



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DE BACABAL – PPGLB

YNNARA SOARES REIS

**A LITERACIA NO LIVRO DIDÁTICO “*A CONQUISTA: LÍNGUA PORTUGUESA*” –
ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DO GÊNERO CONTO**

BACABAL

2025

YNNARA SOARES REIS

**A LITERACIA NO LIVRO DIDÁTICO “*A CONQUISTA: LÍNGUA PORTUGUESA*” –
ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DO GÊNERO CONTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, PPGLG/UFMA – Centro de Ciências, Educação e Linguagens – CCEL, Bacabal, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Reis Curvelo

BACABAL

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Reis, Ynnara Soares.

A LITERACIA NO LIVRO DIDÁTICO A CONQUISTA: LÍNGUA PORTUGUESA ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DO GÊNERO CONTO / Ynnara Soares Reis. - 2025.

101 p.

Orientador(a): Heloísa Reis Curvelo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2025.

1. Literacia. 2. Conto. 3. Livro Didático de Língua Portuguesa. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Curvelo, Heloísa Reis. II. Título.

YNNARA SOARES REIS

**A LITERACIA NO LIVRO DIDÁTICO “A CONQUISTA: LÍNGUA PORTUGUESA” –
ESTUDO DAS PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DO GÊNERO CONTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão PPGLB/UFMA – Centro de Ciências, Educação e Linguagens – CCEL, Bacabal, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Texto e Discurso

Aprovada em: 27 / 02 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Heloísa Reis Curvelo
Programa de Pós-graduação em Letras de Bacabal – UFMA
(Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Cristiane Dias Martins da Costa
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB
(Examinadora externa)

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima
Programa de Pós-graduação em Letras de Bacabal – UFMA
(Examinador interno)

Aos meus pais Francisco e Ofelia, aos meus queridos irmãos, ao meu amado Filipe e aos meus estimados alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, força, entendimento e tantas bênçãos que têm dado a mim no sentido pessoal e profissional. Sendo ele fundamental para a execução deste trabalho.

À minha mãe, Ofelia Maria, que sempre me apoiou e nunca me deixou desanimar. Por acreditar no meu potencial, acima de todas as dificuldades, sendo mãe solteira, nunca nos deixou faltar alimento e estudo todos os dias. Formou quatro filhas e hoje colhe os frutos desta luta.

Ao meu companheiro Filipe, sendo ele meu grande incentivador há tantos anos, me manteve de pé em meio ao cansaço, tornando a dificultosa trajetória da pesquisa mais leve com a sua paciência e cuidado.

Ao meu pai Francisco e minha madrastra Andressa, que mesmo de longe me deram apoio, incentivo e ao longo de todos esses anos estiveram ao meu lado.

Aos meus irmãos Yasmmin, Yaara, Ynngrid, Vitória e Bernardo, sempre prestativos e amorosos. Todo meu esforço é para dar-lhes um bom exemplo e inspirar-lhes a buscar seus objetivos sempre.

Aos meus queridos colegas da turma de 2023 do PPGLB, juntos seguimos nesta trajetória, compartilhando conhecimentos e lutas.

A todos os professores do Programa de pós-graduação em Letras.

À Prof.^a Dr.^a. Cristiane Dias Martins da Costa e ao prof. Dr. Paulo da Silva Lima por terem aceitado o convite para fazer parte da banca e contribuírem significativamente para a execução deste estudo.

À minha querida e estimada orientadora, Prof.^a Dr.^a Heloísa Reis Curvelo, empática, atenciosa, positiva. Não existem palavras que possam expressar minha gratidão por todo apoio e por todos os ensinamentos que transmitiu a mim neste processo, os quais levarei por toda a vida. Uma grande professora e uma pessoa de coração grandioso, terá minha eterna gratidão e admiração.

“Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural (...)

Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se diferente (...)”

(Magda Soares)

RESUMO

No ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar, largo é o tempo em que o professor utiliza o livro didático, tanto em sala de aula quanto no seu planejamento. Sendo um dos principais instrumentos para facilitar a aprendizagem dos conteúdos, das competências e habilidades a serem desenvolvidas e estimuladas no processo educativo. Refletindo sobre isso, atrelada às minhas práticas de sala de aula, neste trabalho nosso intuito primordial é analisar como a Literacia favorece o ensino da Língua Portuguesa no livro didático *A conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021), destinado ao aluno do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como questão norteadora: Como são propostas as habilidades de Literacia, dentro desse Livro Didático de Língua Portuguesa-LDLP, mais especificamente a partir do gênero conto? Para tanto, objetivamos: (i) investigar como o ensino do gênero conto foi planejado para favorecer a aprendizagem da Língua Portuguesa; (ii) examinar de que forma e em que medida a Literacia se faz presente no livro didático, a partir das unidades 3 e 8; (iii) descrever o direcionamento das habilidades de Literacia no processo de alfabetização a partir das atividades propostas, dos textos e elementos multissemióticos. Para atingir estes objetivos, é realizada uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, tendo como base a teoria da Literacia, do gênero textual conto, da teoria referente ao livro didático, sendo estas as temáticas direcionadoras de nosso estudo. O referencial teórico se constitui da teoria voltada à Literacia: Bunzen (2019), Kishimoto (2010), Soares (2021 e 2023), Kleiman (1995), Trindade (2002) e Brasil (2019); da teoria voltada ao gênero: Moisés (2004 e 2012), Bakhtin (2016), Köche e Marinello (2015), Marcuschi (2008), Hila (2019) e Stalloni (2007); e das teorias envolvendo a construção histórico-social do LDLP: Bittencourt (2008), Batista (2003), Tourinho Júnior (2015), Cassiano (2013), Melo (2021) e Oliveira (2017). Por fim, consideramos que compreender as constituições das habilidades de Literacia podem colaborar para a melhora do desenvolvimento de leitura e escrita nos anos iniciais, para a formação dos alunos enquanto sujeitos leitores e autores de suas histórias, para a organização de estratégias de alfabetização, além de contribuir no trabalho docente e auxiliar no processo de aprendizagem e ensino de gêneros textuais.

Palavras-chave: Literacia; conto; livro didático de Língua Portuguesa; Ensino/aprendizagem.

RESUMEN

En la enseñanza de las asignaturas que componen el currículo escolar, es amplio el tiempo en que el profesor utiliza el libro de texto, tanto en clase como en su planificación. Siendo uno de los principales instrumentos para facilitar el aprendizaje de los contenidos, las competencias y habilidades que deben ser desarrolladas y fomentadas en el proceso educativo. Reflexionando sobre ello, vinculado a mis prácticas en el aula, en este trabajo nuestro principal objetivo es analizar cómo la literacidad favorece la enseñanza de la Lengua Portuguesa en el libro de texto *A conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021), destinado a los estudiantes de 2º año de la educación primaria. Con la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo se proponen las habilidades de alfabetización en este Libro de Texto de Lengua Portuguesa (LDLP), específicamente a través del género cuento? Para ello, nuestro objetivo principal es (i) investigar cómo se ha planificado la enseñanza de la Lengua Portuguesa; (ii) analizar de qué manera y en qué medida se promueve la literacidad en el libro de texto a partir de las unidades 3 y 8; y (iii) describir cómo se orientan las habilidades de literacidad en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura los textos y los elementos multisemióticos. Para alcanzar estos objetivos, se realiza una investigación bibliográfica de enfoque cualitativo, basada en la teoría de la literacidad, el género textual cuento y la teoría relacionada con el libro de texto, siendo estas las temáticas centrales de nuestro estudio. El marco teórico se constituye por la teoría relacionada con la literacidad: Bunzen (2019), Kishimoto (2010), Soares (2021 y 2023), Kleiman (1995), Trindade (2002) y Brasil (2019); la teoría del género: Moisés (2004 y 2012), Bakhtin (2016), Köche y Marinello (2015), Marcuschi (2008), Hila (2019) y Stalloni (2007); y las teorías sobre la construcción histórico-social del LDLP: Bittencourt (2008), Batista (2003), Tourinho Júnior (2015), Cassiano (2013), Melo (2021) y Oliveira (2017). Finalmente, consideramos que comprender la constitución de las habilidades de literacidad puede colaborar en la mejora del desarrollo de la lectura y la escritura en los primeros años de la educación primaria, en la formación de los estudiantes como sujetos lectores y autores de sus propias historias, en la organización de estrategias de alfabetización, además de contribuir al trabajo docente y apoyar el proceso de aprendizaje y enseñanza de los géneros textuales.

Palabras clave: Literacidad; cuento; libro de texto de Lengua Portuguesa; Enseñanza/aprendizaje.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: conto no livro didático <i>A conquista: Língua Portuguesa</i> .	54
Figura 1: LDLP: <i>A Conquista: Língua Portuguesa</i> .	53
Figura 2: Sumário do LDLP – Unidade 3.	57
Figura 3: Preparação para a leitura – C. 1.	58
Figura 4: Questão de atividade pré-textual – C. 1.	59
Figura 5: Preparação para a leitura – C. 2.	60
Figura 6: Leitura: Conto: <i>Os passarinhos e a minhoca</i> , de Cristina Porto – C. 1.	62
Figura 7: Leitura: Conto: <i>Dormir fora de casa</i> , de Ronaldo Coelho – C. 2.	63
Figura 8: Atividade pós-textual: interpretação textual – C. 1.	65
Figura 9: Atividade pós-textual: interpretação textual – C. 2.	66
Figura 10: Nossa língua: Pontuação – C. 1.	67
Figura 11: Nossa língua: Sinônimos – C. 2.	68
Figura 12: Ortografia: Palavras com C ou G – C. 1.	69
Figura 13: Ortografia: Palavras com T ou D – C. 2.	70
Figura 14: Hora da história: Conto – C. 1.	71
Figura 15: Diálogos: Vida familiar e social: Bullying – C. 1.	72
Figura 16: Produção de escrita: Reescrita de conto – C. 2.	73
Figura 17: Vamos recordar? Avaliar e avançar – C. 2.	74
Figura 18: Dicionário ilustrado – C. 2.	75
Figura 19: Sumário do LDLP – Unidade 8.	77
Figura 20: Preparação para a leitura – C. 1.	78
Figura 21: Preparação para a leitura – C. 2.	79
Figura 22: Leitura: Conto: <i>Luz da noite</i> , de Maria da Conceição Torres Garcia – C. 1.	81
Figura 23: Leitura: Conto: <i>O susto do bicho-papão</i> , de Claudio Fragata – C. 2.	83
Figura 24: Atividade pós-textual: interpretação textual – C. 1.	84
Figura 25: Atividade pós-textual: interpretação textual – C. 2.	84
Figura 26: Nossa língua: Pontuação – C. 1.	86
Figura 27: Nossa língua: Palavras que indicam características – C. 2.	87
Figura 28: Ortografia: A letra R em diferentes posições – C. 1.	88
Figura 29: Divertidamente: texto descritivo – C. 2.	89
Figura 30: Produção de escrita: final de conto – C. 2.	91
Figura 31: Texto por toda parte – C. 2.	92

Figura 32: Vamos recordar? Avaliar e avançar – C. 2.	93
Figura 33: Dicionário ilustrado – C. 2.	94

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. LITERACIA	16
2.1 Panorama histórico	16
2.2 Relações conceituais	18
2.3 Literacia, letramento, alfabetização e cidadania	25
3. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	33
3.1 Relações conceituais	33
3.2 Panorama histórico	37
3.3 Livro didático de Língua Portuguesa e a Literacia	42
4. O GÊNERO TEXTUAL CONTO	44
4.1 Gênero textual	44
4.2 Conto	46
4.3 A relação entre conto e Literacia	50
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
6. A LITERACIA NO LIVRO <i>A CONQUISTA: LÍNGUA PORTUGUESA</i>	56
6.1 A Literacia em: <i>Contos de hoje e de sempre.</i>	57
6.2 A Literacia em: <i>O que será?</i>	76
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da vida perdemo-nos e encontramos-nos de muitas formas. Sendo inevitável, e até mesmo necessário, passar por mudanças. Mas, existem coisas que nunca mudam, como o encanto pela leitura, que faz parte de quem sou desde a infância. Com a pesquisa não seria diferente, ao longo da trajetória muitas vezes me senti perdida, também muitas vezes me encontrei, sempre em retorno ao meu maior apreço, a leitura.

Ao planejar este estudo e o nosso direcionamento, minha orientadora e eu procuramos interesses em comum. No ano de ingresso ao programa de mestrado (2023) eu atuava como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma turma de 2º ano na Unidade de Ensino Fundamental Profª Maria Nogueira, escola municipal em Bacabal- MA. Observando o que tínhamos a nossa disposição, encontramos no Livro Didático de Língua Portuguesa – LDLP a oportunidade de encaminhar o estudo da leitura.

Após a análise do manual do professor e algumas pesquisas iniciais, nos deparamos com a terminologia da Literacia, que chamou bastante atenção por ser diferente, pouco abordada, um termo relativamente “novo”. É um termo defendido pela Política Nacional da Alfabetização do ano de 2019 (Brasil, 2019). Portanto, vale ressaltar que, apesar da PNA (2019) ter sido revogada, nós mantemos o diálogo com este documento, considerando que é descrito no livro didático analisado e que dialoga com a nossa perspectiva neste estudo. Não nos atemos ao fato da revogação do documento, e sim à essência desta pesquisa.

Neste trabalho, nosso intuito primordial é analisar como a Literacia favorece o ensino da Língua Portuguesa no livro didático *A conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021), destinado ao aluno do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como questão norteadora: Como são propostas as habilidades de Literacia, dentro desse Livro Didático de Língua Portuguesa-LDLP, mais especificamente a partir do gênero conto?

Em decorrência do questionamento inicial, levantamos a hipótese de que compreender as construções das estratégias de leitura e Literacia pode colaborar para a melhora do desenvolvimento de leitura e escrita nos anos iniciais, para a formação dos alunos enquanto sujeitos leitores e autores de suas histórias, para a organização de estratégias de alfabetização, além de contribuir no trabalho docente e auxiliar no entendimento e ensino de gêneros textuais através de atividades de leitura. De modo geral, consideramos que o fomento às habilidades de Literacia são extremamente benéficos para o processo de ensino como um todo.

Como objetivos específicos pretendemos: (i) investigar como o ensino do gênero conto foi planejado para favorecer a aprendizagem da Língua Portuguesa; (ii) examinar de que forma e em que medida a Literacia se faz presente no livro didático, a partir das unidades 3 e 8; (iii) descrever o direcionamento das habilidades de Literacia no processo de alfabetização a partir das atividades propostas, dos textos e elementos multissemióticos, aqui representados principalmente a partir de imagens.

