefiro escrever no meu bom e velho caderno. A escrita sempre foi algo natural para mim, mais espontânea do que obrigatória. E os textos narrativos sempre foram os que mais me envolviam. Essa relação afetiva com a linguagem foi se consolidando ao longo da minha formação e influenciou diretamente na escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso, especialmente por envolver os gêneros textuais no contexto escolar.

Com base nesse vínculo pessoal com a escrita e impulsionada pela vontade de compreender, na prática, como os gêneros textuais são apresentados aos(às) estudantes, iniciei uma investigação preliminar. O objetivo foi identificar os gêneros presentes nos livros de Língua Portuguesa, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como fonte a coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, coordenada pelas autoras Maria Salete Toledo, Priscila Ramos de Azevedo, Rosana Corrêa El-Kadri e Maria Cecília Almeida (2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e), publicada pela Editora do Brasil, São Paulo, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2023.

Embora o levantamento tenha abarcado os cinco primeiros anos, a Análise de Conteúdo detalhada concentrou-se no livro do 3º ano, considerando a presença significativa de determinados gêneros textuais e sua relevância nas atividades de letramento literário.

A escolha dessa coleção também se justifica por sua presença nas escolas públicas, da rede municipal de Teixeira de Freitas-BA, e pela diversidade textual encontrada nesse suporte.

Durante o estágio supervisionado realizado no componente: Estágio e Pesquisa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, orientado pelas professoras Priscila Alves Pereira e Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho, foi possível observar seu uso em sala de aula e a interação dos (as) alunos (as) com os textos. Esse estágio evidenciou que, embora haja variedade de gêneros, alguns são recorrentes, o que levanta questionamentos sobre as escolhas editoriais e seus impactos na formação dos (as) leitores (as). Diante desse contexto, formulou-se as seguintes perguntas de pesquisa: Qual a importância dada aos gêneros textuais na organização da coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*? Quais os gêneros textuais mais recorrentes nos livros didáticos desta coleção? Em que medida os gêneros recorrentes contribuem para a formação leitora dos(as) estudantes?

A partir dessas problemáticas, definiu-se como objetivo geral: analisar o tratamento didático-pedagógico dado aos gêneros textuais nos livros didáticos da coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, com ênfase no volume do 3º ano do Ensino Fundamental, no que se refere ao desenvolvimento de competências leitoras e ao letramento literário. Os objetivos específicos são: I) inventariar os gêneros presentes na coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, da Editora do Brasil (2021), do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; II) avaliar a frequência e a distribuição desses gêneros ao longo dos anos iniciais; III) analisar, no volume do 3º ano, se as atividades propostas com os gêneros mais recorrentes contribuem para a formação leitora das crianças.

Para a realização desta pesquisa, adotou-se uma abordagem quanti-qualitativa, que permitiu quantificar quantos tipos de gêneros há em cada livro e para além disso, uma interpretação e compreensão aprofundada do livro do terceiro ano, conforme pressupõe o método Análise de Conteúdo (AC), apresentado por Laurence Bardin (1977), em dialéticas com os estudos dos teóricos: Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Antunes (2008), Soares (2009) e Cosson (2014).

A relevância deste estudo, no contexto da formação de professores, está na compreensão crítica do uso do livro didático, um dos principais instrumentos do trabalho docente. Ao investigar a abordagem dos gêneros textuais nesses materiais, buscou-se contribuir com futuros professores, para que eles possam mediar práticas de leitura mais significativas e contextualizadas, promovendo o desenvolvimento leitor alinhado às práticas sociais de linguagem. Como destaca Antunes (2008), a aprendizagem da língua só faz sentido quando está articulada à realidade dos (as) alunos (as), em situações concretas de uso da linguagem. A

escola, portanto, precisa assumir o compromisso de formar leitores críticos, capazes de interagir com os diversos textos que circulam socialmente.

Este trabalho está organizado em seis seções, conforme organização: Na primeira - introdução - apresenta-se a temática, as questões problemáticas, os objetivos e a justificativa. Na segunda, expõe-se as aproximações conceituais realizadas acerca da categoria gêneros textuais, abrangendo suas funções sociocomunicacionais, de letramento e letramento literário. Na terceira seção, descreve-se a coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa* adotada nas escolas públicas de Teixeira de Freitas-BA, entendendo o livro didático como instrumento pedagógico que é regulado por políticas públicas que definem publicação e circularidade. Na quarta seção, apresenta-se os caminhos teórico-metodológicos adotados - Análise de Conteúdo, com vistas à interpretação dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos que constituem a coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*. Já na quinta seção, delinea-se a análise acerca das interpretações dos dados coletados, respondendo as questões levantadas a partir da Análise de Conteúdo dos livros didáticos do 1º ao 5º ano, dando ênfase a algumas propostas de letramento apresentadas no livro do 3º ano, uma vez que neste volume tem-se maior recorrência dos gêneros textuais Poemas e Tirinhas. Na última seção – nas Considerações Finais – aponta-se a importância de se propor atividades que estimulem o protagonismo dos(as) alunos(as), incentivando a criação, a expressão pessoal e a reflexão crítica, elementos importantes para o fortalecimento do letramento literário e para uma formação leitora mais ativa.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITO E FUNÇÃO SOCIOCOMUNICACIONAL

Este capítulo propõe uma reflexão sobre os gêneros textuais como formas de linguagem presentes no cotidiano das pessoas. A partir das contribuições de Marcuschi (2008), Bakhtin (1997) e Irlandé Antunes (2008), busca-se compreender como esses gêneros ajudam a organizar a comunicação e podem tornar o ensino da leitura e da escrita mais próximo da realidade dos (as) estudantes. Ao longo do capítulo, serão abordados os diferentes tipos de gêneros (orais, escritos e digitais), as distinções entre tipo e gênero textual, e também os conceitos de letramento, com base em Magda Soares (2009), e de letramento literário, segundo Rildo Cosson (2014).

2.1 Conceito de Gênero Textual

Marcuschi (2008) afirma que os gêneros ajudam a organizar e dar estabilidade à comunicação do dia a dia. Já Bakhtin (1997) afirma que cada esfera da vida social desenvolve seus próprios tipos estáveis de enunciados, chamados gêneros do discurso. Em outras palavras, a forma como nos comunicamos varia conforme o contexto. Não falamos do mesmo jeito na escola, no trabalho ou em casa. Cada situação exige um formato diferente de linguagem e é disso que os gêneros tratam.

Nessa perspectiva, o gênero textual não é algo fixo. Longe disso. Ele se adapta, muda, acompanha o ritmo da sociedade. Marcuschi (2008, p. 10) já alertava: “essas formas de linguagem não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas”. A cada transformação cultural ou avanço tecnológico, surgem novos modos de dizer, escrever, comunicar. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel do(a) educador(a), de estar atento a essas mudanças.

Os gêneros textuais caminham lado a lado com a história da comunicação. Primeiro, vieram da oralidade. Palavras ditas, memórias partilhadas. Depois, por volta do século VII a.C., a escrita alfabética deu continuidade à uma nova forma. Posteriormente, no século XV, a imprensa revolucionou ainda mais os meios de comunicação. Com a industrialização, no século XVIII, trouxe muito mais diversidade para essas formas de expressão. Já no tempo presente, com o crescimento das tecnologias digitais, surgem novas maneiras de dizer e escrever, como

por exemplo: os e-mails, as mensagens instantâneas, os blogs, posts nas redes sociais. Como afirma Marcuschi (2008), a linguagem acompanha as mudanças, se adapta e se reinventa.

Mais do que reconhecer a estrutura externa de um gênero textual, é preciso entender o que há por trás dele. Para que serve? Quem usa? Em que momento? E com qual intenção? Essas perguntas importam, muito. Analisar um gênero só faz sentido se a gente considera o contexto em que ele circula. O ensino da leitura e da escrita deixa de ser algo solto, mecânico e passa a fazer sentido, como se ganhasse vida. Porque quando o(a) estudante percebe que aquele texto tem função, que existe numa prática real de comunicação, a aprendizagem é mais significativa.

Essa ideia de linguagem como diálogo se articula com o pensamento de Paulo Freire, quando ele afirma: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2003, p. 13). E o que isso quer dizer? Que antes de qualquer letra, som ou sílaba, vem a vida. Vem o chão no qual o educando pisa, a cultura que carrega, as histórias que já ouviu e viveu. Pois é no cotidiano, nas experiências e nos saberes prévios que são possibilitados a abertura dos caminhos para o aprendizado. Desse modo, a educação deixa de ser mecânica e vira algo vivo, real e significativo.

Um exemplo claro dessa abordagem pode ser encontrado no romance *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos (1994), em que o personagem Zezé aprende a ler motivado pelas histórias e pelo afeto partilhado com o tio. Esse episódio literário demonstra que o contato com diferentes gêneros textuais pode se tornar mais efetivo quando está ligado às emoções e ao cotidiano do (a) leitor (a). Da mesma forma, a escola pode criar oportunidades pedagógicas que valorizem os saberes dos (as) alunos (as), estimulando o prazer pela leitura por meio de experiências afetivas e culturais, conforme se observa em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2014), que ampliou seu letramento a partir da interação com diferentes gêneros textuais.

2.2 Gêneros Textuais Oraís, Escritos e Digitais

Historicamente, os gêneros textuais têm se transformado de acordo com as mudanças sociais e tecnológicas. Com o surgimento de novas formas de comunicação, como: o rádio, a televisão, os jornais impressos, a internet e, mais recentemente, as mídias digitais, novas práticas de linguagem passaram a integrar o cotidiano das pessoas, favorecendo o aparecimento de gêneros textuais diversos. No entanto, Marcuschi (2008) assegura que não é a tecnologia, por si só, que cria esses gêneros textuais, e sim a maneira como ela é utilizada nas interações

sociais. Ou seja, é o uso constante e significativo dessas tecnologias na comunicação diária que estimula o surgimento de novas formas de se comunicar.

Os gêneros contemporâneos, como e-mails, mensagens instantâneas, videoconferências e postagens em redes sociais, não são criações totalmente inéditas. Conforme explica o autor, eles se desenvolvem a partir de gêneros já existentes, que são adaptados aos novos meios e às novas necessidades comunicativas. Por exemplo, o e-mail tem como base a carta tradicional, mas assume características próprias devido ao suporte digital e à rapidez da troca de mensagens. O telefonema se aproxima da conversa presencial, mas apresenta especificidades ligadas ao canal tecnológico. Esse processo de transformação já havia sido observado por Bakhtin (1997), que utilizou o termo “transmutação dos gêneros” para descrever como um gênero pode assimilar outro e, a partir disso, dar origem a novas formas discursivas.

Além disso, Marcuschi (2008) destaca que os gêneros surgidos nas últimas décadas desafiam a separação tradicional entre oralidade e escrita. Muitos apresentam características híbridas, combinando elementos da fala e da escrita em um mesmo texto, como é o caso dos bate-papos virtuais ou vídeos com legendas interativas, o que por sua vez, exige uma nova compreensão sobre o uso da linguagem. É importante entender que nessa perspectiva, a linguagem é mais dinâmica, interativa e diversa, e que o ensino precisa acompanhar isso, criando estratégias para que os (as) alunos (as) se apropriem do uso de diferentes formas de linguagem, em diferentes contextos.