Para alcançar nossos objetivos e elucidar nossa questão norteadora, organizamos uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Na medida em que, para compreender os pontos principais da nossa temática, é fundamental aprofundar-se na teoria. Visando essencialmente o estudo da habilidade de Literacia por meio do livro didático de Língua Portuguesa (LDLP), estruturamos o cunho qualitativo da pesquisa.

Quanto à organização estrutural, dividimos nosso trabalho em 6 sessões. Iniciamos por esta introdução ao nosso estudo. Em seguida, dedicamos 3 sessões para tratar das questões teóricas que o envolvem: Literacia; Gênero textual conto e O livro didático de língua portuguesa. Logo após, apresentaremos nossa descrição metodológica. E, por fim, apresentaremos nossa análise a partir das unidades referentes ao conto, excertos do LDLP e a relação do nosso aprofundamento teórico com o material destacado, seguido de nossas considerações finais que visam retomar um pouco do que foi aqui exposto.

Para a construção das sessões teóricas e realização da nossa análise, dividimos o referencial teórico em 3 partes. Inicialmente, acerca da teoria da Literacia, partimos dos autores: Bunzen (2019), Kishimoto (2010), Soares (2021 e 2023), Kleiman (1995), Trindade (2002) e Brasil (2019). Em seguida, discorreremos sobre a construção histórico-social do LDLP destacando as considerações de: Bittencourt (2008), Batista (2003), Tourinho Júnior (2015), Cassiano (2013), Mello (2021) e Oliveira (2017). Por fim, a respeito da teoria voltada ao gênero, nos utilizamos de grandes nomes como: Moisés (2004 e 2012), Bakhtin (2016), Köche e Marinello (2015), Marcuschi (2008), Hila (2019) e Stalloni (2007).

Apresentaremos a conceituação tanto da terminologia Literacia quanto dos pressupostos teóricos que a permeiam. Sendo um termo usualmente novo, a Literacia se constitui como uma tradução para o termo *literacy*. O qual condiz também com o mais conhecido na sociedade brasileira: *letramento*. Ambos envolvendo as habilidades de leitura e escrita a serem prescritas nos materiais didáticos e documentos oficiais, e desenvolvidas pelo

aluno dentro de sala de aula e fora dela, nos ambientes que ocupa e se posiciona como sujeito-leitor.

Constatamos, de início, que tem sido crescentes as pesquisas voltadas para o trabalho com a leitura dentro da sala de aula. Atrelado a este processo está presente o livro didático de Língua Portuguesa – LDLP. Sendo ele um dos principais aparatos utilizados pelo professor e pelos alunos, desde o planejamento de aulas até sua utilização em tarefas de leitura e de produção escrita e oral. Ainda que hoje estejam disponíveis diversos recursos inovadores e tecnológicos aos professores, considerando a realidade de cada comunidade escolar, o LDLP mantém seu papel como direcionador do processo de ensino, aprendizagem e práticas de sala de aula.

O LDLP aqui analisado é constituído por 8 unidades, cada uma delas com 2 capítulos, em que apresentam um gênero textual direcionando à proposta de ensino, com exemplos que demonstram sua estrutura e atividades de fixação após a leitura. Dentre estas unidades, destacamos aqui as unidades 3 e 8, como dissemos acima, ambas trabalham com o gênero conto.

A escolha das unidades que apresentam o gênero conto se justifica pela sua ludicidade, informatividade, aproximação com a realidade do aluno, por serem textos de leitura breve e que também dão grande abertura para o diálogo e a interação em sala, além de suas temáticas aguçarem a curiosidade do aluno e sua atenção aos detalhes da trama. Acerca destes aspectos discorreremos mais detalhadamente no capítulo que se refere ao gênero conto.

Ao observar as habilidades de Literacia previstas no livro didático, atreladas ao trabalho com o gênero conto, devemos analisá-lo em todas as camadas que o constituem: imagens, textos, títulos, palavras-chave, propostas de diálogo e atividades escritas. Todos estes pontos em conjunto são primordiais para a compreensão de como a atividade é proposta ao aluno, e de como ela deve ser realizada pelo professor, sem deixar de lado as possíveis e cabíveis adaptações que o professor pode ou não realizar em cima de cada proposta e atividade sugerida. Através da compreensão de cada um dos tópicos citados, resgatando sempre a conceituação de Literacia, visamos construir a análise aqui proposta. Isto posto, nos direcionamos ao nosso capítulo teórico inicial, tratando da Literacia, seu panorama histórico e conceituações.

2. LITERACIA

Visando compreender melhor as motivações e o contexto de surgimento do termo Literacia, numa visão histórica e conceitual, iniciamos este capítulo tratando do panorama histórico que decorreu no surgimento da Literacia, bem como das terminologias e discussões que a envolvem. Abordaremos então, neste primeiro tópico, desde conceitos já consolidados na teoria como alfabetização, analfabetismo, letramento, dentre outros, até conceitos ainda pouco aprofundados como “alfabetismo”, “iLiteracia”, ser letrado, que nos direcionarão até o conceito da Literacia propriamente dita.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO

Em meio às nossas pesquisas, nos deparamos com a constatação de que a palavra Literacia foi disseminada inicialmente na Língua Inglesa. Um fato curioso sobre isto é que o seu antônimo: *illiteracy* foi utilizado primeiro, por volta de 1660, registrado pelo *Oxford English Dictionary*. O qual, bem literalmente, representaria algo parecido com o que temos como analfabetismo na sociedade brasileira. Definido como a dificuldade em realizar os processos de leitura e escrita. Seguindo esta definição, podemos ainda acrescentar a tradução *iLiteracia* (falta de Literacia ou dificuldade de desenvolver a Literacia), para entender o significado do termo que deu abertura a esta teoria.

Nos questionando acerca da motivação do aparecimento do termo antônimo como precedente ao termo Literacia, compreendemos que primeiro foram observadas as falhas no processo de alfabetização, em seguida surgiu a necessidade de criação de novas terminologias e metodologias para sanar estas falhas. Somente após a compreensão de que havia “falhas” no processo de ensino referente à alfabetização tradicional, dos processos de codificação e decodificação já automatizados no âmbito de sala de aula, é que foram discutidas e pensadas nas questões mais abrangentes que envolvem o desenvolvimento de escrita, leitura e compreensão.

Constatamos que o termo *literacy* (do inglês), referente à Literacia tratada em nossa pesquisa, aparece lá pelo fim do século XIX, sendo estabelecido como um marco de constituição histórica nos estudos de alfabetização, ensino e aprendizagem internacionalmente. Soares (2021, p. 30-31) fala então sobre o que chama de a “invenção do letramento”:

Assim, é em meados dos anos 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da Literacia, em Portugal, para nomear fenómenos distintos daquele denominada alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos 1980 que o fenómeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction, beginning literacy*, tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem (...).

A autora descreve neste trecho o “marco histórico” que decorreu nos estudos que temos hoje. Ressaltando que de forma simultânea foi percebida a necessidade do reconhecimento e registro de novas práticas de leitura e escrita, ou seja, estas práticas vistas para a além do processo de alfabetização. Momento histórico em que diversos países perceberam a necessidade social e cultural de estabelecer a Literacia e desenvolver estudos e técnicas a partir dali.

É importante esclarecer de início que, grande parte da teoria utiliza o termo letramento, portanto, este é apresentado condizente com à teoria disposta para ilustrar a gênese histórica da teoria que analisamos. Partindo da citação anterior, podemos dimensionar inicialmente que a denominação Literacia é a mesma utilizada em Portugal, bem próxima do termo inicial apresentado na Língua Inglesa: *Literacy*. Mais adiante nos aprofundaremos nas questões de terminologia que envolvem a relação entre letramento e Literacia.

É interessante observar que a “invenção do letramento” foi decorrendo em uma conscientização geral no sentido sócio-histórico e geográfico, dando luz à constatação de que havia algo de errado com o processo de ensino como estava sendo realizado. Acontecimento este que marcou os estudos em diversos países. Concomitante a esta questão, Soares (2023, p. 16-17) descreve o primeiro registro do termo letramento no Brasil:

Essa palavra aparece, porém, em um dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* de Caldas Aulete: na sua 3ª edição brasileira, o verbete letramento caracteriza a palavra como "ant", isto é, antiga, antiquada e lhe atribui o significado de "escrita", o verbete remete ainda para o verbo "letrar" a que, como transitivo direto, atribui a acepção de "adquirir letras ou conhecimentos literários" – significados bem distantes daquele que hoje se atribui a **letramento** (que, como já dito, não aparece no Aurélio, como também nele não aparece o verbo "letrar").

No citado dicionário a palavra letramento é caracterizada como antiga, e vem do verbo letrar, ambas não sendo ainda dicionarizadas. Podemos assim perceber que a questão da constituição teórica depende das terminologias que envolvem este campo de estudos. Soares

(2023) afirma ainda que letramento é uma palavra em português para *literacy*. Como se fosse somente uma tradução. Neste caso, qual a necessidade desta palavra, se há o termo Literacia? Através das descrições podemos deduzir que ao ser trazido o conceito de *literacy* para o Brasil, imediatamente criaram o termo letramento, e deixaram de lado a possibilidade de utilizar Literacia, termo que vem sendo adotado pela teoria e pelos documentos educacionais nos últimos anos.

A autora ainda destaca três pontos muito importantes para nossa compreensão. O primeiro deles refere-se ao fato de que o termo Literacia não existe em países onde não foi percebida uma demanda social para que seja aplicada esta teoria. Significa dizer que só é falado de Literacia porque houve uma necessidade social e educacional para tal fato. Reforçando assim a importância desta habilidade não só para questões escolares, mas também para a vivência social de modo geral.

O segundo ponto diz respeito a uma definição inicial de Literacia que podemos pôr em destaque: “O conceito oposto a "analfabetismo", significando mais do que ser capaz de assinar o próprio nome ou ler e escrever uma sentença simples” (p. 78-79), compreendemos assim a abrangência deste conceito e acerca destas questões nos aprofundaremos mais à frente. E o terceiro ponto é a constatação da existência de muitos tipos e aplicações para o letramento, de modo geral, variando de acordo com necessidades histórico-sociais.

Este terceiro ponto nos leva à delimitação do tipo de letramento do qual tratamos. Primeiramente, é importante definir que utilizaremos, para fins teóricos e analíticos, o termo Literacia, como está posto desde o título do nosso trabalho (logo mais explicaremos estas questões terminológicas). Definimos também que trataremos majoritariamente de questões de ensino de língua materna, direcionados às habilidades de leitura estabelecidas e desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no 2º ano.

2.2 RELAÇÕES CONCEITUAIS

São muitos os termos e conceitos que podem envolver as habilidades de Literacia. Portanto, as relações conceituais que a envolvem são de grande importância para nossa pesquisa. Dando início a este tópico, achamos por bem destacar a definição de dois conceitos-chave para a Literacia: ler e escrever.

Ler: É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa. Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse continuum uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura? (Soares, 2023, p. 48).

A autora descreve a definição e a funcionalidade de uma das mais complexas habilidades desenvolvidas pelo ser humano. Uma vez aprendida, é utilizada em grande parte da nossa vida, não somente na escola, mas em diversos âmbitos. O que revela sua importância. Resgatamos esta conceituação por ser uma das ações a serem desenvolvidas junto com as habilidades de Literacia, de que tratamos neste estudo.

A construção do ensino nos anos iniciais se embasa na instrução e aprendizado da leitura por parte do aluno. Esta instrução tem diversas intenções, que vão desde a formação intelectual até a formação social. A autora define o ato de ler como um continuum, que podemos compreender como uma habilidade em progresso. Questiona ainda os limites que podem se fazer presentes neste processo de modo geral e direcionamos aqui ao ensino nos anos iniciais. De igual modo a autora descreve o ato de escrever:

Escrever: É também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto. Assim escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? A partir de que ponto desse continuum uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita? (Op. Cit., p. 48-49).

Escrever também é uma habilidade muito importante e muito necessária, tanto educacional quanto socialmente. A autora conceitua de forma clara e sucinta as ações de ler e escrever. O ponto principal das duas citações apresentadas é a definição destas ações como um “continuum” (longo e complexo). Podemos inferir que por ser longo e complexo, apesar de definir de forma clara, é impossível defini-los por completo. Podemos então adicionar a constatação da sua progressão enquanto conceitos a serem desenvolvidos por determinado indivíduo, representando uma constante.

A segunda inferência é que por serem caracterizados como um continuum seria difícil estabelecer limites bem claros entre o ser alfabetizado e o analfabeto, ou entre o ser letrado e o iletrado. Haveria uma linha tênue entre tais classificações? Quais os limites que se interpõem nestas definições e no seu desenvolvimento pelo indivíduo? Nossa intenção não é responder todas as questões que podem ser levantadas, visto que são muitas e de diversas naturezas. Mas em certa medida, é possível ir destacando conceitos que nos levarão a compreender algumas das questões que nos cercam neste estudo, as demais ficam para o âmbito das reflexões. No mesmo sentido das inferências apresentadas, Trindade (2002, p. 16) reforça que:

Por um lado, o desenvolvimento e aprendizagem da língua falada e escrita são responsáveis pelo nível de Literacia de um povo, na medida em que pressupõem a ativação, no leitor, de mecanismos, capacidades, atitudes e valores que consubstanciam a própria concepção de cidadania. Por outro lado, trata-se de uma condição essencial para a aprendizagem dos diversos saberes que, ao longo da vida, o ser humano necessitará adquirir. Assim, as dificuldades ao nível de qualquer fase do processo de alfabetização podem vir a apresentar-se como dificuldades de aprendizagem em termos gerais, com as implicações inerentes relativamente ao sujeito e ao contexto em que ele se insere.

Partindo desta consideração, podemos relacionar o questionamento acerca dos limites entre ser ou não alfabetizado e letrado em meio à nossa sociedade. Como sendo a leitura e a escrita processos em constante evolução, os níveis nunca estarão fixos e estabelecidos, podendo progredir ou regredir. Mas isto depende de diversos fatores, por exemplo: sociais, físicos, psicológicos, cognitivos, entre outros.

Disto consideramos que o desenvolvimento destas habilidades não depende unicamente do indivíduo, mas também das relações conjuntas que o envolvem. É importante pensar nas diversas possibilidades que podem influenciar no não desenvolvimento da Literacia de um indivíduo, e considerar que muitos são os empecilhos que podem se interpor neste processo. Principalmente quando falamos de questões sociais, sendo nosso país formado por camadas sociais distintas, e em sua maioria por comunidades menos favorecidas no sentido aquisitivo e de qualidade de vida. Este seria um fator significativo para o desenvolvimento do analfabetismo e da iLiteracia.

Aqui vale a ressalva de que não adentraremos em questões quantitativas para não desviar nosso foco neste tópico. Assim, nos atemos somente à entendimentos que já são instituídos socialmente, no sentido que de nosso país ainda tem muito a melhorar quando se trata de equidade social e qualidade de vida. Ademais, a autora considera que o

desenvolvimento e a aprendizagem de leitura e escrita de uma sociedade são responsáveis pelo nível de Literacia e vice e versa. E, além disso, as dificuldades apresentadas ao longo deste processo são levadas mais a frente, acompanham o indivíduo em toda a sua vida escolar, caso não sejam resolvidas, o que perpassa por questões mais gerais.

Por exemplo, se determinado aluno não consegue desenvolver as habilidades de Literacia previstas para o 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele leva essas dificuldades para o 3º e 4º ano, assim por diante, o que impedirá que ele aprenda os demais conteúdos direcionados a estas séries, a exemplo de classes gramaticais, ortografia, produção escrita. Assim sendo, é de suma importância pensar no desenvolvimento destas habilidades na fase correta, de igual modo se organizam os documentos educacionais (BNCC – Base Nacional Comum Curricular, PNA – Política Nacional de Alfabetização, dentre outros).

Dentro das questões elencadas acima, destacamos que a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019) descreve os níveis de Literacia, conceituando que há a Literacia Básica, que se refere a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, com o desenvolvimento das habilidades iniciais da alfabetização, de leitura e escrita. Também apresenta a Literacia intermediária, que compete aos alunos de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em que o aluno deve desenvolver habilidades como leitura com fluência direcionada à compreensão textual. O terceiro nível é chamado Literacia disciplinar, referindo-se aos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, em que as habilidades de leitura são direcionadas à compreensão das demais disciplinas estudadas, como geografia, biologia.

Devemos nos concentrar no segundo nível: Literacia intermediária, pois é ele que descreve as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, os quais se utilizam do LDLP que analisamos. São conceitos importantes que nos auxiliarão a compreender quais habilidades podem ser desenvolvidas por estes alunos e em que medida elas colaboram para o seu aprendizado.

Partindo daí, sempre que tratarmos das potencialidades de desenvolvimento da Literacia, ou dos empecilhos neste sentido, estamos tratando especificamente da Literacia intermediária, a qual é direcionada para a série escolar do material que será por nós analisado. Nos embasamos neste documento (PNA), sendo ele norteador das práticas escolares, em muitos momentos citado no manual do professor do LDLP que analisamos, e um dos que tem utilizado a nomenclatura da Literacia ao invés do consolidado letramento.

Acerca do uso do termo Literacia, destacamos da PNA (Brasil, 2019, p. 21): “A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente”. Percebemos assim, como vem sendo exemplificado, que documentos oficiais (PNA) e o LDLP (Carpaneda, 2021) e muitos outros estudos, optam pelo uso de Literacia, seguindo o mesmo que foi descrito anteriormente, a busca pela adequação terminológica e avanço teórico.

De igual modo ao surgimento de estudos referentes a esta área, sendo estabelecidos simultaneamente e observadas dificuldades nos processos de leitura e escrita, se fazem presentes em diversos países termos diretamente proporcionais à Literacia. Retomando o já dito, neste estudo seguimos a mesma proposição de adequação terminológica científica e internacional que é apresentada pela PNA (Brasil, 2019). É esclarecida a questão terminológica por Soares (2023, p. 17):

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*; que denota qualidade, condição, estado, ato de ser (como, por exemplo, em *innocency* a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write,” educado, especialmente, capaz de ler e escrever.

Dentro dessa constituição da palavra *literacy* (letra+cy) é que podemos entender como se consolida o termo estudado, retomando o que tratamos inicialmente. Houve todo um percurso histórico e a constituição de cada palavra estabelecida em volta da Literacia de fato. Considerando, como foi descrito, que a Literacia remete a uma qualidade, uma capacidade desenvolvida pelo indivíduo através de suas práticas escolares.

Pensando na classificação gramatical deste termo, somos levados a refletir se há necessidade de criação de um termo que represente a Literacia em ação? Já que Literacia é caracterizada como um "substantivo". É aí que retomamos o conceito de “ser *literate*” descrito por Soares (2023, p. 36): “*Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.”. Pensando também em uma adequação para os estudos no Brasil, podemos realizar uma tradução bem literalmente de *literate* para “letrado”, em que o “ser letrado” nos remeteria a um indivíduo que desenvolveu as capacidades de Literacia, compreensão leitora e escrita.

Nos direcionando à conceituação do termo em destaque, em meio aos nossos estudos podemos definir que a Literacia é a capacidade, estado ou condição de aprender a ler e escrever, e o desenvolvimento desta capacidade em um indivíduo, ou seja, não é importante apenas saber realizar a leitura, é crucial conseguir realizar esta leitura de forma eficaz, assim como as compreensões que a circundam. É uma qualidade a ser adquirida pelo indivíduo na sua formação escolar e social. E, para além disto, deve ser valorizada e trabalhada ao longo de toda a vida escolar.

De acordo com Soares (2023, p. 17): “implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” Observamos assim que o conceito de Literacia não se faz presente só na escola, mas também em diversos outros ambientes e pertencendo a diversas outras questões sociais das quais os indivíduos e, para quem direcionamos, as crianças possam estar inseridas em sua vida social. Carpaneda (2021, p. 12), autora do LDLP analisado, conceitua que:

A Política Nacional de Alfabetização adota as nomenclaturas Literacia e Literacia familiar para o ensino de língua, alinhando-se às terminologias utilizadas internacionalmente. Dessa forma, pretende evitar imprecisões e equívocos quanto aos conceitos relacionados à alfabetização. O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à Literacia inicia-se quando as crianças interagem em seu ciclo social e se expressam de diferentes maneiras; antes, portanto, do ingresso da criança no ambiente escolar.

Por meio do excerto anterior, retirado do manual do professor presente no LDLP, podemos observar que a questão terminológica se fundamenta na adequação com os termos utilizados internacionalmente, em traduções e referências de outros países, visando trazer equidade quando se trata dos conceitos que envolvem o ensino de língua materna.

A autora ainda reforça que o desenvolvimento das habilidades de Literacia se dá de forma prévia ao ingresso das crianças no meio escolar, ou seja, não depende só deste ambiente para sua constituição, mas também dos diversos ambientes sociais que este aluno ocupa. Variando também entre cada aluno, por meio de suas vivências e seu conhecimento de mundo individuais.

Para além das definições que concernem à Literacia, temos ainda as questões entre o termo que sugere adequação internacional: Literacia, e o termo em vigência no Brasil cunhado por grandes autoras da área: letramento. Neste mesmo sentido, é importante ressaltar que

existem teóricos que reforçam que utilizar esta nova nomenclatura pode decorrer no apagamento de teóricos mais consolidados a nível nacional, podemos destacar de Bunzen (2019, p. 44):

Não é novidade, no campo das Ciências Humanas, que as palavras e os conceitos não são neutros. Desta forma, não foi, por acaso, que o conceito de letramento de base antropológica, sociológica, linguística e/ ou psicológica consolidou-se no campo do ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil. As diferentes formas de traduzir a palavra “literacy” em inglês, empregada em estudos de áreas específicas (Psicolinguística ou Antropologia, por exemplo), fizeram com que a entrada do conceito fosse permeada por sobreposições, conflitos, disputas epistemológicas e políticas.

O autor defende em seu estudo o fato de a criação e utilização do termo letramento não foi instituída como obra do acaso, que foi permeada por estudos e questões políticas bem estabelecidas e estruturadas, decorrendo assim no que temos hoje: práticas, metodologias e estudos voltados para a aplicação deste termo, já consolidado há décadas na educação brasileira.

De acordo com a concepção de Bunzen (2019), a opção pela mudança para esta nova nomenclatura leva ao apagamento dos estudos de alguns autores, dentre eles podemos citar Soares (2021) e Kleiman (1995), pois trabalham majoritariamente com a terminologia “letramento”. Sendo o letramento utilizado e firmado teoricamente no Brasil, por estas e outros autores do campo de estudos.

O que Bunzen (2019) apresenta em seu texto, além de um recorte histórico da constituição da Literacia, é também uma crítica ao termo, pensando no letramento como algo mais atrelado ao que já foi construído ao longo de anos da história da educação. Ele observa tanto o avanço histórico quanto o afastamento do uso de “letramento” em documentos oficiais e também livros didáticos e teóricos, como é o caso do livro didático aqui analisado.

Desta perspectiva sócio-histórica e de base sociológica e antropológica, o conceito de letramento (uma das possíveis traduções da palavra literacy, mas não a única) não se restringe ao que acontece dentro das escolas, nem possui uma relação mais direta com a “aprendizagem formal”. Envolve um leque muito maior de práticas e eventos, em diferentes tempos e espaços: as leituras e escritas que acontecem nos meios de transporte, nas bibliotecas comunitárias, nas igrejas, nos ambientes de trabalho, nos lares, na vizinhança. (Op. Cit., p. 45).

Destacamos acima um trecho em que o autor caracteriza uma das traduções para “literacy” como letramento, e dimensiona esta conceituação de forma abrangente, como um “leque maior de práticas e eventos”. Podemos retomar aí a consideração de que está além do

ambiente escolar, destacando que não está obrigatoriamente interligado ao aprendizado de conteúdos em sala, e, além disso, que traz ricas contribuições “de fora para dentro” do ambiente de sala de aula.

Refletir neste “leque maior de práticas e eventos” nos ajuda na compreensão de como se desenvolve toda a questão terminológica e conceitual acerca da Literacia. Percebemos a abrangência e a constituição histórica do termo já firmado como letramento. Mas também é importante ressaltar a relevância e o destaque da Literacia nos trabalhos mais atuais. Como destacamos da própria PNA (Brasil, 2019) está mudança terminológica é de extrema importância para a adequação e tradução dos estudos, trazendo avanços significativos para a teoria.

Indo de encontro à crítica apresentada por Bunzen (2019), acreditamos que é de grande valor o uso do termo Literacia, tanto que direcionamos toda a nossa dissertação neste sentido. E é claro, sem deixar de lado as teorias já consolidadas por Soares (2021) e Kleiman (1995), sendo inegável e quase que impossível organizar um estudo para falar da Literacia sem falar do letramento, assim como fizemos, nos utilizando da teoria já firmada para trabalhar com um termo “novo”. Derrubando assim a suposição do apagamento teórico ao se adequar à mudança terminológica.

2.3 LITERACIA, LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA

Consideramos que estes conceitos, por estarem no mesmo âmbito, por vezes se misturam e até mesmo se confundem. Por isso, é muito importante uma boa delimitação, para estarmos longe dos equívocos e mais perto da compreensão teórica e prática. Inicialmente pensamos na relação entre Literacia e letramento, é de extrema importância explicitar nosso posicionamento acerca desta questão.

Por meio de nossas pesquisas, da descrição histórica e terminológica que apresentamos nos dois tópicos anteriores deste capítulo, bem como de nossa experiência na área, compreendemos que Literacia e letramento possuem a mesma intenção: direcionar o desenvolvimento as práticas e habilidades voltadas para a leitura, escrita e compreensão textual de forma eficaz por meio de um indivíduo, partindo especificamente (mas não exclusivamente) de sua língua materna.

Assim sendo, apesar da nomenclatura divergir e do termo letramento ter sido cunhado e consolidado em nossa sociedade, em sua essência Literacia e letramento tem a mesma função. Por conta disto, consideramos que os dois termos não se distinguem na prática, sendo somente uma questão de terminologia e de adequação teórica. Neste mesmo sentido, é importante destacar que também é uma relação política, visto que os documentos oficiais que direcionam a educação são aparatos políticos. A saber, a própria Política Nacional da Alfabetização (2019), que apesar de ter sido revogada, é abordada em nosso estudo por ser utilizada pela autora do LDLP que analisamos.

É tratado sobre o letramento há muitas décadas pois foi o termo delimitado para estas habilidades, como destaca Bunzen (2019). De igual modo, vem sendo tratado do termo Literacia mais recentemente, pois a PNA (Brasil, 2019) descreve a sua importância para a adequação terminológica internacional. Por conta disto, o LDLP (Carpaneda, 2021) se utiliza do termo Literacia, como forma adequação à nova terminologia e à prescrição do documento (PNA).

A respeito do uso do termo na teoria, são poucos que o utilizam. Mas observamos em Trindade (2002), em que seu trabalho se intitula: “Literacia: Teoria e prática: orientações metodológicas”, e nele a autora discorre, como se propõe, acerca das práticas voltadas para o trabalho com a leitura. Também em Soares (2023) no texto: “Letramento: um tema em três gêneros”, a autora se utiliza do termo para discorrer acerca da constituição histórica destas práticas. Desta forma, como já descrevemos anteriormente, nos utilizamos do termo Literacia pois é dele que fala o LDLP quando aborda as questões por nos estudadas. Assim, acerca das demais questões que queremos discorrer neste tópico, destacamos da alfabetização:

A criança, em uma primeira série, ainda em fase de alfabetização, está na fase de transcrição fonológica, devendo chegar à fase de decodificação. A decodificação significa que a criança está apta a ler textos. Porém não necessariamente a compreendê-los, está alfabetizada, mas, às vezes, ainda não letrada em uma determinada prática de linguagem. A compreensão exige a mediação do professor a partir da elaboração de perguntas adequadas a cada nível de ensino. (Hila, 2019, p. 197).

A autora põe em destaque a alfabetização nos anos iniciais, diretamente ligada à transcrição fonológica e à decodificação, que a direcionam ao processo de leitura. Sendo esta leitura ainda firmada ao que está no papel, a letras, sílabas e palavras, ao palpável e acessível ao seu intelecto, reforça que não é porque ela lê que ela compreende. Disto podemos inferir que o ato em certa medida “automático” da leitura não está diretamente proporcional à compreensão.

É a esta relação que Soares (2023) se refere quando fala das questões que surgiram e decorreram no termo *illiteracy*. A ação de decodificar sem compreender, que é percebida como uma falha no processo de ensino. Pois compreendemos que analfabeto é aquele que não consegue escrever e ler, sem tratar do entendimento que envolve esta ação. É aí que entra a Literacia, como apresentamos no tópico 2.1 deste capítulo.