Nesse sentido, Antunes (2008) explica que quando o ensino da língua portuguesa foca apenas nas regras gramaticais e ignora o uso da linguagem para se comunicar, os (as) alunos (as) apresentam dificuldades de desenvolver habilidades como ler, escrever, escutar e falar com clareza e sentido.

Outro aspecto relevante diz respeito à incorporação de múltiplas linguagens nos gêneros atuais (imagens, sons, vídeos e textos escritos), fenômeno que, segundo Marcuschi (2008), reflete as transformações dos gêneros na sociedade contemporânea. Que são denominados por Rojo, no Glossário Ceale, como “textos multimodais”. Pois combinam diferentes linguagens (verbal, visual e sonora) em uma mesma materialidade, exigindo do leitor novas habilidades de leitura.

Essa configuração, intensificada pelas tecnologias digitais, redefine as práticas discursivas e demanda letramentos mais amplos. Ou seja, além de saber ler e escrever, o leitor precisa compreender conteúdos de redes sociais, vídeos com legendas, memes, propagandas e sites, desenvolvendo uma leitura crítica adequada aos diferentes contextos. Complementando essa visão, Ana Elisa Ribeiro (apud Karlo-Gomes; Belarmino, 2020) ressalta que a multimodalidade possibilita compreender o texto em sua totalidade, permitindo entender melhor os diferentes sentidos construídos pela combinação entre palavras, imagens, sons e outras formas de linguagem.

Nesse sentido, Antunes (2008) destaca que ler não é apenas reconhecer palavras e sons, mas interagir com o texto, buscando entender seus sentidos e intenções. Isso significa que o leitor precisa participar ativamente da leitura, refletindo sobre o que lê e construindo significados. Essa postura é importante para ajudar a compreender os textos multimodais da atualidade.

2.3 Diferença entre Tipos Textuais e Gêneros Textuais

De acordo com Marcuschi (2008), a comunicação verbal não ocorre de forma isolada ou neutra, mas sempre por meio de um gênero textual. O autor afirma que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (p.3). Isso ocorre porque a linguagem é entendida não apenas como um sistema de regras gramaticais, mas como uma prática social, construída historicamente.

Partindo desse pressuposto, o uso da língua está sempre inserido em contextos reais de interação, como uma conversa informal entre amigos, a escrita de um bilhete, a elaboração de um e-mail profissional ou a apresentação de um seminário na escola ou universidade. Nessas situações, utilizamos diferentes gêneros textuais para nos comunicar de forma adequada às necessidades do momento.

Marcuschi (2008) destaca a importância de diferenciar tipo e gênero textual. Para facilitar a compreensão das diferenças entre essas categorias, o autor apresenta um quadro comparativo entre tipos textuais e gêneros textuais, conforme reproduzido na página seguinte:

Quadro 1 - Quadro Sinóptico: tipos textuais e gêneros textuais.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi, 2008, p. 4.

As informações sistematizadas no Quadro 1 apontam que tipo textual é uma categoria teórica que agrupa textos com base em características linguísticas, como tempo verbal, vocabulário, estrutura das frases e relações entre as ideias. Cada tipo textual está relacionado à intenção principal do texto: narrativo (contar uma história), descritivo (apresentar características de algo ou alguém), dissertativo (defender uma opinião), injuntivo (dar instruções ou orientações) e expositivo (explicar ou informar). Dessa forma, os tipos textuais ajudam a compreender como a linguagem é usada de acordo com o objetivo comunicativo.

Já o gênero textual é uma categoria mais prática e variada, que representa os diferentes tipos de textos usados em situações reais de comunicação. Para Marcuschi (2008), os gêneros são formas concretas de uso da linguagem que circulam socialmente e são definidos por características como a função comunicativa (o objetivo do texto), o tema, o estilo (formal ou informal, por exemplo) e a estrutura composicional (como o texto é organizado). Exemplos de gêneros textuais incluem: bilhetes, cartas, receitas, reportagens, e-mails, postagens em redes sociais, entre muitos outros.

Portanto, enquanto o tipo textual é uma categoria mais teórica e fixa (podendo ser narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo e injuntivo) o gênero textual é mais prático e variável. Ele muda conforme as necessidades da sociedade, o avanço da tecnologia, os contextos de uso. Por isso, existem muitos gêneros e eles podem se transformar com o tempo.

2.4 Aproximações aos Conceitos de Letramentos

É comum confundir os conceitos de alfabetização e letramento. Mas, apesar de caminharem lado a lado, eles não são iguais. Magda Soares (2009) deixa isso bem claro. Para autora, “alfabetização” é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”” (p. 31). Ou seja, é possibilitar o ensino do sistema de escrita, juntando letras, sílabas e palavras.

O letramento por sua vez vai além e nesse sentido, a leitura e a escrita ganham função. Segundo Soares (2009), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas práticas sociais de leitura e de escrita” (p. 44). É usar a linguagem escrita nas ações do seu dia a dia. Tanto para se informar, se comunicar, e resolver situações do cotidiano, enfim, participar da sociedade como um todo e não só decodificar palavras soltas, sem sentido.

É importante lembrar que uma pessoa pode ser alfabetizada, ou seja, saber ler e escrever, mas não utilizar essas habilidades no seu dia a dia, o que caracteriza a ausência de letramento. Por outro lado, alguém que não passou pelo processo formal de alfabetização pode ser considerado letrado por estar inserido em práticas sociais de linguagem. Por exemplo, uma pessoa que não se apropriou da maneira convencional de escrita e leitura reconhece o nome dos produtos pelas embalagens, sabe identificar cédulas de dinheiro e pede ajuda para escrever uma mensagem no celular, ditando com clareza o que quer comunicar. Já uma criança que aprende a escrever listas ou bilhetes na escola apenas como exercício, sem compreender sua função, pode estar alfabetizada, mas ainda não letrada.

Por isso, Soares (2009) propõe: "alfabetizar letrando". Ensinar a ler e a escrever, no contexto real. Com propósito. Assim, a criança se torna, ao mesmo tempo, alfabetizada e letrada. Aprende o código e entende como usá-lo em seu cotidiano.

2.4.1 Letramento Literário

Para Rildo Cosson (2014), o letramento literário vai muito além do ato de ler livros. O autor defende que a leitura literária é uma prática que precisa ser ensinada, compartilhada e aprofundada, pois não nascemos sabendo ler literatura. Nesse sentido, “aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais” (p. 29), ou seja, esse tipo de leitura exige mediação, orientação e espaço para reflexão.

Cosson (2014) evidencia que a literatura não é um pedestal. O texto literário está na sociedade como reflexo do cotidiano, das dores e dos amores humanos. Por isso, às vezes sem perceber, o leitor se encontra em uma fala, em um gesto de um personagem. Isso acontece, pois a literatura está “inserida profundamente na sociedade” (COSSON, 2014, p. 28).

Outro ponto importante destacado por Cosson (2014) é que a leitura literária, além de prazerosa, também cumpre um papel educativo. Ela ajuda o estudante a compreender melhor a linguagem e a usar as palavras para interpretar o mundo. Cosson (2014) afirma que “a literatura nos fornece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (p. 30). O autor está dizendo que não se trata só de ler histórias. É enxergar o mundo que se esconde nas palavras, nas pausas, nas entrelinhas.

Para que tudo isso aconteça de forma significativa na escola, a escolha dos textos literários precisa ser bem pensada pelo professor. Cosson (2014) propõe um caminho que ajuda a escolher com mais cuidado as obras literárias. Para o autor, existem três critérios essenciais: primeiro, o cânone, são aquelas obras clássicas, que carregam a tradição e fazem parte do nosso patrimônio cultural; depois vem a diversidade, textos diferentes com vozes plurais e por fim, a atualidade, os textos que dialogam com o presente dos alunos, mesmo que tenham sido escritos há um tempo atrás. Segundo o autor, “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não” (Cosson, 2014, p. 34).

Este teórico também propõe o que chama de “desafio progressivo”, ou seja, os (as) alunos (as) devem ser gradualmente orientados (as) a lerem textos cada vez mais complexos. Esse avanço é necessário para que eles (as) cresçam como leitores. “Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas” (Cosson, 2014, p. 35). Nesse sentido, a leitura literária na escola precisa ir progredindo aos poucos, sem deixar de considerar o tempo e o desenvolvimento de cada estudante.

Por fim, ser leitor de literatura é mais do que gostar de um livro ou se emocionar com uma história. Segundo Cosson (2014), é também refletir sobre o que foi lido, questionar os valores apresentados, relacionar com a própria realidade e construir significados pessoais. Ele resume essa ideia ao afirmar que “ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção [...] é também posicionar-se diante da obra literária” (Cosson, 2014, p. 120).

Diante do exposto, questionamos acerca dos gêneros textuais presentes na Coletânea *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, atentando-se para as possibilidades de letramento a partir do acesso dos gêneros textuais, pois quando a leitura de textos literários é vivenciada com entusiasmo na escola, transforma-se a forma como o (a) estudante vê a si mesmo (a) e o mundo.

3 O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS

Ao longo dos anos, as políticas públicas educacionais, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil, 2023), vêm passando por reformulações importantes, buscando alinhar os materiais didáticos distribuídos às necessidades pedagógicas e ao contexto escolar. Nesse sentido, este capítulo discute o percurso dessas transformações e analisa como os livros didáticos vêm contribuindo (ou não) para a consolidação da leitura nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Também será abordado o processo de escolha das obras na rede municipal de Teixeira de Freitas (BA), com foco especial na coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, adotada pelas escolas da rede pública, com vistas a entender a relação entre o material didático, a prática docente e a formação leitora.

3.1 O PNLD e a Evolução dos Livros Didáticos na Formação do Leitor

A política pública brasileira para distribuição de livros didáticos passou por algumas mudanças. Principalmente no que se refere ao foco a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2023), criado para democratizar o acesso a materiais escolares de qualidade, passou a dar atenção especial à alfabetização. Esse processo começou a se intensificar depois da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.²(Albuquerque; Ferreira, 2019).

Os livros didáticos eram generalistas e davam pouca atenção ao processo de alfabetização. Mas com as novas diretrizes, o cenário mudou. As obras passaram a ter um olhar mais atento, mais pedagógico. Ganharam foco na leitura, na escrita, nas práticas de linguagem reais. Evidenciando que alfabetizar não é só ensinar letras e sons. Como defendem Albuquerque e Ferreira (2019). Alfabetizar exige intencionalidade, requer materiais que conversem com as fases do desenvolvimento da criança e não só com conteúdo solto, de forma genérica.