Vale refletir a partir daí sobre como a alfabetização se interpõe nessa relação. Qual processo se concretiza primeiro? Alfabetização ou Literacia? Apresentamos então algumas definições. De modo geral, a alfabetização refere-se à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Soares (2021, p. 33) descreve em seu trabalho as questões de alfabetização e letramento no Brasil:

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, (...) no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.

O que a autora relata é que na sociedade brasileira, diferente dos outros países, alfabetização e letramento se confundem, entra em destaque o fato de que a problemática do letramento partiu dos estudos de alfabetização. Suponhamos que houvesse um questionário sobre esta temática para professores dos anos iniciais em determinada escola, levando em consideração o que é relatado acima, pouquíssimos profissionais saberiam realizar esta diferenciação. Esta é mais uma questão a ser refletida. Pois são dois conceitos que passaram por mudanças ao longo dos anos e com o avanço dos estudos.

Esta visão de alfabetização e letramento como um só chega a ser ultrapassada, assim como a questão da terminologia da Literacia ser deixada de lado. O que é percebido através dos estudos de Soares aqui citados é que as constituições destas teorias e práticas sobre língua materna no Brasil estavam em atraso se comparadas a países mais desenvolvidos social e tecnologicamente. São pontos que precisam ser reparados, como tem sido defendido por teóricos e por documentos oficiais da educação.

É importante perceber as diferenças de alfabetização para Literacia, pois de acordo com Soares (2023), há estudos que mostram que é possível que a pessoa seja alfabetizada sem ser letrada, ou que seja letrada sem ser alfabetizada. Por exemplo quando uma pessoa conhece

todo o alfabeto e a formação das sílabas, decodifica todos aqueles símbolos, mas no momento da realização da leitura ela não consegue concretizar o processo ou compreender o que é lido, dizemos então que ela foi alfabetizada, mas não letrada, o que chamamos de iLiteracia.

No sentido inverso, é possível que uma pessoa seja letrada sem ser alfabetizada, classificada como uma pessoa analfabeta. Referindo-se a aquele indivíduo que não conhece o alfabeto, nem sabe ler, mas através de um intermediário (pessoa alfabetizada) ela consegue aplicar sua capacidade de leitura e compreensão, ouve um texto e compreende-o, consegue formular conceitos a partir dele, ou dita uma carta para que uma pessoa alfabetizada a escreva. Isto caracteriza uma pessoa letrada, sem ser alfabetizada. Neste mesmo sentido, nos direcionando às crianças, Kleiman (1995, p. 18) descreve que:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz "Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir), também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

As crianças podem entrar no mundo da Literacia bem antes da sua vida escolar, de modo que realizam compreensões voltadas à leitura de fato, como citado no exemplo acima. Para a introdução destas habilidades é necessário um ambiente que proporcione este tipo de acontecimento. Quando a Literacia precede a vida escolar, foi possibilitado que ocorresse, pela família, e pelos demais ambientes sociais que a criança ocupar antes da escola.

Nas crianças dos anos iniciais, nicho do qual nos aprofundamos, é necessário que ela seja tanto alfabetizada quanto letrada. Que ela consiga decodificar palavras, mas também compreendê-las e formular conceitos e compreensões a partir delas. Os dois processos precisam ser muito bem trabalhados e concretizados. A questão principal, neste caso, não é qual processo ocorre primeiro, mas em que medida cada um se realiza e como estes contribuem para a qualidade do desenvolvimento desta criança. Devemos reforçar que a evolução deles ocorre gradualmente, não se dá de imediato, se realiza através de uma prática diária dentro e fora da sala de aula, e está sempre em desenvolvimento.

Podemos compreender que os processos de alfabetização e de Literacia podem ocorrer independentemente em cada indivíduo, constatação reforçada através dos exemplos acima. Porém a deficiência de um em detrimento ao outro causa grandes empecilhos no processo de aprendizagem. Por isso percebemos então que, com a finalidade principal do melhor

desenvolvimento deste indivíduo, é preciso que alfabetização e Literacia sejam trabalhadas em conjunto, como interdependentes, para que possam construir indivíduos alfabetizados e letrados, leitores capazes e autônomos, autores de suas próprias compreensões.

Como descrevemos anteriormente, utilizar-se do termo Literacia vai além de uma questão de nomenclatura, partindo para a questão da adequação com as traduções e termos internacionais, como citados os termos em inglês e francês. Sendo reforçada a importância da utilização do termo Literacia dentro da área em que nos situamos.

A PNA (Brasil, 2019, p. 21) considera que: “O conceito de Literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania.”. Esta definição é o que dá base para o diálogo aqui proposto. Nos voltamos para a relação entre Literacia e cidadania para falar das aplicações sociais e práticas desta teoria, e dos seus efeitos no processo de ensino.

Compreendemos com essa definição a PNA refere-se à importância de saber ler e escrever ao ocupar um papel no meio social. Não que uma pessoa que não saiba ler não tenha a capacidade de ocupar um papel em sociedade. Mas, ao desenvolver a capacidade de leitura e escrita, ambas inerentes às habilidades de Literacia, o sujeito-aluno tem muito mais liberdade e espaço para ter uma posição em meio à sociedade e se desenvolver de forma plena. Neste mesmo sentido, Soares (2023, p. 37) descreve que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada.

O ato de “tornar-se outro” descrito pela autora é muito interessante quando pensamos na visão de mundo que difere da pessoa letrada para a não letrada. É claro que não falamos se ser melhor ou ser pior por conta deste fator. O que queremos colocar em destaque é que a qualidade da Literacia tem muita importância na formação de um indivíduo, não só no ambiente escolar, mas em todos os âmbitos que ele venha a ocupar. O não desenvolvimento desta habilidade acarreta muitos obstáculos na sua vida de um modo geral.

Como dissemos anteriormente, é possível que as habilidades de Literacia e alfabetização ocorram independentemente uma da outra. Mas ambas em conjunto podem levar o indivíduo à autonomia e desenvolvimento social, cultural e educacional. Dando prosseguimento nesta questão, a partir de Kishimoto (2010, p. 24) observamos que:

A aprendizagem da linguagem escrita pode ocorrer em casa ou na escola, por meio de escrita e leitura de cartas e cartões, internet, catálogos, (...) O letramento/ Literacia visual vai emergindo nos primeiros anos de vida, quando a criança cria e compreende os textos visuais e multimodais. Desenhando, pintando ou modelando, as crianças criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico, que são usados para representar outras coisas.

A autora dimensiona a forma como a Literacia ocorre fora da sala de aula, e muito inicialmente. Através de itens que fazem parte do convívio da criança, e de materiais inclusos no mundo a seu redor. É importante observar que, apesar de parecerem coisas insignificantes “a olho nu”, são de grande importância e impacto para o desenvolvimento do aluno. Como por exemplo a utilização de coisas em diferentes funções, como um graveto para escrever seu nome na areia. Cabe ressaltar ainda que estas considerações são fundamentais para a construção do sentido como um todo, bem como da relação conceitual da Literacia. Kishimoto (2010, p. 26) apresenta ainda o termo “Capital Cultural” e o descreve:

Capital cultural são os recursos para comunicar ideias, sentimentos, conhecimentos e opiniões. Os contextos educacionais tendem a funcionar como se as crianças tivessem o mesmo acesso a tais recursos. A diversidade de realidades ou do campo social de cada criança requer o aproveitamento do seu capital cultural e linguístico. O uso da linguagem “padrão”, que elimina a cultura popular, é um dos grandes entraves para a emergência do letramento/Literacia. Os ganhos das crianças nesses campos, deixam de ser aproveitados e a cultura popular expressa no brincar deixa de ser objeto das estratégias educativas.

Em que o capital cultural compete a uma espécie de diversidade de capacidades e de realidades como variantes de um aluno ao outro. Nisto se faz necessário ser realizada uma adequação do ensino ao referido capital cultural, de modo que seja útil e eficaz a todos os alunos, não se utilizando somente da norma padrão (compreendida como excludente), mas também abrangendo e trabalhando dentro desta diversidade.

Correlacionamos o capital cultural como tendo relevância dentro da construção das habilidades de Literacia. É um conceito bem similar ao que temos como conhecimento de mundo, o valor ou capital cultural não pode ser deixado de lado no processo de ensino e aprendizagem. Como compreendemos, os indivíduos (crianças) em sala de aula não são folhas

em branco que podemos escrever, são esponjas que absorvem tudo que lhe é possibilitado, cada qual de acordo com suas habilidades e capacidades desenvolvidas. Neste mesmo sentido a autora conceitua:

Termos, como multiLiteracia (multiletramento) e Literacia multimodal (letramento multimodal), indicam a variedade e as interrelações entre os textos impressos, visuais e auditivos. Dessa forma, linguagem, música, artes visuais, símbolos matemáticos, brincadeiras, blocos ou computadores são sistemas semióticos que as crianças usam para representar, ou seja, são multiLiteracias ou multiletramentos. (Kishimoto, 2010, p. 23)

Descrevendo acima as múltiplas possibilidades de leitura, as quais chamaremos de multiLiteracias, um dos termos que a autora apresenta, pois segue a mesma terminologia de Literacia. É interessante pensar nestas múltiplas leituras, nas diversas capacidades a serem desenvolvidas pelo aluno, dependendo do material e da metodologia que lhe é apresentada. Atrlando esta conceituação à do capital cultural nos faz retornar ao “leque de práticas e eventos” (Bunzen, 2019), a pensar na abrangência deste termo e de como ele pode decorrer no desenvolvimento do aluno como um todo, em sala de aula e fora dela.

Pensar na habilidade de Literacia é pensar também em todo um construto social, cultural e histórico pertencente a cada indivíduo. Daí retornamos ao nosso questionamento inicial: de que forma as habilidades de Literacia são constituídas, e em que medida é direcionado o ensino de leitura e escrita através da unidade voltada ao gênero conto? Antes de chegar às possíveis respostas a este questionamento, podemos compreender que diversos conceitos e âmbitos se relacionam com a Literacia.

Neste mesmo sentido, Trindade (2002, p. 15) descreve em seu texto que dentro das habilidades de Literacia envolvendo a leitura e a escrita devemos incluir as competências de oralidade: “Espera-se que uma pessoa letrada não só deva ser capaz de ler e escrever nas situações sociais em que tal lhe é exigido, mas também que fale de forma fluente, ou seja/esteja capacitada para expressar oralmente o que quer, pensa ou sente, sem titubeios ou hesitações”. Que é uma grande dificuldade percebida dentro da sala de aula, quando o aluno lê e compreende um tema, mas não consegue dialogar sobre suas compreensões, nem consegue externá-las. É quase como se não tivesse realizado a leitura.

O que a autora defende neste ponto é que não podemos deixar de lado a parte da oralidade, pois ela é crucial para o desenvolvimento das habilidades de Literacia. A autora ainda acrescenta que a partir da pesquisa sobre o processo de leitura foi percebido que é considerado

um leitor fluente aquele que conhece sua língua, e é capaz de extrair compreensões a partir dela, aquele que agrega o seu conhecimento de mundo, dos ambientes aos quais pertence, às suas habilidades de Literacia e habilidades sociais presentes no ambiente escolar em que está inserido.

Caminhando para o final deste capítulo, retomando de modo geral o que foi aqui apresentado acerca da Literacia, destacamos que as habilidades de compreender a leitura e de externar estas compreensões, são fundamentais para o desenvolvimento do aluno, enquanto ser social, enquanto sujeito no ambiente de sala de aula. Não dá para adentrar nesta seara sem retomar questões como as que foram aqui abordadas. Neste mesmo sentido, destacamos de Hila (2019, p. 176):

No caso da prática da leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade. (...) Podemos considerar as práticas sociais como formas de organização de uma sociedade das atividades e das ações realizadas pelos indivíduos em grupos organizados. Obviamente essa organização difere-se de época para época, de cultura para cultura e de lugar para lugar. Por meio dessas práticas definem-se as atividades humanas, bem como os papéis e lugares sociais para aqueles que nela estão envolvidos.

A constatação acima apresentada reflete no diálogo que propusemos nesta última seção do capítulo, envolta em questões sociais em meio à educação. Para o bom desenvolvimento das habilidades de Literacia é preciso pensar em propostas para além do texto, para além da alfabetização tradicional, para além da sala de aula. É preciso direcionar o ensino de língua materna rumo à estratégias e propostas que envolvam o aluno, que façam parte da sua vivência e que possam atrelar suas compreensões de mundo ao que está posto em sala, nos materiais didáticos.

Por falar em materiais didáticos, dedicaremos o capítulo seguinte a um breve estudo acerca de questões que envolvem o livro didático, sua história, sua aplicação, sua importância, características do LDLP que analisamos e a sua relação com a Literacia que estudamos. Sendo assim, consideramos de extrema importância compreender nosso objeto de análise para podermos realizar a análise de fato.

3. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dedicamos este capítulo do nosso trabalho para falar sobre livro didático (LD) e, mais especificamente, o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) como sendo o nosso objeto de análise. Aqui nos direcionaremos às relações conceituais e históricas voltadas à sua construção no âmbito educacional e social, envolto de questões políticas e documentais, como veremos a seguir.

3.1 RELAÇÕES CONCEITUAIS

Entendemos, e observamos em diversos teóricos, a constatação de que o LD se caracteriza como um instrumento de grande importância social, histórica e educacional. Sendo difícil dissociar o trabalho em sala de aula do uso do LD. Mesmo buscando novas metodologias e alternativas para a execução didática, sempre retornamos e acessamos a ele no sentido organizacional e *conteudístico*. Bittencourt (2008, p. 299) destaca que:

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da "tradição escolar" de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros.

Podemos destacar a delimitação temporal, a qual marca a trajetória da educação no nosso país. Não é de hoje que os estudos sobre o LD têm tanta relevância, visto que é um dos aparatos que marcam a vida escolar de muitos estudantes no Brasil. A autora reforça ainda a questão da “tradição”, ou seja, que acompanha o trabalho docente há tanto tempo que se tornou um costume no dia a dia em sala de aula no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Apesar da dificuldade em conceituá-lo em meio a teoria, podemos facilmente reconhecê-lo em meio a uma gama de materiais que se dispõem para a realização do processo de ensino. É tão automatizado o seu uso que é impossível não reconhecer um LD quando é a nós apresentado. Dificilmente deixamos ele totalmente de lado para se utilizar de qualquer outro material. É como se fosse algo enraizado em nossa sociedade. Sendo ele classificado como um dos suportes fundamentais na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da questão da “difícil definição”, como descreve Bittencourt (2008), adentramos numa discussão que perpassa anos de pesquisas e discussões teóricas: como podemos classificar/ definir o LD? De modo geral, nos deparamos com diferentes concepções

do LD como: 1. Gênero; 2. Suporte; 3. Metodologia de ensino; 4. Material pedagógico; 5. Aparato educacional; 6. Mediador do ensino; 7. Estrutura de ensino; 8. Instrumento educacional; dentre diversas outras classificações que podem ser suscitadas ao longo de nossa pesquisa.

Vale destacar que não nos direcionaremos aqui a defender qual concepção é correta ou errada. Buscamos transpor e destacar como algumas destas definições se apresentam na teoria e no entendimento prático do processo de ensino, direcionando-nos ao ensino de Língua Portuguesa e desenvolvimento da Literacia em sala de aula, partindo das propostas apresentadas no LDLP analisado, assim como nos propomos no início deste estudo.

A autora apresenta mais uma definição: “são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (Bittencourt, 2008, p. 296). Dando destaque à classificação de mediadores e facilitadores, podemos adentrar numa questão mais abrangente, que é a do trabalho em sala de aula. Neste sentido, considerando que o LD é um aparato de extrema importância para o ensino, mas ele não é a única via para chegar ao conhecimento.

Em muitos momentos, o docente se utiliza apenas do que está posto no LD para direcionar suas aulas. É evidente que se deve considerar as diferentes realidades em sala de aula que se constituem em todo o país, a depender de questões sociais e econômicas. Mas, para além destas questões, o que consideramos é que não é porque o LD é de extrema importância que seu conteúdo deve ser levado à risca dentro de sala de aula, com uma posição ditatorial de conhecimento.

Em muitas das vezes, a depender da realidade da sala de aula, nem tudo que se dispõe em conteúdo é tangível ao entendimento e à realidade dos alunos. É importante pensar nesta questão até mesmo para abordar a sua relação conceitual de forma mais “imparcial”, visto que, conhecendo o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos uma relação muito próxima e até mesmo dependente do professor com o LD, principalmente com o LDLP.

Em seu texto, Bittencourt (2008) apresenta o LD em diferentes perspectivas. Em uma delas é descrito o entendimento do material didático como instrumento de controle curricular. Partindo desta concepção a autora define:

Além de explicitar os conteúdos escolares, é um suporte de métodos pedagógicos, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar. Essa sua característica de associar conteúdo e método de ensino explica a sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar. Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade. (...)

A complexidade do livro didático fornece condições para entender os debates e as críticas de que ele tem sido alvo, tanto no interior da escola, entre educadores, alunos e pais de alunos, como nas discussões acaloradas ocorridas nos encontros ou resultantes de artigos de jornais e revistas, envolvendo autores, editores, autoridades políticas e intelectuais de diversas procedências. (Op. cit., p. 302).

É dimensionado com o LD é construído mediante a classificação de suporte pedagógico e a partir desta classificação a autora retoma a sua importância no processo de ensino. Tendo assim a função de veiculador não só de metodologias e atividades, mas também de valores e ideologias que são direcionados dentro da sala de aula. Cabe pensar quais e em que medida esses valores são repassados, dando luz a sua complexidade, retomando a dificuldade de defini-lo.

Quando pensamos no LDLP, considerando a sua posição enquanto veiculador de conteúdos e de valores, não podemos deixar de lado a questão do valor da Língua Portuguesa e no seu ensino escolar. Visto que, como já descrito no capítulo 2 (Literacia) de nosso trabalho, as habilidades de Literacia estão diretamente ligadas às questões de cidadania e construção social. Estudar e compreender a língua que utilizamos em nosso país é uma habilidade de extrema importância para a formação de um indivíduo. Deste modo, a forma como o LD transmite os aspectos *conteudísticos* e pedagógicos da Língua Portuguesa influencia diretamente neste processo. Neste sentido, a autora apresenta que:

Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e as outras reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático(...).

Dessa forma, as práticas de leitura do livro didático fazem parte de um processo específico e contraditório de aprendizagem. Esse material oferece condições para o aluno ter maior domínio sobre a leitura e a escrita e ampliar

seu conhecimento sobre vários assuntos e temas, mas, paradoxalmente, limita esse domínio, ao direcionar a leitura para determinadas formas de ler e utilizar as informações apreendidas. (Bittencourt, 2008, p. 317-318).

Ainda dentro da concepção de instrumento de controle curricular, é destacado o paradoxo do processo de aprendizagem que é proposto pelo LD. Na mesma medida em que é o professor (enquanto “autoridade” em sala) quem escolhe os conteúdos e delimita o que será abordado, é o LD que dispõe destes conteúdos e proporciona esta delimitação, no sentido prático.

Isto posto, ainda que o professor se utilize do seu próprio “livre arbítrio” no processo de ensino, ele não se deixa escapar dos instrumentos que controle que estão, em certa medida, invisíveis na tradição escolar. No que se refere às práticas de leitura que são descritas pela autora, o que é ressaltante é o fato de que o aluno em sala de aula não entra em contato com as mais diversas práticas de leitura existentes, ele se delimita somente às que estão dispostas no LDLP, ou às que, a partir do LDLP, o professor busca direcionamento, mantendo-se sempre próximo às relações de controle. No sentido de funcionalidade, destacamos de Batista (2003, p. 46-47):

O livro didático tem por principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula e, para isso, deve se organizar em torno da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares, mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos; da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino.

Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado (...).

Classificando-o como estrutura do processo pedagógico, o qual “condiciona, orienta e organiza a ação docente”. O que se espera que esteja disposto no LDLP a ser analisado é justamente esta estruturação que auxilie o trabalho em sala de aula, com enfoque principal no melhor desenvolvimento da Literacia por parte dos alunos. Na medida em que o material disposto em sala de aula influencia diretamente na forma e qualidade do ensino a ser repassado aos alunos.

Sendo inegável a sua importância em nossa sociedade e na nossa organização educacional, constatamos algumas de suas definições, percebendo que cada uma delas tem

grande influência no processo de ensino. E, todas elas em conjunto remontam o porquê de o LDLP ser um dos materiais didáticos mais antigos e mais utilizados no Brasil, consolidado a tantos anos e ainda nos dias de hoje com tanta tecnologia a nosso dispor, ele mantém seu valor e sua posição em sala de aula. Destacamos uma das definições suscitadas por Tourinho Júnior (2015, p. 92):

O livro, como já foi dito, é um artefato cultural e produto do mundo da edição. As questões que afetam este mundo, também afetam, e diretamente, a própria configuração do livro. Este artefato cultural, enquanto produto da sociedade contemporânea, encontra-se afetado diretamente pelas mesmas normas e leis que regem as demais indústrias dessa sociedade. (...) Este sentido, que acompanha o livro, acabou por influenciar diretamente o seu processo de classificação e configuração, ou seja, o livro, enquanto mercadoria da indústria da imprensa, teve sempre que atender às demandas de um mercado exigente de bens culturais e perfeitamente adequado aos supostos sentidos difundidos pela cultura escrita. O livro – e o livro didático também – sempre buscou a configuração de um espaço próprio na sociedade e, desse modo, a definição dos seus termos e público.

O autor descreve, em sua tese, o livro num processo mercadológico que permeia o ambiente editorial e escolar. E, nesse sentido, se apresenta imerso em diversos interesses e condições de produção cada vez mais tecnológicas para atender à demanda social existente atualmente. Ainda que seu texto seja de mais ou menos 10 anos atrás, suas considerações permanecem atuais pelo fato de que cada vez mais é preciso inovar e se destacar para ter o seu valor.

Considerando uma sala de aula de 2º ano, alunos com 7 ou 8 anos de idade, a grande maioria tem acesso a aparelhos celulares e demais tecnologias dispostas em nossa sociedade, de modo que o material didático que chega até esses alunos precisa ser atualizado e direcionado sempre para acompanhar a forma de entendimento desses alunos. É muito importante considerar que mesmo tendo que se manter atual, o LDLP não pode perder jamais a sua essência e configurações tradicionais da disposição de conteúdos que carrega consigo. Pois tem a sua construção e sua posição historicamente marcadas em nossa sociedade, como veremos a seguir.

3.2 PANORAMA HISTÓRICO

Por meio da necessidade de compreender a definição do nosso objeto de análise, recorreremos a fatores históricos que marcaram significativamente a sua construção. Partindo de nossas concepções pessoais e experiência em sala de aula, percebemos o LD como um meio de

acesso à educação a todos os alunos no ambiente escolar. Sendo ele muitas vezes o único instrumento de acesso à informação em sala de aula, ocupando o papel de norteador do processo de ensino.

Mas, ao falar sobre acesso à educação, pensamos na questão da assiduidade escolar e não podemos deixar de lado as relações sociais que dificultam o acesso à escola em comunidades mais carentes. De igual modo, são muitas as disparidades no sentido conteudístico, visto que muitas vezes o que é disposto no LD está muito distante da realidade de determinadas classes sociais menos favorecidas. Por isso, de início já podemos considerar que essas relações estão longe de serem hegemônicas, decorrendo na multiplicidade de contextos e de desenvolvimento do processo de ensino, o que depende diretamente de questões históricas e sociais.

Diante dessa constatação, é de suma importância manter uma visão crítica quando se trata de discutir qualidade e equidade de ensino no meio educacional. Ao passo que percebemos diversas disparidades atualmente, rememoramos que muitos anos atrás o acesso a materiais didáticos em sala de forma gratuita era quase utópico. Ressaltamos assim que um caminho longo foi trilhado em busca da educação de qualidade (conceito de difícil definição) e que apesar de muitos avanços, ainda temos muito pela frente.

Concomitante a isso, destacamos de Melo (2021, p. 31-32) a delimitação temporal que: “O uso do livro didático nas escolas remonta à época da chegada da família real ao Brasil e aos primeiros anos de independência. A preocupação dos autores era com os cursos secundários e superiores; havia poucas obras dedicadas ao ensino das chamadas primeiras letras”. Esta descrição reforça o fato de que o LD tem sido a base para a educação no nosso país desde muitos séculos atrás. É intrínseca a necessidade de organização educacional por meio de um material palpável e acessível a todos.

Dentro da questão da acessibilidade, a autora descreve que eram reduzidas as produções voltadas para o ensino de alfabetização, voltando-se mais para a formação secundária e superior. Havendo assim uma diminuição da importância desta etapa educacional. Considerando que construímos nossa análise voltada para o LDLP do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível perceber que a preocupação com o ensino nos anos iniciais era deixada de lado, assim como acontece em certos casos atualmente.

Ao longo de nossa pesquisa para a construção deste capítulo, foi ressaltante a ligação direta na história e constituição do LD com a criação e estruturação de políticas e documentos de controle de qualidade do material didático disposto aos alunos. Evidentemente, se o LD é um instrumento de controle curricular como descreve Bittencourt (2008), não seria diferente com os documentos que o direcionam. Neste sentido, surgiram diversos programas e medidas para a melhor organização *conteudística* e distribuição correta do LD em nossa sociedade.

Cassiano (2013) descreve a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 dez. 1937, instituído pela política do Estado Novo, que a autora dimensiona como o início da relação entre o governo e o LD, sendo o primeiro projeto direcionado à organização política que envolvia o LD. A autora prossegue pontuando que no ano seguinte foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 dez 1938, atribuindo aos componentes da CNLD a tarefa de organizar as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Em decorrência desta documentação inicial é criado o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) como descreve a autora:

O PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos). Podemos dizer que, mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola pública e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais. (Cassiano, 2013, p. 53).

Por meio desta concepção do ineditismo do próprio PNLD, a autora ressalta as questões e intenções políticas que o envolviam, decorrendo diretamente na produção e disseminação do LD que chegava às escolas naquela época. Como descrevemos inicialmente, a história do LD é indissociável da história do PNLD. Marcado por relações ideológicas e sociais. Cassiano (2013, p. 55) apresenta um recorte do decreto que instaurou o PDNL, como transpomos abaixo:

“DECRETO N.º 91.542 DE 19 DE AGOSTO DE 1985 (Publicado no Diário Oficial de 20 de agosto de 1985, pág. 12178 Seção I): Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa “Educação para Todos”; Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação (...)”.

Dentro deste recorte colocamos em destaque alguns dos objetivos do PNLD: melhoria do ensino, valorização do magistério, participação do professor na escolha do LD e economia por parte da família. Da criação do PNLD aos dias atuais há uma longa trajetória que foi percorrida. Vale destacar que nem tudo que foi proposto de início foi alcançado. Como abordamos previamente, o apoio e valorização do magistério e principalmente a participação do professor são algumas das propostas que permaneceram no “campo das ideias”. Acima de tudo estavam as questões políticas e mercadológicas que envolviam este processo. Neste mesmo sentido a autora descreve:

Postula-se, no documento, justiça e “equidade social”, termo que seria largamente usado no novo governo democrático. Para atingir as metas propostas para a Educação, foram priorizados três desafios: a universalização do ensino do então 1º grau, o combate ao analfabetismo e a busca de uma educação de qualidade. Para isso, foi considerada necessária a execução de um programa imediato, que deveria absorver recursos para serem aplicados na valorização do magistério, na ampliação de acesso e retorno à escola de 1º grau e na assistência ao aluno carente. Importante observar que livro didático e merenda escolar são projetos dispostos conjuntamente, inseridos no item do assistencialismo. (Op. cit., p. 58).

Destacamos neste trecho uma perspectiva essencialmente voltada para melhorias de questões sociais, as quais interferem diretamente no processo de ensino: material didático e alimentação na escola. Principalmente quando tratamos do ensino público, não há como prosseguir com uma aula sem esses dois aparatos. Infelizmente consideramos que os desafios que buscavam superar existem e são percebidos dia após dia na realidade das práticas de sala de aula, o que afeta significativamente no aprendizado dos alunos, principalmente aqueles mais carentes. Para além das questões que cercam este processo, Oliveira (2017, p. 28) descreve algumas fases importantes do nascimento e estruturação do PNLD:

O nascimento desse programa pode ser compreendido em três fases. A primeira fase deu-se no período de 1985 a 1996, qual foi criado e foram estabelecidos os critérios para a avaliação dos livros didáticos. A segunda fase deu-se de 1996 a 2010, na qual três programas governamentais de distribuição do livro didático coexistiram: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para atender o ensino fundamental, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) para o atendimento do ensino médio, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). A terceira e última fase se deu a partir de janeiro de 2010, com a unificação dos programas no PNLD e a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), com o objetivo de equipar as bibliotecas escolares.

Podemos perceber, mesmo que de forma resumida, como se deu a organização política e documental de produção e controle do LD em nossa sociedade. Imersa em questões políticas,

sociais e comerciais, se desenvolveu por meio de diversos programas governamentais que tinham um interesse comum: promover educação de qualidade e equidade para todos.