Além da reformulação dos critérios editoriais, houve uma maior exigência na avaliação dos livros. Na qual os especialistas responsáveis por essa etapa, seguem parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, considerando a faixa etária, coerência didática, alinhamento com as políticas educacionais (Brasil, 2018, apud Albuquerque; Ferreira, 2019). No entanto, o que

² A Lei Federal nº 11.274/06 (Brasil, 2006), ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos de idade.

funciona no papel pode não funcionar na sala de aula. Então revela-se a importância de um olhar pedagógico atento, sensível e crítico por parte do professor.

Porque, no fim das contas, o livro é uma ferramenta e por melhor que seja, ele por si só não alfabetiza. O modo como o professor conduz o uso desse material faz toda a diferença. Albuquerque e Ferreira (2019) apontam que, na prática, muitos docentes não seguem à risca as propostas dos livros, eles adaptam conforme as especificidades e realidade da turma.

Isso revela a importância da autonomia docente. Que por sua vez, também evidencia os desafios de equilibrar o que vem pronto com o que é vivido. Por isso, mesmo com os avanços na produção e avaliação dos livros, é importante compreender que esses materiais não são autossuficientes. O uso pedagógico que os professores fazem deles é um dos fatores determinantes para que contribuam efetivamente no processo de alfabetização. Conforme apontam Albuquerque e Ferreira (2019).

3.2 Influência do Livro Didático em Práticas Leitoras

A leitura, compreendida como uma prática social, ocupa um lugar central na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse processo, dependendo de como o livro didático organiza os textos e propõe as atividades, ele pode impulsionar ou travar o desenvolvimento das competências leitoras.

Antunes (2008) chama atenção para isso. Segundo a autora, ainda há propostas que reduzem a leitura ao mero reconhecimento de palavras soltas. Essas palavras isoladas, fora de contexto, perdem o sentido. É por isso que trabalhar com textos completos, contextualizados, é essencial. Só assim a leitura passa a fazer sentido, possibilitando uma boa formação leitora.

Nessa perspectiva, a leitura deve ser vista como um momento de troca entre o leitor e o texto. Segundo Antunes (2008, p. 66), “a leitura é parte da interação verbal escrita e implica a participação cooperativa do leitor”. Ler não é só decifrar letras, Cosson (2014) fala justamente disso, de como a leitura é também uma forma de pensar e de interpretar o mundo. É por isso que o livro didático não pode ser um amontoado de textos e perguntas soltas, ele precisa provocar, fazer o aluno pensar.

Antunes (2008) reforça a ideia de que “não conversamos nem escrevemos todos do mesmo jeito, em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores” (p. 52). O jeito que as

peças se comunicam muda, assim como o jeito de escrever. Por isso, trabalhar com vários gêneros textuais, com tons formais e informais, amplia o olhar do aluno, possibilitando-o a se comunicar e se posicionar melhor.

A autora aponta que “a aprendizagem das regularidades próprias da escrita acontece é no contato com textos escritos” Antunes (2008, p. 76). Ou seja, conviver com bons textos não só ajuda a ler melhor, ajuda a escrever também. É nesse clima de troca, entre leitura e escrita, que os livros didáticos precisam entrar em cena. Eles devem propor atividades que articulem essas duas práticas. A linguagem escrita tem forma, tem função e os estudantes precisam se apropriar disso aos poucos, no ritmo deles, mas com boas referências por perto.

Mesmo na etapa da alfabetização, é possível e necessário trabalhar com textos reais, conforme pontuado por Antunes (2008, p. 79): “mesmo na etapa da alfabetização é possível recorrer a textos curtos (mas textos reais e de boa qualidade)”, isto é, a formação leitora deve começar desde os Anos Iniciais, com materiais que façam sentido para os (as) alunos (as) e estejam relacionados ao seu cotidiano.

A compreensão da leitura como uma prática social e interativa exige também uma postura reflexiva por parte do professor, uma vez que, na perspectiva de Antunes (2008) “educar requer uma espécie de ‘estado de espírito’ permanente” (p. 35), ou seja, uma abertura constante para adaptar, reinventar e enriquecer suas práticas.

3.3 A Escolha do Livro Didático na Rede Pública de Teixeira de Freitas - BA

A escolha dos livros didáticos nas redes públicas de ensino é orientada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil, 2023), política pública do Ministério da Educação que organiza e distribui obras pedagógicas para as escolas de educação básica, ocorre por meio do sistema PNLD Digital, uma plataforma acessada pelo portal gov.br, onde as secretarias de educação, junto com os gestores escolares, registram oficialmente as escolhas. É importante ressaltar que as coleções selecionadas têm validade de quatro anos.

Segundo informações obtidas através do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Alfabetização e livro didático: um estudo sobre a consciência fonológica na aprendizagem inicial da língua escrita”, de autoria de Istefany Oliveira de Jesus (2023), cada rede de ensino tem autonomia para definir o modelo de adoção das obras: material único por escola, por grupo de escolas ou para toda a rede. A decisão sobre o modelo a ser seguido deve levar em conta

aspectos como a organização da rede, a logística de distribuição e a participação dos professores. Quando há unificação da escolha, como no caso de um único material para toda a rede, a distribuição se torna mais ágil, e eventuais faltas podem ser resolvidas com maior facilidade entre as escolas.

Ainda de acordo com a leitura da monografia de Jesus (2023), a rede municipal de Teixeira de Freitas (BA) optou por adotar um único livro didático para todas as escolas dos anos iniciais. Para orientar o processo, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE), encaminhou às escolas materiais explicativos e organizou um cronograma de análise das obras. Essa ação teve como objetivo garantir que os professores tivessem tempo e condições de avaliar os livros antes da escolha.

Os estudos de Jesus (2023) revelaram que cada escola realizou sua análise internamente e registrou, por meio de ata, a obra escolhida pelos professores. Posteriormente, esses dados foram apresentados em uma reunião geral com representantes de todas as unidades escolares da rede. Durante o encontro, foi feita uma votação que definiu as duas coleções mais indicadas para o componente de Língua Portuguesa. A obra “Bem-me-quer mais língua portuguesa” da Editora do Brasil ficou em primeiro lugar, seguida por “A Conquista”, da Editora FTD.

A escolha do livro didático para as escolas de Teixeira de Freitas ocorreu com a participação ativa dos professores. No caso da coleção adotada, de modo geral, está articulada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas sociais, de leitura com sentido e escrita com propósito.

Segundo a Editora do Brasil (2021), a coleção está organizada em cinco volumes. A organização é progressiva, pensada para acompanhar a evolução dos alunos. Todos os livros do 1º ao 5º ano, seguem uma estrutura padrão de atividades que contemplam leitura, análise textual, ortografia, gramática, oralidade, vocabulário e produção escrita. O que demonstra uma intenção pedagógica bem clara de explorar diversos gêneros textuais, respeitando o tempo de cada etapa.

Na página seguinte, apresenta-se as imagens das capas dos livros didáticos, do 1º ao 5º ano:

Figura 1 - Capa do livro de Língua Portuguesa, 1º ano.



Fonte: Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida (2021a).

A capa deste livro possui um fundo branco com detalhes em verde água. Está ilustrada com a fotografia de três crianças, sendo uma menina e dois meninos de ascendência asiática. Os três estão sorrindo com o olhar voltado para um notebook. Pode-se perceber nesta composição imagética a questão da diversidade étnico-racial no contexto escolar.

Figura 2 - Capa do livro de Língua Portuguesa, 2º ano.



Fonte: Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida (2021b).

A capa do livro possui fundo branco com detalhes em verde água, como o do primeiro ano. Está ilustrada com uma fotografia de dois meninos, um pardo e um negro. Ambos estão lendo. Observa-se que a questão da diversidade étnico-racial permanece, sugerindo a interação entre os grupos sociais no contexto educacional por meio de suportes textuais.

Figura 3 - Capa do livro de Língua Portuguesa, 3º ano.



Fonte: Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida (2021c).

A capa do livro possui fundo branco com detalhes em verde água, mantendo o padrão estético dos livros do primeiro e segundo anos. Está ilustrada com uma fotografia composta por quatro crianças sorrindo, percebe-se que as elas apresentam características de grupos étnicos: brancos, indígena e negra. Reforça-se a questão da diversidade étnico-racial no contexto da aprendizagem escolar.

Figura 4 - Capa do livro de Língua Portuguesa, 4º ano.



Fonte: Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida (2021d).

A capa do livro possui um fundo branco com detalhes em verde água que dão leveza a composição, como os demais exemplares. No centro, há uma cena simples, mas cheia de significado: duas crianças, uma menina negra e um menino branco, que interagem por meio de leituras de livros. A imagem retrata crianças com características de uma faixa etária condizente a de estudantes do 4º ano. Reforça-se a questão da diversidade étnico-racial e do letramento.

Figura 5 - Capa do livro de Língua Portuguesa, 5º ano.



Fonte: Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida (2021e).

A capa do livro mantém o padrão visual da coleção: fundo branco com detalhes em verde água e amarelo. É ilustrada com a imagem de três adolescentes (uma menina branca, uma negra e uma mestiça) interagindo por meio de um tablet. A composição destaca, de forma clara, a valorização da diversidade étnico-racial e do letramento digital.

4 CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS: Análise de Conteúdo e suas interdiscursividades

Este capítulo descreve o caminho metodológico seguido ao longo da pesquisa, que teve como objetivo geral: analisar o tratamento didático-pedagógico dado aos gêneros textuais nos livros didáticos da coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, com ênfase no volume do 3º ano do Ensino Fundamental (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c), no que se refere ao desenvolvimento de competências leitoras e do letramento literário.

A abordagem escolhida foi de natureza quanti-qualitativa, pois a pesquisa buscou quantificar, através de quadros estatísticos, os gêneros textuais presentes em cada livro, além de interpretar como esses gêneros são tratados e o como isso colabora ou não para a formação lecto-escrita dos(das) estudantes. Maria Cecília de Souza Minayo (2007) destaca que a pesquisa quantitativa está relacionada aos dados e estatísticas. Enquanto a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2007, p. 21). A autora ainda reforça que nesses dois tipos de abordagem “há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (Minayo, 2007, p.22). Tal abordagem é especialmente relevante no campo da educação, principalmente quando se adota a Análise de Conteúdo como teoria-método de investigação.

A Análise de Conteúdo (AC) dos livros didáticos da coleção Bem-me-quer mais Língua Portuguesa, ampara-se na concepção de Laurence Bardin (1977), que assenta esse método como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

Bardin (1977) pontua ainda que outros procedimentos metodológicos podem ser acionados na complementação das análises, principalmente aqueles que colaboram na explicitação e sistematização de documentos analisados. Nesse sentido, considerou-se pertinente a realização de intertextualidades com os estudos de gêneros textuais apresentados

por Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Soares (2009), Cosson (2014) e Antunes (2008) para a interpretação dos livros didáticos voltados para o ensino de língua portuguesa.

Após as discussões teóricas sobre os gêneros textuais e letramento, a pesquisa avançou para a Análise de Conteúdo da coleção Bem-Me-Quer Mais Língua Portuguesa. O objetivo foi identificar, no material, respostas às seguintes questões: - Qual a importância dada aos gêneros textuais na organização da coleção Bem-me-quer mais língua portuguesa? - Quais os gêneros textuais mais recorrentes nos livros didáticos desta coleção? Em que medida os gêneros recorrentes contribuem para a formação leitora dos(as) estudantes? Conforme destacam Henry e Moscovici (1968), citados por Bardin (1977, p. 40):

Qualquer análise de conteúdo não visa o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos *as condições de produção* dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos.