Sabemos que ainda não foi possível alcançar este objetivo em sua completude em nosso país, mas muitos avanços foram percebidos ao longo da história que constitui a formação do LD. Caso contrário, ele não teria a importância que tem há tantos anos e ainda nos dias de hoje ocupa lugar de destaque em sala de aula. A título de informação adicional, destacamos de Melo (2021, p. 113-114):

O processo atual de compra e distribuição começa com o recebimento do termo de adesão das escolas públicas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Depois, vem a publicação de edital, que define regras à participação das editoras no processo seletivo das obras. As regras valem para a inscrição do livro até o prazo para habilitá-lo. O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) do estado de São Paulo realiza uma triagem para avaliar se os inscritos cumprem o que o edital exige. Então os selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB) para avaliação pedagógica, a ser realizada por comissões formadas, sobretudo, por professores de universidades públicas. A comissão coordenadora é constituída por ato do ministro da educação, enquanto os professores pareceristas que integram as comissões são escolhidos por meio de chamada pública.

A avaliação é realizada mediante o preenchimento de formulários elaborados pelas comissões. Após essa fase, os avaliadores resenham os livros aprovados para compor um guia para escolha do livro didático. O guia é encaminhado às escolas para que os professores orientem sua escolha do que vão adotar. Cada escola escolhe com base nas indicações de tal guia. Os dados derivados desse processo vão compor uma base para o FNDE iniciar o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na lei 8.666/1993. A produção do material didático é supervisionada por técnicos do FNDE e do IPT, responsáveis também por coletar amostras e analisar características físicas do material. A distribuição é realizada diretamente pelas editoras.

Na citação acima apresentamos um recorte da descrição de como tem sido organizado o processo de compra e distribuição dos LD's nos últimos anos. Dada a posição social que o LDLP ocupa, podemos constatar que o processo para a chegada do material às escolas é cada vez mais sistemática, passando por diversos órgãos a fim de assegurar a sua produção e repasse aos alunos da forma como se propõe desde a fundação do PNLD.

Retomamos assim que, a questão do LDLP não pertence somente ao âmbito escolar, mas também à questões que envolvem a sociedade, a organização histórica, e, principalmente, a organização política e comercial, da qual depende a sua produção e distribuição. Para além das diversas classificações que possam ser atribuídas a este aparato, é reforçada a sua importância nas diversas camadas da sociedade.

3.3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERACIA

Dimensionados os conceitos, história e importância do LD em nosso meio social, cabe a nós discutir sobre quais relações vem a ser estabelecidas especificamente entre o LDLP e a Literacia. De modo que nosso estudo partiu inicialmente do contato com o LDLP no trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi observado pela própria prática a dependência deste aparato, que como já vimos, ocupa posição de destaque no trabalho em sala de aula.

Por que não refletir e analisar como os aspectos e habilidades defendidas no manual do professor presente no LDLP são apresentados em relação ao conteúdo disposto? E após um período de aprofundamento e delimitação (imprescindível para toda pesquisa acadêmica) decorre-se este estudo. Nos questionando acerca do que se espera que o LD apresente para o desenvolvimento da Literacia, destacamos de Batista (2003, p. 44):

Para que sua utilização se concretize nas escolas reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar.

Constatações essas que estão implícitas no processo de ensino e muitas vezes não nos damos conta. É claro que o livro deve atender às necessidades do aluno. Mas em que medida ele realmente atende? E em que medida o docente consegue transpor o que está na teoria para a prática de sala de aula? Tudo que está lá no LDLP realmente se adequa à realidade de alunos do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais na cidade de Bacabal-MA? São questões que foram aparecendo no decorrer da delimitação da nossa pesquisa, as quais buscamos responder, se não ao menos discutir ao longo da nossa análise.

É importante refletir na relevância do LDLP no processo de desenvolvimento da Literacia. Sendo o LDLP descrito, de modo geral, como um aparato de suporte educacional com a função de promover o acesso não só ao ensino, como também à cidadania. De igual modo a Literacia é descrita pela própria PNA (Brasil, 2019) como sendo fator para o exercício pleno

da cidadania. Consideramos então que estes dois conceitos ultrapassam o sentido educacional, abrangendo aspectos de valores morais e valorização do indivíduo em sociedade.

Além das questões de cidadania, a organização conteudística deve promover o melhor aprendizado do alunado escolar, auxiliando-o a compreender os conhecimentos repassados pelo professor. De modo que, principalmente nos anos iniciais, a aula se direciona por meio de questões lúdicas, imagens, didática e linguagens próximas do entendimento do aluno, considerando sua fase de desenvolvimento cognitivo, todos esses fatores devem ser pensados e colocados em prática na produção de um LDLP voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, espera-se que o LDLP selecionado para nossa análise apresente, no decorrer do seu conteúdo, condições favoráveis para o desenvolvimento da Literacia, mais especificamente partindo do trabalho com o gênero conto, como delimitamos anteriormente. Considerando este aparato com o mais presente na realidade escolar, nos aprofundamos nele em busca de compreender como tais aspectos se fazem presentes em sua constituição.

Dentro desta discussão Soares (2023) dissertando sobre as condições para a Literacia descreve que é crucial para o desenvolvimento da Literacia que haja nas escolas, bem como na sociedade de um modo geral, condições e um aparato metodológico de qualidade e bem distribuído socialmente para todos. Retomando a proposta inicial do PNLD, a qual defende a distribuição gratuita do material didático, não só livros de disciplinas específicas, mas também material paradidático e leituras complementares. E há realmente a necessidade da implementação à risca deste repasse até as salas de aula.

Seguindo o mesmo entendimento de Soares (2023), fica impossibilitado o aluno de desenvolver as habilidades extremamente importantes da Literacia se não tiver a sua disposição material para tal ação. Como exigir indivíduos letrados e bem desenvolvidos em uma sociedade que não lhes proporciona tais suportes? A respeito deste e dos demais questionamentos suscitados em nosso texto, retomamos eles no decorrer de nossa análise, na medida em que ela for direcionada. Nos delimitando aqui às considerações já dispostas, passando agora para a discussão voltada ao gênero conto, como especificação da análise do LDLP.

4. GÊNERO TEXTUAL CONTO

Muitas são, no meio social e na Língua Portuguesa, as acepções ao gênero e suas definições conforme a terminologia que o acompanha. Podendo referir-se à política, à ideologia, à orientação sexual, às características biológicas ou sociais de um indivíduo, à Linguística e à Literatura. Considerando este fato, é possível ressaltar a amplitude do termo gênero. Deste modo, é importante dimensioná-lo quanto à denominação e à área da qual partimos.

4.1 GÊNERO TEXTUAL

Iniciamos este capítulo com o conceito de gênero textual, seguido da definição e organização do conto, tratamos a respeito também da forma como o conto de faz presente no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) aqui analisado, finalizando este capítulo relacionando o conto à Literacia, como sendo o tópico que nos direcionará ao capítulo de análise. Dando início a este primeiro tópico do capítulo, destacamos a visão bakhtiniana acerca dos gêneros:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no *conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (Bakhtin, 2016, p. 12).

Como o autor destaca, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Uma definição clara e sucinta, que marca toda a compreensão acerca dos gêneros ao longo da teoria. O que entra em destaque nesta afirmação é o termo “relativamente estável” como sendo algo que tem sua construção, mas que pode apresentar mudanças, assim como a língua e seus usuários também passam por mudanças.

Apesar de não nos darmos conta, nos comunicamos, produzimos, interagimos através de gêneros, a própria organização escolar parte desta premissa de organizar-se a partir de gêneros textuais. Considerando que o material didático instituído nas escolas se apresenta desta

forma. É interessante observar como os gêneros textuais se inserem e se constituem na nossa sociedade. Por vezes não observamos, tampouco classificamos se nossas produções se assemelham a determinada estrutura de um gênero ou outra, ou em qual tipo textual se encaixa nossa fala. De forma quase automática realizamos tais processos, os quais estão enraizados em nossa vivência.

Bakhtin (2016) descreve o gênero e o insere neste campo da comunicação em relação com a língua. Interligando a infinidade de gêneros existentes a partir das possibilidades da atividade humana. Caracterizando a atividade humana, ou seja, as produções orais e escritas de um indivíduo, como inesgotáveis e multifacetadas. Atrelamos assim ao fato de que o gênero pode apresentar-se de diversas e infinitas formas e de igual modo se constituem as nossas produções enquanto seres sociais.

Não nos atemos aqui à discussão da terminologia: textual ou discursivo, visto que este não é nosso foco de estudos. Apesar de compreender e entender as questões pelas quais perpassam essa discussão, delimitamos tão somente que chamaremos de gênero textual. Apresentando as definições de Bakhtin, para além da divergência do termo, por ser um dos teóricos de mais relevância neste sentido.

Os gêneros são definidos por Bakhtin (2016) como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Esta definição destaca a consideração de que as mudanças social e linguística são interdependentes do gênero. Nada acontece na língua ou na história que não seja por meio de um gênero. Significa dizer que perpassamos pelos gêneros para realizar toda ação comunicativa, assim como nos utilizamos destes para direcionar o processo de ensino.

Bakhtin (2016) ainda apresenta que há gêneros primários, representados pelo diálogo oral, algo que pode ser mais “coloquial/social” e gêneros secundários, que dizem respeito à Literatura, à ciência, entre outras. Esta diferenciação traz à tona a questão da adequação do gênero a diferentes campos da sociedade.

Quando o autor fala do “tom dado por determinados gêneros” é disso que se trata. Como cada campo social se utiliza de um determinado gênero em um dado momento de enunciação. Relacionando ao gênero conto, aqui abordado, compreendemos que o tom dado

por este gênero é um fator determinante para a concretização do ensino de língua materna. Visto que é um dos gêneros predominantes dentre os conteúdos presentes no LDLP que analisamos.

4.2 CONTO

Contar, assim como prediz o termo, nos remonta toda uma construção para além da própria etimologia da palavra. Nos leva a refletir sobre a ação de relatar, quando pensamos na interação social, sendo tão significativa para o desenvolvimento humano. Sobre a ação de conferir, no que se refere a aspectos matemáticos, de extrema importância para a formação educacional. Desta simples reflexão inicial, partindo somente de duas inferências deste termo, podemos observar as múltiplas significações e aplicações que a palavra contar pode possuir.

Constituindo-se o conto como um dos mais antigos gêneros literários, compreendemos que a tradição de contar e de produzir este tipo de narrativa têm perpassado séculos, tradições e construções sociais distintas. E, assim como qualquer outro gênero, passa por mudanças decorrentes de diversos fatores, sem perder sua relevância social e educacional. Portanto, objetivamos abordar ao longo deste tópico acerca desses aspectos. Iniciamos destacando a conceituação de Moisés (2004, p. 87):

CONTO - lat. calculado, calculado, conta ou contus; gr. kóntos, extremidade da lança; ou commentus, invenção, ficção; ou deverbal de computare, calcular, contar. Fr. conte; esp. cuento; ing. short-story ou tale; al. Novelle, Erzählung ou Märchen; it. novelle, racconto. O emprego do vocábulo "conto" sofreu as vicissitudes históricas experimentadas pela forma literária que reveste: durante a Idade Média, designava a simples enumeração ou relato de acontecimentos, sem vincular-se particularmente a determinado tipo de expressão literária. Em seu lugar, usavam-se os termos "fábula", "apólogo", "exemplo", etc. A partir do século XVI, a palavra "conto" divide o terreno com "novela", de origem italiana.

Nessa conceituação de conto, podemos perceber que Moisés (2004) aborda, desde a etimologia às primeiras características que eram levadas em consideração quando era necessário dizer o que é conto. Dessa forma, o autor explica que o ato de contar/conto é: (i) metuculoso, calculado, medido, pois as informações narradas aparecem no texto de forma ordenada; (ii) as várias formas de nomear o conto em línguas como o inglês, o francês, espanhol; (iii) o sentido que o conto adquiriu ao longo do tempo, como, por exemplo, na Idade Média em que esse gênero era usado para enumerar ações transcorridas, ou dava

margem a que tudo fosse identificado como conto (fábula, apólogo, novela). O autor também define esta instituição do conto:

De gênese desconhecida, o conto remonta aos primórdios da própria arte literária. Alguns exemplares podem ser localizados centenas ou milhares de anos antes do nascimento de Cristo. (...) No século XIX, autonomizando-se da novela e do romance, o conto se define e conhece uma época de esplendor. Ganha categoria literária, estrutura diferenciada e passa a ser amplamente cultivado. (Op. cit., p. 84).

Neste trecho, o autor define o conto como sendo um dos mais antigos gêneros, que teve sua criação ainda vinculado ao romance e à novela, e aos poucos foi ganhando autonomia e singularidade na teoria literária. Muitos são os contos mundialmente conhecidos, como contos populares, perpassando gerações, ou os contos de fadas, presentes na infância de tantos indivíduos. Reforçando assim a grande divulgação e o alcance que detêm este gênero textual. Sendo passados tanto oralmente quanto de forma escrita e registrados nos acervos e na memória de tantas pessoas.

Diferentemente do romance e da novela, tratando de aspectos comparativos, o conto possui a característica de se fazer compreender, aprofundar-se e revelar-se em “uma assentada só” como o próprio autor define, ou seja, em um curto espaço de tempo. Podemos imaginar, por esta definição, o leitor em uma pausa no almoço ou pouco antes de dormir, aproveitando-se do momento de descanso para dedicar-se a uma leitura, neste caso o conto, diferentemente dos demais gêneros textuais citados, pode ser absorvido por completo. Em outro trabalho o autor dimensiona que:

Os primeiros contos brasileiros emergiram na era do Romantismo, refletindo tanto a simplicidade da vida rural quanto as complexidades das relações humanas. A narrativa curta e concisa permitia explorar temas com uma profundidade inesperada, capturando momentos efêmeros com uma intensidade emocional característica do período. (Moisés, 2012, p. 123).

Deste modo, descreve sua gênese na literatura brasileira a partir do Romantismo, além de destacar mais algumas características: vida simples, complexidade das relações, narrativa curta. Fatores que apresentados em conjunto abrem margem para retratar temas relevantes de forma concisa e ainda assim marcante, considerando também a sua disseminação enquanto produção literária, fatores significativos para a produção da época.

Este gênero foi conquistando seu espaço em meio às produções literárias, possuindo características e elementos próprios que o fizeram ganhar relevância na literatura e nos demais

campos de estudo, como neste que produzimos. Sendo ele um dos mais utilizados e mais retomados ao longo da trajetória de ensino escolar, bem como no meio social. Tais aspectos reforçam ainda mais a sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos que as temáticas predominantes do conto vêm com a função de expor a realidade, aspecto necessário para a época da vigência do Romantismo e na atualidade. Falar de acontecimentos da realidade nos leva a uma aproximação e melhor compreensão dela. Mas não se tratando apenas do relato puro e rígido, acrescida a ele a caracterização literária e todos os elementos que a acompanham, como por exemplo a linguagem, a temática, a voz do eu lírico, dentre outros fatores.

Seguindo este mesmo entendimento, Stalloni (2007) reforça acerca do conto a questão da brevidade, da narrativa curta e concisa que definimos mais acima. Consideramos assim que o caráter de brevidade do conto é o que o diferencia dos demais gêneros citados. O que é dimensionado por alguns autores como o fator que faz com que o conto tenha a simpatia de muitos leitores. Ele tem a capacidade de envolver e cativar o leitor em poucas linhas, despertando o sentimento de fruição e completude em uma leitura rápida.

Como dissemos, são muitas as possibilidades e conceituações de um gênero, com o conto não seria diferente. Dentre as suas denominações, falamos sobre o conto maravilhoso, visto que é o mais próximo ao âmbito do ensino nos anos iniciais. Assim, conceituamos que:

O conto maravilhoso (ou "conto de fadas"): suas origens também se encontram na literatura medieval (por exemplo, os Lais, de Marie de France) e respeitam algumas leis simples; nele, o irreal é aceito (graças ao "era uma vez...", que funciona como primeira palavra de uma fórmula mágica), a imprecisão admitida (toda determinação precisa e realista é eliminada), bem como tópicos narrativos em que figuram poderes sobrenaturais, objetos mágicos, personagens fabulosos, e seu didatismo é transparente. (Stalloni, 2007, p. 122-123).

Destacamos que o autor reforça mais alguns elementos constitutivos do conto, neste caso, direcionando ao conto maravilhoso. A questão do "era uma vez" dar abertura para a presença do irreal e para a imaginação é muito importante quando se trata do ensino nos anos iniciais. De modo que a ludicidade é um aparato muito utilizado e adequado à faixa etária e fase de desenvolvimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além do fato de que o didatismo nestes contos é parte fundamental e marcante na sua construção, considerando que a aplicação didática do gênero é um dos pontos que analisamos.

Observamos também que a caracterização do gênero enquanto narrativo tem relevância no direcionamento do trabalho com este gênero em sala de aula e da compreensão dos alunos. A partir desta relação ressaltamos as características da organização do conto partindo da sua tipologia textual:

A tipologia textual narrativa relata situações, fatos, acontecimentos, reais ou imaginários, e envolve personagens, situadas em um tempo e espaço. De acordo com Bronckart (1999), a sequência narrativa é sustentada por um processo de intriga, de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim. Nesse tipo de sequência, ocorre a mudança de um estado para outro, há, portanto, uma relação de anterioridade e posterioridade. Essa tipologia se faz presente em gêneros textuais como o romance, a novela, o conto, a fábula e o mito. (Köche e Marinello, 2015, p. 10).

Neste trecho, as autoras conceituam que o gênero conto é construído predominantemente a partir da tipologia textual narrativa. Ainda que possa apresentar em sua constituição outras tipologias, a que mais se ressalta é esta. Tanto que na teoria da Literatura pode ser classificado como gênero narrativo conto. Tendo como características principais a presença de um narrador que expõe a construção e o relato de uma série de acontecimentos que tem início, meio e fim.

De modo geral, os elementos estruturais do conto consistem em: 1. narrador; 2. personagens, geralmente poucos; 3. espaço: uma floresta, uma casa, um “reino encantado”; 4. tempo: pode variar a depender da temática, mas geralmente acontecem em um curto período; 5. enredo: com início, seguido do clímax, um acontecimento principal, uma reviravolta na história e um desenlace/desfecho da história.

Em sua grande maioria possuem linguagem de fácil entendimento, breve e organizada em parágrafos. Sua temática, além de se aproximar do entendimento infantil, apresenta um aspecto moralizante, que visa promover aprendizado ao aluno. Estes aspectos favorecem a sua aceitação em sala de aula, trazendo diversas possibilidades para a consolidação de conteúdos dentro do material didático e das práticas de ensino.

Todos estes elementos nos levam a compreender, como era nosso objetivo neste tópico, não só a conceituação do conto, mas também as suas características fundamentais, as quais fazem com que ele seja trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Decorrente destas considerações, conseguimos constatar quais aspectos podem ser relevantes para o ensino e para o desenvolvimento das habilidades de Literacia.

4.3 A RELAÇÃO ENTRE CONTO E LITERACIA

Vale refletir sobre as possíveis relações que se interpõem entre o conto e a Literacia, pontos importantes do nosso estudo. Da forma como destacamos no capítulo 2, a Literacia é caracterizada na PNA como o “fator para o exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2019). Uma habilidade desenvolvida pelo aluno que o auxilia no exercício de leitura, escrita e oralidade. Podemos ainda atrelar a questão do diálogo e das habilidades sociais. Pois o aluno é um ser social, com suas vivências e compreensões próprias.

A respeito do conto, como conceituamos nos tópicos anteriores deste capítulo, constitui-se de uma narrativa breve, com temáticas de fácil entendimento, aproximando-se de questões sociais e da realidade do aluno. Este conceito localiza o conto como referente ao aspecto social da produção de leitura e escrita.

Compreendemos que as considerações em destaque acima, assim como apresentamos no capítulo inicial, são desenvolvedoras primordialmente das questões sociais do aluno enquanto sujeito leitor e autor. Ao identificar o conto como conciso e ainda assim profundo, é apresentada a abrangência constitutiva deste gênero, e as diversas possibilidades e habilidades a serem desenvolvidas a partir dele.

Interligando mais uma vez o caráter social ao ensino de leitura e escrita, não podemos deixar de lado o fato de que a leitura é o aspecto representativo do ser social, do exercício da cidadania por parte do indivíduo, agindo e absorvendo novos conhecimentos. Sendo possível também resgatar a sua própria compreensão de mundo e aprendizados prévios à atividade da leitura a fim de concretizar seu entendimento.

Além do fato de que a ludicidade é marcante neste gênero textual, quando delimitado ao conto de fadas ou outras produções similares adaptadas à literatura infantil. A questão da didatização deste gênero muito se aproxima da Literacia, quanto tratamos da intenção de promover a melhor evolução do aluno no que tange à leitura e escrita em sala de aula.

Seguindo este mesmo entendimento, Marcuschi (2008, p. 213) descreve que: “na ótica escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos, operando como entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas”. Podemos assim compreender que a utilização do gênero textual em sala de aula atrela um elemento “palpável” ao aluno. Um ponto de referência que direciona a sua compreensão e o seu

aprendizado, podendo voltar-se a ele quando achar necessário, e firmando-se nele quando for preciso.

Destacando mais um ponto importante neste tópico, Hila (2019) trata da necessidade da escola de formar leitores críticos capazes de construir significados para além do texto, observando fatores mais profundos como as questões sociais de leitura e escrita em determinados contextos, ou seja, leitores que sejam capazes de desenvolver as habilidades de Literacia de forma eficaz. Hila (2019, p. 203) conceitua:

Como se viu, é no contato com os diferentes gêneros textuais que a criança se insere nas mais variadas práticas sociais, possibilitando seu efetivo letramento; de outro lado, esse contato, quando não subsidiado por bases epistemológicas seguras, corre o risco de insistir na pedagogia tradicional do ensino de língua portuguesa, na qual o texto na sala de aula, longe de alcançar seu caráter discursivo, ainda permanece como pretexto de práticas estéreis para a formação de um leitor crítico.

Esta concepção apresentada pela autora nos direciona a um diálogo bastante realizado atualmente, que se refere ao receio de permanecer na pedagogia tradicional, formando assim leitores automatizados e não autônomos. É importante questionar que se os gêneros textuais são um meio e não um fim, por qual motivo muitas vezes é trabalhado somente um texto referente a determinado gênero de forma rasa e descontextualizada?

A questão do ensino de gêneros na sala de aula tem sido cada vez mais discutida e está em crescente desenvolvimento. E é sempre bom retornar às propostas teóricas para realizar esta prática de forma eficaz, formando leitores autônomos e capazes de realizar suas próprias compreensões para além do texto.

Mediante isto, Hila (2019, p. 203) reforça que: “O trabalho com a leitura de gêneros textuais nas séries iniciais ainda é carente de mediações formativas, especialmente pelos estudiosos do campo da linguagem”. Uma consideração muito válida para finalizar este capítulo, pois apesar de haver uma vasta gama de teóricos que trabalhem com esta área, e na muitos estudos acerca dos gêneros voltados para o ambiente de sala de aula, na prática ainda há esta falta de formação e de compreensão das propostas e conceitos que permeiam esse exercício.

Há a necessidade de formações que sigam o que é proposto teoricamente, adequando as proposições à prática, pois muitas vezes é na prática que se comentem equívocos. Esta última citação trata de uma questão a ser refletida, dialogada e colocada em exercício. Consideramos

assim que, através de todas as características das quais correlacionamos ao conto, este tem em sua constituição uma infinidade de possibilidades, leituras, interpretações e diálogos em meio ao ambiente de sala de aula.

Consideramos que esta relação com os textos que aproximem o aluno da realidade vivida, ou de aspectos ainda que imaginários, mas que remontem uma proximidade com o que é real e socialmente vivenciado, leva o aluno a abrir uma janela de possibilidades e compreensões. Estas relações se desenvolvem em diálogo em sala de aula, que decorrem em estímulo ao aluno para realizar mais leituras e o anseio em pertencer ao ambiente da sala de aula, tão significativo ao aprendizado.

Visamos aqui observar como estes pontos se estruturam dentro do LDLP. Pois mais à frente construiremos a nossa análise de como a Literacia se faz presente no LDLP a partir das duas unidades que tem como foco o gênero conto e as capacidades, conteúdos e diálogos que o envolvem. Antes de adentrar na análise, discorreremos sobre nossos procedimentos metodológicos, descrevendo como este estudo iniciou e como se organizou no decorrer da nossa pesquisa.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo da nossa pesquisa, de modo geral, é analisar como a Literacia favorece o ensino da Língua Portuguesa no livro didático *A conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021), destinado ao aluno do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançá-lo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A qual, de acordo com Severino (2013), é realizada a partir de registros disponíveis, documentos impressos, como livros, artigos, etc. Sendo este tipo de documento a fonte para as análises e estudos a serem estabelecidos de forma qualitativa, ou seja, observando-se aspectos específicos e pré-determinados, fundamentais para a organização do nosso estudo.

O primeiro passo para a realização da pesquisa, após a delimitação temática, foi estruturar a partir dela quais pontos contribuiriam para nossa análise. Disto elencamos: Literacia, livro didático de Língua Portuguesa e gênero textual conto. Neste sentido, foi organizada nossa pesquisa bibliográfica, com a intenção de dimensionar o aporte teórico para o nosso estudo.

O referencial teórico se constitui da teoria voltada à Literacia: Bunzen (2019), Kishimoto (2010), Soares (2021 e 2023), Kleiman (1995), Trindade (2002) e Brasil (2019); da teoria voltada ao gênero: Moisés (2004 e 2012), Bakhtin (2016), Köche e Marinello (2015), Marcuschi (2008), Hila (2019) e Stalloni (2007); e das teorias envolvendo a construção histórico-social do LDLP: Bittencourt (2008), Batista (2003), Tourinho Júnior (2015), Cassiano (2013), Melo (2021) e Oliveira (2017).

Como objeto de estudo, foi selecionado o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP), de Carpaneda (2021), especificamente o material direcionado ao aluno do 2º ano – anos iniciais do Ensino Fundamental. Este livro foi escolhido por ser o material didático utilizado no ano de 2023, durante a prática docente desta pesquisadora, na Unidade de Ensino Fundamental Professora Maria Nogueira, uma escola dos anos iniciais no município de Bacabal-MA.

Figura 1: LDLP: *A Conquista: Língua Portuguesa.*



Fonte: Carpaneda (2021).

A delimitação do corpus se deu a partir da observação da importância do LDLP, enquanto recurso muito presente na sala de aula, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo o LDLP um instrumento pedagógico utilizado há muitos anos e já consolidado em nossa sociedade, por muitas vezes se torna o único meio de proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento das disciplinas escolares, acompanhando o aluno ao longo de toda a vida escolar.

A partir destas observações, direcionamos ao sumário para a seleção das unidades a serem analisadas. Vimos que o sumário se constitui pela divisão em 8 unidades, cada uma com dois capítulos, os quais possuem de modo geral a seguinte estrutura: uma parte pré-textual apresentando conceituações mais gerais e questões dialogais; um texto inicial referente a determinado gênero; atividades de interpretação textual; explicações de ortografia; pontuação; leitura; produção textual e revisão ao final do capítulo.

Por meio desta observação, constatamos que a autora havia dedicado duas unidades para o ensino do gênero conto (as unidades 3 e 8), ou seja, há uma dedicação maior a este gênero em específico, o que nos leva a refletir qual o motivo desta escolha feita pela autora. A partir destas unidades percebemos que haveria uma abertura maior para as questões que visávamos analisar.

Conforme abordamos no capítulo que trata das questões do gênero (c. 4: O gênero textual conto), este é um gênero que promove uma leitura profunda, apesar da sua brevidade. Envolve o aluno na trama e apresenta temáticas que proporcionam diálogo e assim justificamos nossa escolha, pois todos estes fatores podem nos levar a compreensão de como se realiza ou não o desenvolvimento das habilidades de Literacia. A cerca da organização das unidades, destacamos o quadro:

Quadro 1: conto no livro didático *A conquista: Língua Portuguesa*.

UNIDADE	CAPÍTULO	CONTO	AUTOR(A)
3: CONTOS DE HOJE E DE SEMPRE	1: Conto do faz de conta	Os passarinhos e a minhoca	Cristina Porto
	2: Conta outra vez	Dormir fora de casa	Ronaldo Coelho
8: O QUE SERÁ?	1: Desvendando mistérios	Luz da noite	Maria Garcia
	2: De susto em susto	O susto do bicho-papão	Claudio Fragata

Fonte: A autora.

Entendemos que o gênero conto abre um leque de possibilidades e reflexões sobre práticas e teoria. Visamos examinar a organização das unidades, os textos com os quais trabalha, os conceitos que mobiliza, as atividades propostas, dentre outros questionamentos que nos direcionam neste estudo. Sendo o principal deles: Como são propostas as habilidades de Literacia, dentro desse Livro Didático de Língua Portuguesa-LDLP, mais especificamente a partir do gênero conto?