Seguindo a orientação de Bardin (1977), as análises se deram a partir de dois movimentos investigativos: primeiramente analisou-se toda a coleção, organizando os gêneros textuais identificados por uma perspectiva quanti-qualitativamente, em quadros, para uma melhor visualização dessas informações. Como também foi feita a catalogação dos gêneros textuais presentes em cada volume da coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, do 1º ao 5º ano, com informações levantadas e interpretadas de acordo com cada gênero textual explicitado. Em um segundo momento, analisou-se o livro do terceiro ano, considerando recorrência de gêneros textuais.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A coleção *Bem-me-quer mais* e a recorrência de gêneros textuais

Neste capítulo apresenta-se os dados coletados na coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, de autoria de Maria Salete Toledo, Priscila Ramos de Azevedo, Rosana Corrêa El-Kadri e Maria Cecília Almeida (2021a, 2021b, 2022c, 2022d, 2022e), estes discutidos na perspectiva Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Neste sentido apreende-se por uma perspectiva quanti-qualitativa como as autoras organizam os livros didáticos de ensino de língua portuguesa, do primeiro ao quinto ano, quanto ao elenco de gêneros textuais e a sua finalidade.

5.1 Os Gêneros Textuais na Coletânea *Bem-me-quer mais língua portuguesa*

O ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais tem ganhado espaço, principalmente quando se adota propostas educativas de letramento e alfabetização sociointeracionistas (Cosson, 2014; Antunes, 2008; Soares, 2009; Marcuschi, 2008). Sendo assim, apresenta-se uma análise de gêneros textuais levantados no livro do primeiro ano.

5.1.1 Gêneros Textuais no Livro de Língua Portuguesa do Primeiro Ano

No Quadro 2, apresentado na próxima página, é possível observar as ocorrências dos seguintes gêneros textuais: Adivinha, Quadrinha, Cantiga, Parlenda, Trava-língua, Fotolegenda, Curiosidade, Bilhete, Lista, Poema, Tirinha, fazendo-se necessária uma definição dos gêneros identificados:

Quadro 2 - Gêneros Textuais no Livro do Primeiro Ano

Ordem de classificação	Gênero Textual	Ocorrências
1º lugar	Adivinhas	16 vezes
2º lugar	Quadrinhas	12 vezes
3º lugar	Cantigas	10 vezes
4º lugar	Parlendas	8 vezes
5º lugar	Trava-línguas	4 vezes
	Fotolegendas	4 vezes
6º lugar	Curiosidades	3 vezes
	Bilhetes	3 vezes
7º lugar	Listas	2 vezes
	Poemas	2 vezes
	Tirinhas	2 vezes
Total	11 tipos de gêneros textuais	

Fonte: Dados produzidos pela autora a partir do livro didático *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, 1º ano (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021a).

Em primeiro lugar, tem-se as **Adivinhas** (16 ocorrências), também conhecidas como adivinhações ou “o que é, o que é?”, elas são definidas por Toledo, Azevedo, El-Kadri e Corrêa (2021 a, p. 215) como “perguntas em formato de charadas criadas para diversão. Fazem parte da cultura popular e do folclore brasileiro.” O material didático propõe como uma das sugestões de atividade a realização de um campeonato de adivinhas, incentivando os(a) alunos(as) a criarem suas próprias versões.

Em segundo lugar estão as **Quadrinhas** (12 ocorrências), de acordo as autoras (2021a, p. 87) este gênero também é conhecido como quadras ou trovas, são “textos poéticos formados por quatro versos. Geralmente o segundo verso rima com o quarto. Em alguns casos, o primeiro verso também rima com o terceiro.” Para além disso, esse gênero textual, geralmente é transmitido oralmente, através das gerações. Um dos exemplos apresentados no livro é:

Quem quiser saber meu nome,
Dê uma volta no jardim
Que meu nome está escrito
Numa folha de Jasmim (p. 87).

O material didático propõe uma atividade interessante, na qual os (as) alunos (as) devem pesquisar quadrinhas para organizar uma pequena coletânea. Depois, podem levar o livro para casa, recitá-lo com a família e, em seguida, apresentá-lo para a turma em sala de aula.

As **Cantigas de roda** (10 ocorrências, em terceiro lugar), também chamadas de cirandas, são canções tradicionalmente cantadas em roda durante brincadeiras infantis. Ana Paulo Araújo (2007) considera que além de possuírem letras simples de fácil memorização, as canções são recheadas de rimas, repetições e trocadilhos, o que faz de gênero uma brincadeira. O tema das cantigas pode ser a vida dos animais, usando episódios fictícios, que comparam a realidade humana com a realidade daquela espécie, fazendo com que a atenção da criança fique presa à história contada pela música, o que estimula sua imaginação e memória. São os casos das músicas “A barata diz que tem”, “Peixe vivo” e “Sapo Jururu”. Por integrarem a cultura oral, não têm autoria definida e apresentam variações com o tempo. Dentre as cantigas presentes no livro analisado, estão: "Ciranda, cirandinha", "O sapo não lava o pé", "Pirulito que bate, bate", "O cravo e a rosa", "A canoa" e "Boi do meu sertão", entre outras.

As **Parlendas** (8 ocorrências), em quarto lugar. De acordo com as autoras Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida (2021a, p. 147), as parlendas são originárias da tradição oral e,

com o tempo, passaram a ser registradas. Elas são versos fáceis de memorizar porque costumam ser curtas, repetitivas, com ritmo e rima. Exemplos de parlendas no material didático analisado são: ‘corre cutia’; ‘salada’, ‘saladinha’; ‘um dois, feijão com arroz’, dentre outras. Uma das sugestões de atividade é de construir um varal de parlendas e apresentá-las à outra turma.

O gênero textual **Trava-línguas** (4 ocorrências) encontra-se em quinto lugar. Sobre este gênero Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida (2021a, p. 198) definem como textos que nos “desafiam a falar palavras ou combinações de palavras difíceis de pronunciar; jogo de palavras facilitado pela repetição de sons semelhantes.” Alguns dos exemplos expostos no livro são: ‘O rato roeu a roupa do rei de Roma’; ‘A aranha arranha a rã’; ‘O sapo dentro do saco’.

Também com quatro ocorrências estão as **Fotolegendas** (em quinto lugar) – estes são textos que acompanham uma foto, descrevendo-a e adicionando a ela alguma informação. No livro, são apresentadas como sugestões de produção de texto, como o exemplo: a escrita de fotolegendas a partir de uma exposição a ser organizada pelos (as) alunos (as).

Em sexto lugar estão as **Curiosidades** (3 ocorrências). As autoras (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021a, p.109) definem este gênero textual como sendo “um texto que apresenta uma informação inesperada, incomum ou surpreendente sobre um assunto”. Uma das ideias para produção deste gênero em sala de aula é a leitura de algumas curiosidades para posteriormente a criação de um mural com elas.

Assim também, os **Bilhetes**, aparecem no sexto lugar, com três ocorrências. No livro este gênero é caracterizado como uma pequena mensagem que, para Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida (2021a, p. 232) é estruturado com os seguintes elementos textuais: “nome do destinatário, o assunto, a despedida e o nome do remetente. Em alguns bilhetes há também saudação, data e o horário em que foram escritos.” Trata-se de um gênero comum na comunicação do dia a dia, portanto explorado no material didático por meio de propostas de leitura e escrita a partir de situações reais (Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida, 2021a, p. 244).

Já as **Listas** (2 ocorrências), aparecem no sétimo lugar. Trata-se de um gênero textual bastante comum no cotidiano, utilizado para organizar informações de forma clara, prática e funcional. “Com estrutura simples (título e itens listados verticalmente), as listas servem como apoio à memória e podem ser organizadas de diferentes formas, como por ordem alfabética ou

de importância.” Uma das propostas do livro é a criação de uma lista com os nomes dos colegas da turma (Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida, 2021a).

Ainda no sétimo lugar, aparecem os **Poemas** (2 ocorrências) e as **Tirinhas** (2 ocorrências). Enquanto os primeiros dizem respeito à classe de textos literários, na maioria compostos de versos, nos quais podem conter rimas ou não. O segundo gênero, as Tirinha ou tiras, são segmentos ou fragmentos de HQs, geralmente com três ou quatro quadrinhos, apresentam um texto que agrupa o verbal e o visual no mesmo enunciado e em uma mesma enunciação. Comumente são publicadas em jornais ou revistas, em uma só faixa, na horizontal.

Observa-se que no livro do primeiro ano há um elenco de gêneros textuais, classificado em onze modalidades. Revelando em certa medida, a preocupação das autoras com o acesso dos(as) estudantes a diferentes gêneros textuais, principalmente àqueles que colaboram para o processo de alfabetização, conseqüentemente do letramento nos anos iniciais.

5.1.2 Gêneros Textuais no Livro de Língua Portuguesa do Segundo Ano

Na apreciação do livro do segundo ano, seguiu-se o mesmo padrão de análise do primeiro ano. Neste sentido apresenta-se as ocorrências de gêneros textuais identificados no livro do segundo ano, conforme Quadro 3, em que se registra quantitativamente a presença dos seguintes gêneros textuais: Poema, Parlenda, História em Quadrinhos, Noticiais, Convite, Receita, Tirinha, Cantiga, Trava-língua, Fábula, Lenda, Verbete de enciclopédia.

Quadro 3 - Gêneros Textuais no Livro do Segundo Ano

Ordem de classificação	Gênero Textual	Ocorrências
1º lugar	Poemas	13 vezes
2º lugar	Parlendas	10 vezes
3º lugar	História em Quadrinhos	6 vezes
	Notícias	6 vezes
4º lugar	Convites	4 vezes
	Receitas	4 vezes
5º lugar	Tirinhas	3 vezes
6º lugar	Cantiga	1 vez
	Trava-língua	1 vez
	Fábula	1 vezes
	Lenda	1 vez
	Verbetes de Enciclopédia	1 vez
Total	12 tipos de gêneros textuais	

Fonte: Dados produzidos pela autora a partir do livro didático *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, 2ºano (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021b).

No livro do segundo ano, as autoras investiram em **Poemas** (13 ocorrências). Acredita-se que a escolha deste tipo de textos deve-se a possibilidade de eles “criarem imagens” a partir da utilização da linguagem figurada e das rimas. Há neles uma estrutura recorrente, “cada linha do poema recebe o nome de verso, e cada conjunto de versos forma uma estrofe. A repetição de sons semelhantes no final dos versos recebe o nome de rima. Nem todos os poemas têm rimas” (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021b). Além dessas características, este tipo de texto oferece ludicidade, possibilitando a sua memorização e apresentação oral de forma dramatizada.

No segundo lugar, tem-se as **Parlendas** (10 ocorrências), que também são textos que se organizam a partir de rimas e palavras repetidas, promovendo ludicidade a partir da organização de palavras. Já as **Histórias em quadrinhos** (6 ocorrências) configuram-se no terceiro lugar, assim como as **Notícias** (6 ocorrências). As HQs são um tipo de texto que combina linguagem verbal com visual para narrar um acontecimento fictício. Nesta tipologia há personagens, balões que indicam falas e pensamentos, além das onomatopeias – figuras de linguagem que reproduzem o som, por exemplo: “cabrum” (do trovão) e “tic-tac” (do relógio). Já as **Notícias** “são descritas como um texto que relata um fato anual e de interesse do leitor. Costumam ser publicadas em jornais e revistas, nos formatos impressos ou on-line” (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021b, p. 89)

Convites (4 ocorrências) encontram-se em quarto lugar. No livro tem-se exemplos de convites informais e estes tem por finalidade instruir os(as) estudantes para situações sociocomunicativas que requerem marcar um encontro, uma festa de aniversário. As autoras ensinam que este tipo de texto “deve ter uma linguagem clara e objetiva, tendo por elementos principais: local, data, hora do evento, destinatário, mensagem e remetente” (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021b, p. 259).

No quarto lugar, tem-se também as **Receitas** (4 ocorrências). As autoras (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021b) sugerem pratos feitos com ingredientes originários do continente americano - mandioca e milho, frequentemente utilizados no nosso dia a dia. Os pratos sugeridos com esses ingredientes são: “Bifes de Mandioca” (p. 123) e “Broa de milho” (p. 128).

No sexto lugar, tem-se os gêneros: Cantiga, Trava-língua, Fábula, Lenda e Verbetes (1 ocorrência de cada). Cantiga e Trava-língua já foram apresentadas no item referente ao primeiro

ano. Nesse sentido, centra-se atenção no gênero **Fábula**. Trata-se de uma narrativa curta que transmite uma lição de moral, os personagens são animais com características e comportamentos humanos. Suas ações se passam em um tempo e espaço definidos, com linguagem simbólica e sem compromisso com a verossimilhança. É um gênero usado para ensinar valores e bons costumes.

Quanto à **Lenda**, pode ser classificada como uma narrativa que mistura fatos históricos e elementos fictícios, transmitida oralmente através das gerações, quando se buscava para explicar fenômenos culturais ou naturais. Uma das lendas apresentadas no livro é “A lenda do Milho”, uma importante narrativa do povo Pareci (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021b, p. 138).

Já o gênero textual **Verbetes de enciclopédia** aparece na seção “Palavras e Sentido”, neste item, destaca-se a explicação do significado da palavra ‘lenda’: história criada pela imaginação popular e passada de pais para filhos” (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021b, p. 143), uma forma de se retomar o gênero textual lenda apresentado anteriormente no livro (na página 138).

Considera-se que neste volume, assim como do primeiro ano, há uma variedade significativa de gêneros textuais, gradativamente os textos vão sendo ampliados (11 gêneros textuais no livro do primeiro ano e doze no do segundo ano), assim também quanto ao formato de letras. No livro do primeiro ano, a escrita é em caixa alta (letra de imprensa maiúscula), no livro do segundo ano, na escrita utiliza-se letras maiúsculas e minúsculas.

Avalia-se que neste livro há uma preocupação com os processos de alfabetização a partir de situações sociocomunicacionais, isto é, por meio de gêneros textuais diversos (doze modalidades), estes transitam entre textos instrucionais (receita), literários (poemas, parlendas, história em quadrinhos, cantiga, trava-língua, fábula, lenda), jornalísticos (notícias, tirinhas), comunicacional (convite) a Dicionário (Verbetes).

5.1.3 Gêneros Textuais no Livro de Língua Portuguesa do Terceiro Ano

Na análise do livro do terceiro ano, apresenta-se as ocorrências de gêneros textuais identificados, conforme Quadro 4, em que se registra quantitativamente a presença dos seguintes gêneros textuais: Poema, Tirinha, Propaganda, Trava-língua, E-mails, Instruções,

Diário Pessoal, Fábula, Artigo, Parlenda, Quadrinha, Carta Pessoal, História em Quadrinhos, Anequeta, Cordel, Mito e Infográfico.

Quadro 4 - Gêneros Textuais no Livro do Terceiro Ano.

Ordem	Gênero Textual	Ocorrências
1º lugar	Poemas	9 vezes
2º lugar	Tirinhas	7 vezes
3º lugar	Propagandas	5 vezes
	Trava-línguas	5 vezes
	E-mails	5 vezes
4º lugar	Instruções de Montagem	4 vezes
5º lugar	Diários Pessoais	3 vezes
	Fábulas	3 vezes
	Artigos de divulgação científica	3 vezes
6º lugar	Parlendas	2 vezes
	Quadrinhas	2 vezes
	Cartas Pessoais	2 vezes
	Histórias em Quadrinho	2 vezes
7º lugar	Anequeta	1 vez
	Cordel	1 vez
	Mito	1 vez
	Infográfico	1 vez
Total	17 tipos de gêneros textuais	

Fonte: Dados produzidos pela autora a partir do livro didático *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, 3º ano (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c).

Em primeiro lugar, tem-se o gênero textual **Poema** (9 ocorrências), em segundo lugar **Tirinha** (7 ocorrências) – modalidades de escritas já apresentadas nos itens anteriores. Importante se faz observar que os poemas atravessam a obra em diferentes exposições, e as tirinhas vem sempre no final de uma nova temática apresentada, uma forma lúdica de se retomar o conteúdo trabalhado.

Quanto ao gênero textual **Propaganda** (5 ocorrências), em terceiro lugar, aparecem pela primeira vez na coletânea. A autoras consideram que se trata de um “tipo de texto que comunica uma mensagem publicitária”, isto é, divulga uma marca ou produto de uma empresa ou instituição. O anunciante tem o objetivo de persuadir o (a) leitor (a) a concordar com a ideia veiculada. Este tipo de texto é constituído por linguagem verbal e não verbal (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c, p. 172) Alguns exemplos de propagandas apresentadas no livro, são com os temas de preservação da natureza; doação de brinquedos e inclusão social.

Quanto ao gênero textual **E-mail** (5 ocorrências), também em terceiro lugar, as autoras informam que se trata de “uma mensagem eletrônica escrita, enviada ou recebida por usuários

de computador ou de celular que tenham internet.’ (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c). No livro, é feita uma comparação do e-mail com a carta. Questão importante, que fora abordada no primeiro capítulo desta pesquisa (na página 16).

Os gêneros textuais **Instruções de montagem** (4 ocorrências), em quarto lugar, “explicam como usar algo, como agir, como jogar, como executar determinada tarefa, além disso, os verbos de instrução costumam estar no infinitivo ou no modo imperativo. Ex: molhar/molhe”(Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c, p. 202-205). Uma das propostas de leitura do gênero instrução é de leitura de ícones que orientam a montagem de um porta-retrato.

Já os gêneros **Diários pessoais** (3 ocorrências), em quinto lugar, são apresentados com o objetivo de orientar os(as) estudantes para a prática de registros subjetivos de experiências, sentimentos, ideias e acontecimentos do cotidiano. Uma proposta interessante de letramento, pois considera que estudantes do terceiro ano já podem apresentar o interesse em uma escrita em primeira pessoa.

Contrastando com o gênero intimista diário, tem-se o gênero **Artigo científico** (3 ocorrências), em quinto lugar. Trata-se de uma introdução a este formato de texto. No entanto considera-se pertinente que estudantes do 3º aprendam acerca da função social do artigo científico: “são textos que apresentam conceitos e explicações para divulgar conhecimentos científicos, costumam ser publicados em revistas, sites, enciclopédias, jornais”. (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c, p. 148). Uma das propostas de atividade apresentadas na seção oralidade é a de realizar uma pesquisa sobre uma espécie de animal e a sua importância para a Terra, em seguida fazer um resumo e expor oralmente para a turma.

Outro gênero que merece destaque é **Carta Pessoal** (2 ocorrências), em sexto lugar, apesar de sua pouca utilização nos tempos atuais, importante informar aos estudantes que este tipo de correspondência possibilita a comunicação entre as pessoas, e que neste gênero “os interlocutores relatam fatos do cotidiano” (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c, p.17).

O gênero textual **Quadrinha** (2 ocorrências), sexto lugar, é um tipo de texto que estruturado em versos, geralmente com quatro versos, com rimas simples. Classificada como literatura popular, de transmissão oral, frequentemente utilizada em parlendas, adivinhas e

canções. A produção de Quadrinhas é um excelente experimento para o conhecimento e produção de cordel, gênero textual apresentado neste volume.

O gênero textual **Cordel** (1 ocorrência, sétimo lugar) “é uma narrativa na forma de poema divididos em estrofes, em versos com rimas. É possível encontrá-los em folhetos, livros e sites. Além disso, os cordéis são inspirados em textos da tradição oral.” (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c, p. 123).

No sétimo lugar, também se encontram os **Mitos** (1 ocorrência). As autoras descrevem este gênero como “histórias que pertencem à tradição oral de um povo, que procura explicar a origem de quase tudo que existe” (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c, p. 162). O mito que aparece nesse livro é um mito dos povos indígenas Caingangue, sobre a origem dos animais.

Vale também salienta a presença do gênero **Infográfico** (1 ocorrência), que segundo as autoras “é uma representação que ajuda a organizar dados e transmitir informações por meio de textos breves, imagens e outros elementos” Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c, p. 156).

Conforme se observa nos demais livros analisados, no livro do terceiro ano há investimento quanto ao ensino de língua portuguesa por uma perspectiva sociointeracionista, em a alfabetização e o letramento são pensados a partir de gêneros textuais diversos (dezessete modalidades) que aproximam os estudantes de situações reais de interações, desde textos (orais e escritos) ao de contexto digital (e-mail).

5.1.4 Gêneros Textuais no Livro de Língua Portuguesa do Quarto Ano

Na análise do livro do quarto ano, registrou-se onze ocorrências de modalidades de gêneros textuais, enumerados no Quadro 4, em que se registra quantitativamente a presença dos seguintes gêneros: Notícia, Conto, Tirinha, Poema, Biografia, História em Quadrinhos, Fábula, Carta, Prólogo, Verbetes e Quadrilha.

Quadro 5 - Gêneros Textuais no Livro do Quarto Ano.

Ordem	Gênero Textual	Ocorrências
1º lugar	Notícias	11 vezes
2º lugar	Contos	8 vezes
	Tirinhas	8 vezes
3º lugar	Poemas	7 vezes
4º lugar	Biografias	5 vezes
5º lugar	Histórias em Quadrinhos	4 vezes
6º lugar	Fábulas	2 vezes
7º lugar	Carta	1 vez
	Prólogo	1 vez
	Verbete	1 vez
	Quadrilha	1 vez
Total	11 tipos de gêneros textuais	

Fonte: Dados produzidos pela autora a partir do livro didático *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, 3º ano (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021d).

Em primeiro lugar, tem-se o gênero textual **Notícia** (11 ocorrências), conforme já fora apresentado, trata-se de um texto jornalístico, que tem por objetivo informar acerca de um fato ou evento recente que merece notoriedade. A notícia circula em diferentes mídias (rádio, digital jornal e revista impressos e eletrônicos). No quarto ano, os estudantes são convidados a produzirem notícias, atentando-se para os elementos constituintes deste tipo de texto: título (manchete), lead (lide), corpo da notícia e autoria (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021d).

O **Conto** (oito ocorrências), aparece em segundo lugar, no livro do quarto ano, as autoras dão ênfase ao conto popular, informando que “é um dos gêneros mais antigos da tradição oral. Ele possui características que se repetem em histórias criadas em diferentes locais” (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021d, p.189).

Outro gênero textual exposto nesta obra é a **Biografia** (cinco ocorrências), em quarto lugar. Nesta modalidade de texto conta-se a história de vida de uma pessoa, conforme Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida (2021d, p. 56): “geralmente os fatos são organizados em tempo cronológico e são narrados por alguém que pesquisou a vida do biografado, ou seja, na 3ª pessoa”.

Outro gênero apresentado é o **Prólogo** (1 ocorrência), em sétimo lugar, trata-se de um texto de pouco conhecimento dos(as) estudantes, no entanto, é interessante que eles(as) reconheçam que há um tipo de texto que tem por “função a apresentação de uma cena inicial ou

do tema de uma história”, conforme expõem as autoras (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021d, p. 43).

No livro do quarto ano, alguns gêneros textuais já trabalhados são retomados, tais como: Notícia, Tirinha, Poema, História em Quadrinhos, Fábula, Carta, Verbete e Quadrilha, trata-se de uma tática de letramento adotada pelas autoras, especificamente na seção **Estudo de Texto**, na qual elas buscam “desenvolver as habilidades de leitura com foco no gênero textual estudado. Concentra-se na compreensão de texto, na linguagem e na composição do gênero” (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021d, p. 4).

5.1.5 Gêneros Textuais no Livro de Língua Portuguesa do Quinto Ano

O livro didático do quinto ano retoma gêneros textuais já trabalhados e apresenta outros tipos. Registrou-se quinze modalidades de gêneros, conforme Quadro 6. Os gêneros textuais elencados para o quinto ano são: Poema, Mito Resenha, Conto, Entrevista, Texto dramático, Tirinha, Regras, Infográfico, Lenda, Curiosidade, Cantiga, Reportagem, Charge e Verbete.

Quadro 6 - Gêneros Textuais no Livro do Quinto Ano

Ordem	Gênero Textual	Ocorrências
1º lugar	Poemas	9 vezes
2º lugar	Mito	7 vezes
	Resenhas	7 vezes
3º lugar	Contos	4 vezes
	Entrevistas	4 vezes
	Dramáticos	4 vezes
4º lugar	Tirinhas	3 vezes
	Regras	3 vezes
5º lugar	Infográficos	2 vezes
6º lugar	Lenda	1 vez
	Curiosidade	1 vez
	Cantiga	1 vez
	Reportagem	1 vez
	Charge	1 vez
	Verbetes	1 vez
Total	15 tipos de gêneros textuais	

Fonte: Dados produzidos pela autora a partir do livro didático Bem-me-quer mais língua portuguesa, 3º ano (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021e).

Dentre o elenco das quinze modalidades de gêneros textuais, destaca-se aqueles que ainda não foram trabalhados nos livros dos anos anteriores, por exemplo, a **Resenha** (7 ocorrências), em segundo lugar. Trata-se de um gênero textual que combina informações, descrição e opinião sobre uma obra, como livros, filmes, artigos, peças teatrais, exposições ou

apresentações. Neste tipo de texto, o(a) autor(a) ou resenhista resume as principais ideias e expressa sua opinião, buscando informar ao leitor(a) acerca da obra analisada. Este gênero textual é de fundamental importância para a aquisição de habilidades lecto-escritas, pois colabora com desenvolvimento do pensamento crítico do(a) estudante.

O gênero **Dramático** (4 ocorrências), também chamado de teatral, refere-se a textos criados para serem representados em cena, palco. A palavra “drama”, de origem grega, significa “ação”. As autoras apresentam textos curtos, sinalizando as falas, uma importante estratégia de letramento literário, possibilitando a interdiscursividade: leitura, interpretação e encenação.

O gênero **infográfico** (2 ocorrências), no quinto lugar, é novamente apresentado no quinto ano. Neste livro as autoras conceituam que se trata de “uma representação que ajuda a organizar dados e transmitir informações por meio de textos breves, imagens e outros elementos visuais” (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021e, p. 156).

A **reportagem** (1 ocorrência), nas perspectivas das autoras, é um “texto jornalístico que tem por objetivo a apresentação de temas em destaque na atualidade com vistas à ampliação das informações e/ou dos fatos, trazendo novos dados.” Este tipo de texto circula em sites, jornais, televisão, rádio, etc. No intuito de produzir uma boa reportagem, os jornalistas pesquisam, entrevistam pessoas e colhem seus depoimentos (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021e, p.162-165). Um tema sugerido para a produção de uma reportagem foi “queimadas pelo Brasil”.

O levantamento realizado no livro do quinto ano revelou uma lista expressiva de gêneros textuais (15 tipos), assim também a recorrência de determinados gêneros já apresentados nos anos anteriores, conforme se observa nos quadros apresentadas. Identifica-se também uma significativa progressão, tanto na diversidade quanto na complexidade de gêneros textuais apresentados ao longo do quinto ano.

Nos 1º e 2º anos predominaram gêneros mais simples e lúdicos, como adivinha, parlenda, cantiga, quadrinha, trava-língua, por esses se mostrarem mais adequados ao estágio inicial de letramento e alfabetização, principalmente quando se investe no desenvolvimento da oralidade e da leitura.

A partir do 3º ano, verificou-se um aumento na variedade de gêneros, incluindo artigo de divulgação científica, e-mail, propaganda, instrução de montagem, sinalizando uma transição para práticas de leitura e escrita mais complexas e em ambientes digitais.

Nos 4º e 5º anos, essa diversidade foi ampliada com a inclusão dos gêneros textuais: notícia, conto, poema, biografia, entrevista, resenha, reportagem, artigo de divulgação científica. Confirmando assim a preocupação das autoras no desenvolvimento de habilidades linguísticas dos(as) estudantes, assim como na preparação deles(as) para diferentes contextos sociocomunicativos.

A partir dessa análise, verificou-se que os dois gêneros mais recorrentes, entre o 1º e o 5º ano, são poemas (com 40 ocorrências) e tirinhas (com 21 ocorrências). Assim pela alta frequência desses gêneros nos livros didáticos analisados, foram selecionados dois exemplos para uma apreciação mais aprofundada, destacando o seu potencial didático na promoção da leitura crítica, da sensibilidade estética e da apropriação de diferentes formas discursivas. Conforme indica Bardin (1979), primeiramente a possibilidade de uma categorização mais geral, sugeridas pelo referencial teórico consultado e a posteriori, categorização mais elaboradas, conforme análise do material no item “Análise de Gêneros Textuais Recorrentes” (p. 44).

Para a análise qualitativa, optou-se pelo livro didático do 3º ano, considerando que esse material didático apresentou uma expressiva ocorrência de poemas e tirinhas. É esperado que os(as) alunos(as) do terceiro avancem nas habilidades básicas de leitura e escrita. Por isso se inicia o processo de ampliação de repertório textual e de construção de sentidos mais complexos, o que torna o 3º ano um campo favorável para o estudo da relação entre gêneros textuais e formação leitora.

No item a seguir, apresenta-se a análise dos gêneros poema e tirinha, conforme ocorrências no livro didático do 3º ano, considerando na Análise de Conteúdo, os aspectos linguísticos, discursivos e pedagógicos envolvidos nesta proposta de ensino.

5.2 Análise de Gêneros Textuais Recorrentes

Com base na análise da coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, observou-se a presença recorrente de determinados gêneros textuais, sendo eles: poema e tirinha. Para a segunda fase de Análise de Conteúdo, elegeu-se o livro didático do 3º ano.

O volume investigado está estruturado em: apresentação, sumário e oito unidades temáticas, cada uma subdividida em oito capítulos. No fechamento do material, há uma seção intitulada "material complementar", seguida das referências. A capa do livro possui fundo branco com detalhes em verde água e é ilustrada com a fotografia de quatro crianças sorrindo, conforme se observa na figura 3, na página 27.

Para a realização da análise dos gêneros textuais (poema e tirinha) e das propostas de letramento apresentadas no livro didático, foram considerados os seguintes critérios:

Primeiramente, a coerência dessas propostas com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)³, sendo assim verificou-se se as propostas estão alinhadas às habilidades requeridas para o Ensino Fundamental, especialmente nas áreas de leitura, interpretação, reconhecimento de gêneros textuais e produção escrita.

Para além disso, considerou-se se as atividades incentivavam uma leitura prazerosa, crítica e significativa, com base em uma abordagem sociointeracionista da linguagem. Essa análise se apoiou em Marcuschi (2008), que vê os gêneros como formas reais de interação social; em Antunes (2008), que defende o uso de textos completos e significativos no ensino; em Soares (2009), que propõe unir alfabetização e letramento desde o início da vida escolar; e em Cosson (2014), que valoriza a literatura como caminho para formar leitores sensíveis e críticos.

A partir disso, analisou-se as Tirinhas e os Poemas nas seguintes seções do livro; seção de “Leitura”, “Estudo do Texto” e “Defendendo sua ideia”, atentando-se se as propostas articulam os gêneros textuais com atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexões no campo da linguística.

³ Ainda que se tenha crítica a forma como se deu a construção da BNCC (Brasil, 2018), não se pode deixar de se considerar que a escolha do livro, conforme proposição do PNL (ano), deve estar de acordo com a referida legislação.

De acordo com as autoras (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d e 2021e), cada seção do livro didático cumpre uma função específica no processo de ensino da língua portuguesa. A seção “Leitura” propõe diferentes formas de explorar os textos (de maneira silenciosa, em voz alta ou de forma compartilhada), favorecendo o contato dos(as) alunos(as) com diversos gêneros. Já o “Estudo do Texto” incentiva a compreensão e interpretação, possibilitando que os(as) estudantes reflitam sobre o conteúdo e a linguagem utilizados. No ‘Estudo da Escrita’, o foco está na ortografia, com atividades que auxiliam na identificação e uso correto das palavras. Por fim, o ‘Estudo da Língua’ trabalha conteúdos gramaticais, como classes de palavras, pontuação e coesão textual, sempre a partir dos gêneros textuais apresentados nas unidades.

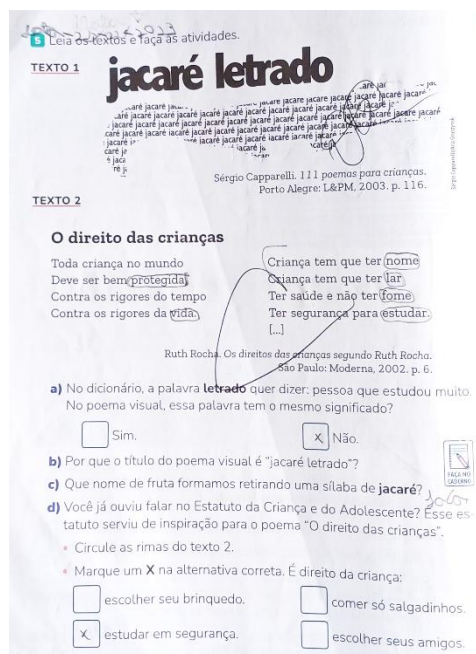
As Tirinhas apareceram nas unidades 1, 2, 6, 7 e 8, promovendo a leitura multimodal e a compreensão inferencial, em consonância com a habilidade (EF15LP14) da Base Nacional Comum Curricular (2018), que propõe que os(as) estudantes construam o sentido dos gêneros textuais: Histórias em Quadrinhos e Tirinhas, relacionando-os com imagens e palavras, interpretando recursos gráficos como balões, letras e onomatopeias (Brasil, 2018).

Já os poemas, mostrou-se presentes nas unidades 1, 2 e 4, possibilitando a apreciação estética, a percepção sonora e a oralidade, conforme orientam as habilidades (EF15LP17), que trata da observação dos efeitos visuais dos poemas; (EF35LP23), que aborda elementos como rimas, estrofes e refrões; e (EF35LP28), que estimulam a declamação com entonação e interpretação adequada (Brasil, 2018).

A escolha desses gêneros, portanto, revelou uma intencionalidade didática coerente com os objetivos da BNCC (Brasil, 2018) e com uma prática pedagógica que valoriza o uso de gêneros textuais significativos para os diversos letramentos (linguístico e literário).

5.2.1 Análise dos poemas “Jacaré letrado” e “O Direito das Crianças”

Figura 6 - Poemas



Fonte: Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida (2021c, p. 10)

Nas páginas iniciais do livro, há uma seção dedicada à revisão de conteúdos trabalhados no ano anterior, com o objetivo de retomar conhecimentos já abordados e preparar os(as) alunos(as) para os novos aprendizados. Dentro dessa proposta, o material didático apresenta dois poemas com funções diferentes. O primeiro poema nomeado como “Jacaré Letrado”, de Sérgio Capparelli, é um poema visual e lúdico. A palavra “jacaré” se repete, quase como um jogo. A leitura vira brincadeira. Já o texto intitulado como “O Direito das Crianças”, de Ruth Rocha, segue por outro caminho. É poético, mas também tem um toque mais sério. Traz à tona os direitos infantis com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O interessante é ele que é apresentado em uma linguagem leve e acessível.

As atividades propostas estão de acordo com as seguintes habilidades da BNCC (Brasil, 2018): A habilidade (EF15LP02) trata das rimas e repetições; (EF15LP04) identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos; (EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais e a habilidade (EF35LP23) que fala sobre apreciar

poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.

Embora a atividade tenha caráter de revisão, com foco em conteúdos já trabalhados, ainda assim percebe-se uma limitação na forma como os poemas são explorados. As questões priorizam a memorização, sem dar um sentido à mais, de reflexão ou interpretação pessoal com a realidade dos(as) estudantes. Como destaca Antunes (2008, p. 27), “tais palavras e frases isoladas [...] são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer”.

Além disso, para que haja possibilidade de um letramento literário, o contato com a literatura propõe-se ir além do reconhecimento formal, instruindo o(a) estudante sentir, pensar e se posicionar diante do texto (Cosson, 2014). Nessa perspectiva, como sugestão, seria interessante propor a criação de novos poemas inspirados nos Direitos das crianças, promover conversas sobre quais direitos os(as) alunos(as) consideram mais importantes e por quê, ou até realizar uma reescrita coletiva do poema de Ruth Rocha com base em situações reais vividas pelas próprias crianças.

5.2.2 Análise do poema “Cabra Cega”

Figura 7 - Poema “Cabra-Cega”

LEITURA 1

Leia o título do texto. Do que ele trata?
O que você acha que vai ter?

Cabra-cega

I
1. Brincando de cabra-cega
2. o mundo fica escuro.
3. “Cabra-Cega não me pega
“aqui estou mais seguro.”

II
4. Não vale tirar a venda
5. brincadeira tem hora e regra.
6. Não vale espiar pela fenda.
7. “Cabra-Cega não me pega!”

III v
8. Cabra-Cega vai tateando
9. vai tateando e não sossega.
10. Todos brincam se esquivando
11. Cabra-Cega escorrega.

12. “Cabra-Cega não me pega!
13. “Cabra-Cega não me pega!”

Dilan Camargo. *Brincior*. Porto Alegre: Projeto, 2007. p. 10.

SOBRE O AUTOR
Dilan Camargo nasceu na cidade de Itaqui, no Rio Grande do Sul, em 1948. Já publicou muitos livros de poesia, entre eles *Brincior*, *Um caramelo amarelo* e *Com afeto e alfabeto*.

GLOSSÁRIO
Esquivar: fugir.
Fenda: abertura estreita, fresta.
Tatear: tocar para se orientar.
Venda: faixa usada para cobrir os olhos.

Fonte: Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida (2021c, p.19).

Neste poema, Dilan Camargo (apud Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021c, p. 19) apresenta uma brincadeira infantil tradicional por meio de uma linguagem poética leve e divertida. O texto é estruturado em versos curtos com repetições e ritmo marcado, o que favorece a leitura fluida e envolvente. A temática gira em torno da brincadeira de cabra-cega, em que uma criança vendada tenta encontrar as outras, promovendo suspense, movimento e imaginação.

A linguagem acessível e o uso de expressões como “Cabra-Cega não me pega” trazem oralidade e identificação com o universo infantil. Os versos curtos e repetitivos ajudam a desenvolver a fluência leitora e a memorização. A ilustração que acompanha o texto reforça o conteúdo, tornando-o mais atrativo e contextualizado. Antes da leitura, na página anterior é apresentado uma fotografia de crianças brincando favorece a ativação do conhecimento prévio e o envolvimento pessoal com o texto.

De acordo com o mapeamento das habilidades trabalhadas na BNCC (Brasil, 2018) para os anos iniciais, estão presentes no texto: (EF15LP01) Reconhecimento da função social do poema, relacionado ao brincar e à infância; (EF15LP02) Estabelecimento de expectativas e inferências a partir do título, da imagem e da estrutura do texto; (EF15LP03) Localização de informações explícitas no texto (ex: quem está vendado, o que acontece durante a brincadeira); (EF35LP28) Declamação expressiva do poema, com entonação e postura.

5.3 Os Gêneros Textuais Recorrentes e a Formação Leitora

Entre os gêneros textuais mais recorrentes na coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa*, o poema e a tirinha se destacam por sua frequência e pelo potencial de contribuir com o processo de letramento nos Anos Iniciais. Ambos são trabalhados ao longo dos volumes como formas de linguagem que estimulam a leitura, a interpretação e a expressão do(as) alunos(as).

De acordo com Toledo, Azevedo, El-Kadri e Almeida (2021c, p. 82), o poema é um texto literário que pode criar imagens, explorar a linguagem figurada e se organizar por meio de versos e estrofes. Ele convida à escuta sensível e ao jogo com os sons, sendo um importante instrumento para aproximar os(as) estudantes da literatura desde cedo. Na perspectiva de

Cosson (2014), o trabalho com esse gênero favorece o desenvolvimento do letramento literário, ao provocar encantamento, reflexão e envolvimento emocional com a leitura.

A tirinha, por sua vez, é definida como um fragmento de história em quadrinhos, composta por poucos quadros, que combina linguagem verbal e visual para transmitir mensagens rápidas e, muitas vezes, críticas (Costa, 2008). Por ser um gênero curto, direto e ilustrado, facilita a leitura e o entendimento por parte das crianças, além de incentivar a formação de opinião e o pensamento crítico.

Diante disso, este tópico apresenta a análise de duas atividades extraídas do livro do 3º ano da coleção, com foco nos gêneros poema e tirinha. O objetivo é compreender como essas propostas dialogam com a formação leitora, especialmente a partir da perspectiva do letramento literário, conforme defendido por Cosson (2014).

5.3.1 Análise da Atividade de Estudo do Texto

Figura 8 - Atividade / Estudo de texto

The image shows two pages of a student's worksheet. The left page is titled "ESTUDO DO TEXTO" and contains several questions about a poem. The right page shows handwritten answers and a small poem titled "Brincando de cabra-cega".

Left Page (ESTUDO DO TEXTO):

- 1 Copie o título do poema. Cabra-cega
• Por que o poema tem esse título?
- 2 Circule o nome da brincadeira no poema.
• Quantas vezes esse nome está escrito no poema, sem contar o título?
4 vezes
- 3 Releia a estrofe do poema ao lado.
a) O que você entendeu do verso "brincadeira tem hora e regra"?
b) Copie os versos que explicam duas regras da brincadeira "cabra-cega".
c) O que as palavras venda e fenda têm de parecido? E de diferente?
d) Na brincadeira "cabra-cega" usamos uma venda ou uma fenda?

Right Page:

5 Releia a estrofe do poema ao lado.
• Por que "o mundo fica escuro" quando se brinca de "cabra-cega"?

6 Que verso se repete no poema? Copie.
a) Por que você acha que o autor do poema repete esses versos?
b) Que sinal de pontuação é usado no poema para destacar esses versos?

Poem (Brincando de cabra-cega):
Brincando de cabra-cega
o mundo fica escuro.
"Cabra-Cega não me pega
aqui estou mais seguro."

Fonte: Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida (2021c, p. 20-21).

As atividades das páginas 20 e 21, com o poema “Cabra-Cega”, estão bem estruturadas para os Anos Iniciais pois trabalham habilidades importantes da BNCC (2018), como antecipar o conteúdo com base no título e nas imagens (EF15LP02), localizar informações no texto (EF15LP03) e reconhecer rimas e sons semelhantes (EF35LP31).

As perguntas ajudam os(as) alunos(as) a entenderem o contexto da brincadeira e as regras presentes no poema, mesmo que essas não estejam totalmente explícitas. Essa abordagem incentiva a atenção ao texto além do diálogo com questões do cotidiano das crianças.

Cosson (2014), ao falar do letramento literário, ressalta que a literatura precisa ser vivida de forma sensível e reflexiva, despertando no (a) aluno (a) o prazer pela leitura e o desejo de se expressar. O poema, por se tratar de uma brincadeira tradicional, tem grande potencial para isso. A atividade teria sido ainda mais rica se incluísse propostas de criação, como produzir novos versos a partir dos que já foram apresentados ou até mesmo se realizasse a brincadeira em grupo.

5.3.2 Análise do Gênero Textual Tirinha

Este tópico apresenta a análise de uma proposta do livro didático que utiliza a tirinha como ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação. A atividade convida os alunos a refletirem sobre o conteúdo de forma crítica, relacionando-o com suas vivências e exercitando a construção de sentido.

Para complementar a atividade analisada na seção anterior, ao final da página do livro tem uma sessão chamada “defendendo a sua ideia”. É orientado para que a criança leia a tirinha e responda as questões de forma reflexiva.

Figura 9 - Defenda sua ideia / gênero textual tirinha



Alexandre Beck. Armandinho Cinco. Florianópolis: A. C. Beck, 2015. p. 45.

- a) Por que o menino fez essa pergunta à mãe?
- b) Você tem tempo livre para brincar?
- c) Você concorda que as crianças devem ter um tempo livre para brincar? Por quê?

21

Fonte: Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida (2021c, p. 21).

A atividade propõe a leitura e interpretação de uma tirinha do personagem Armandinho, de Alexandre Beck. A proposta é muito pertinente para os anos iniciais, pois trabalha com um gênero textual curto, acessível e que combina elementos verbais (fala dos personagens) e não verbais (imagens e expressões), o que facilita a leitura das crianças em processo de alfabetização.

A tirinha apresenta uma crítica leve e reflexiva sobre a rotina sobrecarregada de muitas crianças, que têm o dia preenchido com aulas, reforços e atividades extracurriculares. Ao perguntar “Que horas eu vou ser criança?”, Armandinho levanta uma questão importante: o direito da criança de ter tempo para brincar e viver plenamente sua infância.

A atividade está bem estruturada e propõe três perguntas que envolvem diferentes níveis de leitura. A primeira exige interpretação do motivo da fala do personagem (compreensão do sentido); a segunda estimula o(a) aluno(a) a relacionar o texto com sua própria realidade e a terceira propõe uma reflexão crítica sobre o tempo livre das crianças. Essas questões ajudam a desenvolver a autonomia de leitura, o pensamento crítico e a formação de opinião.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade está alinhada à BNCC (Brasil, 2018), especialmente às seguintes habilidades: (EF15LP01) Reconhecer a função social de textos do cotidiano; (EF15LP02) Antecipar e confirmar sentidos com base em título, imagem e contexto; (EF35LP04) Compreender ideias que não estão ditas diretamente no texto (ler nas entrelinhas).

A proposta também está em sintonia com Cosson (2014) por instigar a leitura literária como prática reflexiva e formativa. Isso se observa na terceira pergunta da atividade, que

convida os(as) alunos(as) a refletirem criticamente sobre sua rotina e o tempo destinado ao brincar, promovendo o posicionamento diante do texto, algo essencial no letramento literário, segundo o autor.

Além de estar em reciprocidade com o pensamento de Marcuschi (2008), ao propor o trabalho com um gênero textual real, de circulação social, presente em jornais, redes sociais e outros meios. A tirinha é um exemplo de texto multimodal, conforme Rojo (2008) que integra linguagem verbal e visual, tornando-se acessível e motivador para os(as) alunos(as), além de permitir o desenvolvimento da competência discursiva.

Por fim, o conteúdo da tirinha ainda permite o diálogo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante o direito ao lazer e à brincadeira. Por isso, a atividade poderia ser ampliada com rodas de conversa ou produções escritas e visuais, como a criação de novas tirinhas pelos alunos, aprofundando ainda mais a reflexão e a expressão.

5.3.3 O Porquê da Tirinha e do Poema serem os Gêneros Recorrentes

A análise dos livros da coleção *Bem-me-quer mais*, especialmente do 3º ano, revelou que os gêneros tirinha e poema são os mais frequentes. Isso não acontece por acaso. Esses dois gêneros dialogam diretamente com o universo das crianças e têm um forte potencial educativo, tanto no desenvolvimento da leitura quanto na ampliação do repertório linguístico e sensível dos(as) estudantes.

A tirinha, por exemplo, é um gênero que nasce da história em quadrinhos. Originalmente, ela ocupava uma pequena faixa horizontal nos jornais impressos, como uma forma de preencher espaços em branco. Também aparecem nos livros didáticos, em provas e com o tempo, conquistou outros espaços e, hoje, é um dos gêneros que mais circula na internet e nas redes sociais. Essa circulação ampla contribui para sua presença no cotidiano dos(as) alunos(as), tornando-se familiar e atrativa.

Além disso, por unir linguagem verbal e não verbal, a tirinha estimula uma leitura multimodal. Segundo Rojo (2008), esse tipo de texto exige que o leitor interprete diferentes linguagens ao mesmo tempo (imagem, palavras, cores, expressões), desenvolvendo uma leitura mais crítica e atenta. Isso é especialmente importante nos dias de hoje, em que estamos cercados por diferentes formas de comunicação digital.

Já o poema aparece com frequência por sua capacidade de sensibilizar. Através do ritmo, da rima e das imagens poéticas, o poema aproxima o(a) leitor(a) de uma experiência mais afetiva com a linguagem. Como aponta Cosson (2014), a literatura, incluindo o gênero em questão é uma forma de letramento que permite ao estudante pensar, sentir e se expressar com profundidade.

Além disso, o poema possibilita a fruição, isto é, o prazer estético com o texto, e cria uma relação mais íntima entre o(a) aluno(a) e a linguagem, favorecendo a imaginação e o desenvolvimento do olhar poético para o mundo.

Por essas razões, tirinha e poema são recorrentes na coleção analisada. Ambos favorecem o envolvimento dos(as) estudantes com a leitura, despertam o interesse e possibilitam aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta Análise de Conteúdo da coleção *Bem-me-quer mais língua portuguesa* permitiu compreender, de forma reflexiva, como os gêneros textuais são apresentados em livros didáticos, de anos iniciais.

A partir das seguintes perguntas norteadoras: Qual a importância dada aos gêneros textuais na organização da coleção Bem-me-quer mais Língua Portuguesa? Quais os gêneros textuais mais recorrentes nos livros didáticos desta coleção? Em que medida os gêneros recorrentes contribuem para a formação leitora dos(as) estudantes? Foi possível analisar na coleção uma diversidade textual, o que demonstra a importância dada aos gêneros textuais pelas autoras (Toledo; Azevedo; El-Kadri; Almeida, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d e 2021e) e esteja alinhada às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

De maneira geral, propostas de leitura e interpretação buscam valorizar a leitura, a escuta, a oralidade e a escrita, além de importantes reflexões importantes sobre temas do cotidiano, como queimadas e direitos da criança.

As análises dos gêneros mais recorrentes (poema e tirinha), no volume do 3º ano, informam que colaboram parcialmente para a formação leitora dos(as) estudantes. Pois há limitações quanto diálogos a serem estabelecidos com os textos: identificar rimas, reconhecer a estrutura, compreender o texto de forma literal reduzem a potencialidade destes gêneros textuais no letramento. Eles seriam melhor explorados se houvessem propostas relacionadas à criação autoral de textos semelhantes. Espaços em que o(a) aluno(a) pudesse experimentar, escrever e se expressar. Afinal, formar leitores(as) também é permitir que os(as) estudantes se vejam como produtores de sentido e não apenas como quem decifra o que está escrito.

Para além disso, o estudo evidenciou que, apesar da importância atribuída ao livro didático, ele por si só, não é suficiente. Nesse sentido, é válido ressaltar sobre a autonomia que o(a) professor(a) tem de possibilitar práticas de leitura e escrita que não se limitem apenas ao material didático, atentando-se para as especificidades de sua turma.

Destarte, essa pesquisa possibilitou à pesquisadora, outras maneiras de refletir sobre o ensino dos gêneros textuais, a partir da análise de livros didáticos, atentando-se que para a

formação de leitores não basta apenas seguir receituário, é preciso estar presente, ser criativo e saber escutar. Letramento literário é um processo que exige sensibilidade e intencionalidade.

E, ao final desse percurso, em que se inicia outros, ficou claro que o que realmente importa não é apenas transmitir conteúdo, mas sim construir sentido, identidade, via o protagonismo dos(as) alunos(as), pela criação, expressão pessoal e reflexão crítica, isto é, por meio de diversas linguagens e estéticas literárias e científicas que estão presentes na configuração dos gêneros textuais. Essas linguagens são importantes para o fortalecimento do letramento literário e para uma formação leitora mais ativa, logo devem ser trabalhadas para além da recepção.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):** mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHtjMzJJ3cHHcY9c/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** 6. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ARAÚJO, Ana Paula. Cantigas de roda. **InfoEscola Navegando e Aprendendo**, 2007. Disponível em: <https://www.infoescola.com/folclore/cantigas-de-roda/>. Acesso em 07 jul de 2025.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética Da Criação Verbal.** São Paulo Martins Fontes, 1997. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto. 1997.
- BUENO, E. **Lendas do Brasil.** São Paulo: Ed. Schwarcz, 2004. Disponível em: https://m.suapesquisa.com/o_que_e/lenda.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. Ed., 4. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.
- DESCOMPLICA. **Gêneros textuais: resenha, tirinha, meme, placa em Português.** Disponível em: <https://descomplica.com.br/d/vs/aula/generos-textuais-resenha-tirinha-meme-placa/>. Acesso em: 6 jun.2025.
- DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social : teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** 10. Ed. São Paulo: Ática, 2014.
- JESUS, Istefany Oliveira de. **Alfabetização e livro didático: um estudo sobre a consciência fonológica na aprendizagem inicial da língua escrita.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas, 2023.
- KARLO-GOMES, Geam; BELARMINO, Auricélia Pires de Vasconcelos. **Multimodalidade e letramento digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro.** Texto Digital, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 281-289, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital>. Acesso em: 29 mai. 2025

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJO, Roxane. **Textos multimodais**. Glossário Ceale, Universidade Federal de Minas Gerais – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SCIELO. Brasil. **Ensino fundamental de nove anos, uma década**: decorrências para a infância e para a educação básica. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SyFxdXNyyxk3H7RxjKvspvx/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

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

SOUZA, Warley. Parlenda. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/parlenda.htm>. Acesso em 26 de jun. 2025.

TOLEDO, Maria Salete.; AZEVEDO, Priscila Ramos de.; EL-KADRI, Rosana Corrêa.; ALMEIDA, Maria Cecília. **Bem-me-quer mais língua portuguesa, 1º ano**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021a.

TOLEDO, Maria Salete.; AZEVEDO, Priscila Ramos de.; EL-KADRI, Rosana Corrêa.; ALMEIDA, Maria Cecília. **Bem-me-quer mais língua portuguesa, 2º ano**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021b.

TOLEDO, Maria Salete.; AZEVEDO, Priscila Ramos de.; EL-KADRI, Rosana Corrêa.; ALMEIDA, Maria Cecília. **Bem-me-quer mais língua portuguesa, 3º ano**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021c.

TOLEDO, Maria Salete.; AZEVEDO, Priscila Ramos de.; EL-KADRI, Rosana Corrêa.; ALMEIDA, Maria Cecília. **Bem-me-quer mais língua portuguesa, 4º ano**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021d.

TOLEDO, Maria Salete.; AZEVEDO, Priscila Ramos de.; EL-KADRI, Rosana Corrêa.; ALMEIDA, Maria Cecília. **Bem-me-quer mais língua portuguesa, 5º ano**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2021e.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1994.