Nossos procedimentos de análise se iniciam ao selecionar as unidades, os capítulos e em seguida um trecho de cada tópico, nos direcionando pela organização do sumário, do qual também apresentamos um recorte. O registro destes dados foi feito seguindo a mesma ordem apresentada no sumário. A classificação dos dados se deu por meio da organização por legendas dos títulos de cada imagem, sendo separados por tipo de atividade proposta aproximando, e por vezes comparando, o primeiro com o segundo capítulo de cada unidade selecionada.

Nossa análise decorrerá da observação de cada imagem destacada, alinhada à teoria estudada e direcionando os entendimentos levantados sobre as temáticas em foco. Ressaltando, partindo dos capítulos teóricos, os conceitos principais que podem colaborar para o desenvolvimento da Literacia. Buscando fazer as devidas relações entre o que o livro apresenta e o que é necessário para o desenvolvimento da habilidade de Literacia. Considerando todos estes fatores, seguimos para o nosso capítulo de análise.

6. A LITERACIA NO LIVRO DIDÁTICO *A CONQUISTA: LÍNGUA PORTUGUESA*

Antes de iniciar nossa análise, é importante fazer algumas retomadas. O nosso intuito primordial com este trabalho tem sido analisar como a Literacia favorece o ensino da Língua Portuguesa no livro didático *A conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021), destinado ao aluno do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, dedicamos este capítulo a concretizar nossos objetivos como um todo. Ressaltamos ainda que nossa questão norteadora consiste em: Como são propostas as habilidades de Literacia, dentro desse Livro Didático de Língua Portuguesa-LDLP, mais especificamente a partir do gênero conto?

Partindo deste questionamento, e outros que surgiram ao longo de nossos estudos, abordamos a teoria da Literacia e as suas conceituações, constatando assim que a Literacia envolve uma série de capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno referentes aos processos de leitura e escrita, e aqui direcionamos especificamente às habilidades de leitura, mais especificamente relacionada ao gênero conto.

Vale ressaltar que a nossa escolha do gênero conto advém da percepção que é o gênero que se faz presente de maneira significativa no livro, sendo dedicadas duas unidades para o ensino deste. Além do fato de que as características constitutivas deste gênero são fundamentais para o aprendizado de modo geral. Por ser um texto curto, e ainda assim carregar consigo uma amplitude temática. Pode-se atribuir sentidos e desenvolver diálogos a partir dele, com temática de fácil entendimento e atividades que desenvolvem o lúdico, como destacamos anteriormente.

Trazendo esta conceituação para a realidade da rotina em sala de aula, podemos correlacionar sua brevidade à possibilidade de aproveitá-lo por completo no momento da aula, que muitas vezes possui o tempo reduzido, dificultando a leitura de textos mais extensos. A questão do didatismo dos gêneros a serem dispostos a alunos em fase de alfabetização é muito importante. Podemos também relacionar ao fato de que alunos do 2º ano dos anos iniciais ainda não concretizaram o processo de alfabetização e nesta fase textos muito extensos dificultariam a leitura em sala de aula.

A respeito do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), já constatamos que é um aparato de grande relevância para o exercício docente e para o processo de ensino e aprendizagem. Instituído socialmente e historicamente, é inegável a sua contribuição para o trabalho em sala de aula. Constituindo-se de uma abrangência significativa em relação aos

conteúdos abordados. Consideramos que a sua organização deve possibilitar o melhor desenvolvimento de seus usuários: os alunos.

Ademais, na metodologia delimitamos as unidades 3 e 8, presentes no LDLP que são referentes ao conto. Para melhor organização da análise, dividimos em dois tópicos, nos direcionamos por seu sumário para a delimitação do corpus, seguindo para os tópicos dispostos ao longo dos capítulos, traçando compreensões entre os capítulos 1 e 2 de cada unidade, como veremos a seguir.

6.1 A LITERACIA EM: *CONTOS DE HOJE E DE SEMPRE*

Iniciamos nossa análise pela unidade 3, destacamos abaixo o trecho do sumário para melhor visualização dos conteúdos trabalhados, especificando que analisaremos somente aqueles que apresentem as relações do gênero conto com as habilidades de Literacia e com os demais fatores que discorreremos teoricamente.

Figura 2: Sumário do LDLP – Unidade 3.

UNIDADE 3 • CONTOS DE HOJE E DE SEMPRE	92
1 CONTOS DO FAZ DE CONTA	94
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	94
LEITURA • CONTO: <i>OS PASSARINHOS E A MINHOCA</i> , DE CRISTINA PORTO	96
NOSSA LÍNGUA • PONTUAÇÃO.....	101
ORTOGRAFIA • PALAVRAS COM C OU G	103
HORA DA HISTÓRIA • CONTO.....	105
DIÁLOGOS • VIDA FAMILIAR E SOCIAL • <i>BULLYING</i>	107
RETOMAR E AVANÇAR • SEPARAÇÃO DE PALAVRAS • LETRA CURSIVA.....	108
2 CONTA OUTRA VEZ!	109
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	109
LEITURA • CONTO: <i>DORMIR FORA DE CASA</i> , DE RONALDO SIMÕES COELHO	110
NOSSA LÍNGUA • SINÔNIMOS	114
ORTOGRAFIA • PALAVRAS COM T OU D	116
PRODUÇÃO DE ESCRITA • REESCRITA DE CONTO	118
PRODUÇÃO ORAL • CONVITE ORAL	119
VAMOS RECORDAR? • AVALIAR E AVANÇAR	120
DICIONÁRIO ILUSTRADO	122

Fonte: Carpaneda (2021, p. 6).

A unidade 3: *Contos de hoje e de sempre* está subdividida em dois capítulos, sendo o primeiro intitulado *Contos do faz de conta* e o segundo *Conta outra vez!* Em cada capítulo observaremos suas propostas, organização e os conteúdos que os compõem. Inicialmente observamos que há em comum entre eles, e ao longo de todos os capítulos do LDLP, a organização contendo atividade pré-textual, texto referente ao gênero estudado, atividades de interpretação, ortografia, propostas de escrita e oralidade, e recursos visuais envolvendo elementos multissemióticos, entre outros fatores que compõem os conteúdos descritos.

Inicialmente, falamos sobre o tópico preparação para a leitura, este é apresentado nos dois capítulos e vem com a função de introduzir a temática ao aluno. O primeiro trecho foi retirado do capítulo 1 (C. 1) no tópico informativo que compõe as atividades pré-textuais dispostas antes do texto a ser lido.

Figura 3: Preparação para a leitura – C. 1.

2. O conto que vai ser apresentado tem como personagens dois sabiás-do-campo e uma minhoca.

• Você já viu um sabiá-do-campo? *Resposta pessoal.*

SAIBA QUE

O sabiá-do-campo é uma ave que tem como características marcantes a presença de uma faixa escura na cabeça e uma cauda comprida, que ele levanta quando está caminhando. Ele é muito famoso por seu canto e imita cantos de outras aves.



MARCO AMERSON/ISTOCK IMAGES

26 centímetros

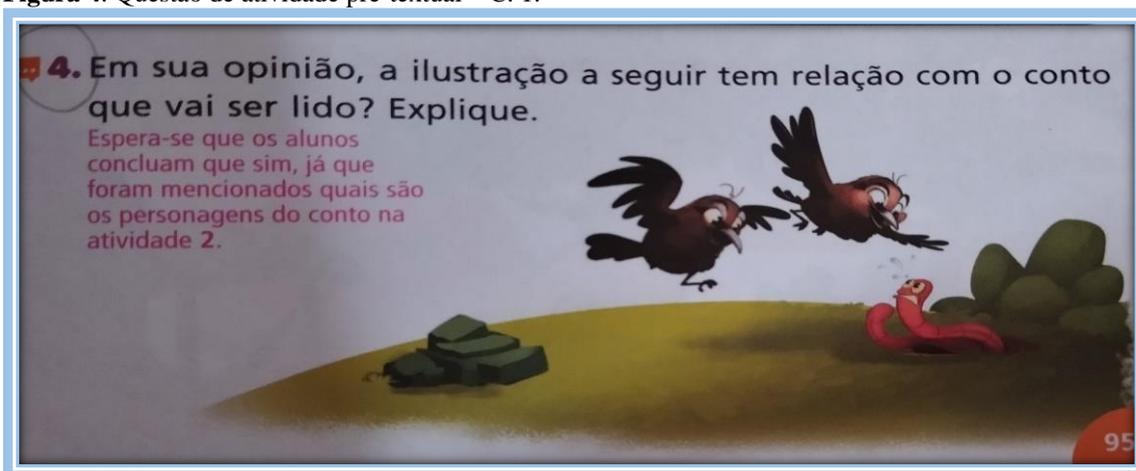
Fonte: Carpaneda (2021, p. 94).

Na figura acima é possível observar um enunciado, com o intuito de direcionar o aluno, seguido de um questionamento acerca das suas concepções pessoais e logo abaixo um texto informativo e uma imagem. No texto em questão é descrito um animal: o sabiá-do-campo, ao lado é apresentada uma foto e uma descrição de suas medidas. Este animal é descrito pois será o personagem principal do conto que será apresentado adiante. Deste modo, ela introduz o aluno na temática abordada, e simultaneamente instiga sua curiosidade sobre a história a ser lida.

Observamos inicialmente que o material didático se organiza em sua maioria com recurso de imagens. Isto se justifica por se tratar de um LDLP direcionado às crianças com a faixa etária de 7 a 8 anos, ainda na fase de concretização do processo de alfabetização, em que a compreensão é bastante visual e a didática envolve a ludicidade.

Os recursos de imagem auxiliam no entendimento do aluno, no momento da leitura do conto ele irá lembrar deste tópico abordado previamente e das informações contidas nele. Ao observar o pássaro, que será personagem principal do conto, o LDLP possibilita que o aluno atrele à sua compreensão de mundo novos saberes que favorecerão ao entendimento e à leitura do texto. Saberes que podem ser internalizados pelos alunos e que constituem as habilidades de Literacia em cada indivíduo. No trecho seguinte observaremos uma das questões da atividade pré-textual, o qual dá seguimento à mesma proposta da figura anterior.

Figura 4: Questão de atividade pré-textual – C. 1.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 95).

Também previamente ao conto, a autora apresenta mais imagens que trazem referências à temática da história. Diferentemente figura anterior que apresenta o texto informativo e a imagem real do pássaro, esta segunda figura apresenta uma imagem em forma de desenho, que consideramos ser mais próxima do imaginário infantil.

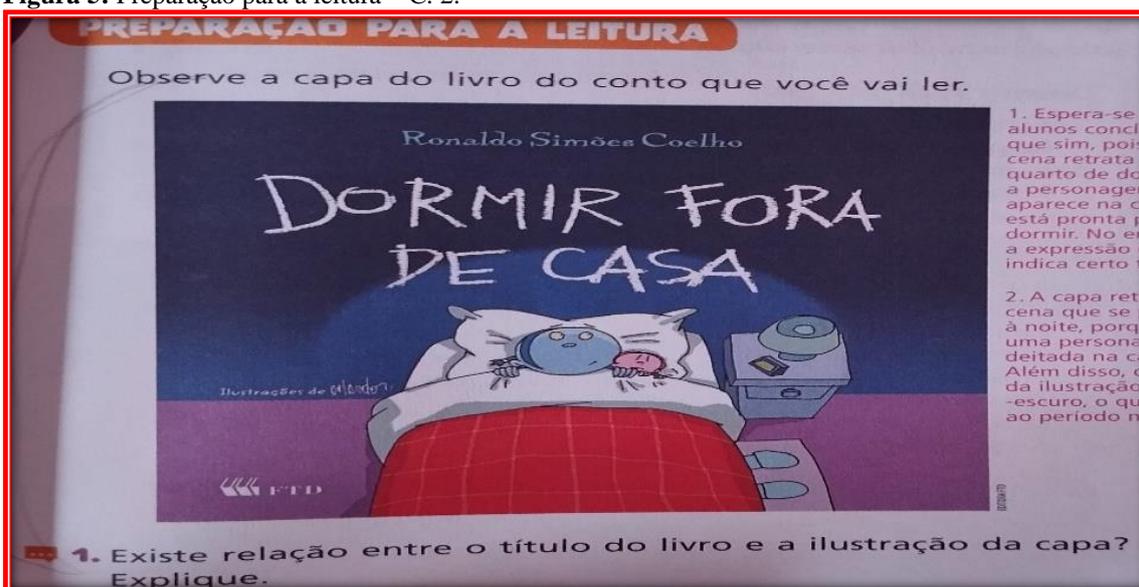
A atividade questiona quais as suposições do aluno acerca da relação da ilustração com a história que será lida. Com isso, promove o despertar da imaginação do aluno, sugerindo ações que serão desenvolvidas na narrativa e questionando o que pode acontecer a partir da imagem em destaque. Este recurso é muito proveitoso ao aprendizado dos alunos, pois provoca o diálogo em sala e fundamenta comentários tecidos pelos alunos em sua participação.

Ao instigar que o aluno produza comentários e expectativas sobre o texto, o LDLP proporciona o desenvolvimento da Literacia através do trabalho com a oralidade. Como ressalta Trindade (2002), o trabalho com a oralidade dos alunos é crucial para a leitura e compreensão. O “saber falar sobre” é instigado na imagem acima e visa ser aprofundado nas expectativas do texto que os alunos apresentarem no momento da aula. Que deve sim ser um momento dialogal e participativo, em que cada indivíduo tem sua colaboração para o compartilhamento de novos saberes.

Podemos retomar a questão do capital cultural (Kishimoto, 2010, 26) no sentido de que o LDLP possibilita ao aluno resgatar seus saberes prévios para realizar as atividades de leitura e de compreensão, neste caso, voltando-se à imagem. Considerando que todo entendimento dos alunos pode ser válido neste momento em que ainda não foi lido o conto. E que ao realizar a leitura ele terá a oportunidade de confirmar ou refutar o que comentou inicialmente.

É compreensível que por vezes este diálogo não ocorra. Por isso falamos da medida em que for oportunizado, ou seja, é papel do professor instigar todo este contexto. Por meio do desenvolvimento das habilidades de Literacia, deve-se construir em conjunto um ambiente de sala de aula direcionado a um aprendizado eficaz da língua materna, da leitura e da escrita. Dentro do tópico preparação para a leitura, referente ao capítulo 2 (C. 2) destacamos:

Figura 5: Preparação para a leitura – C. 2.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 109).

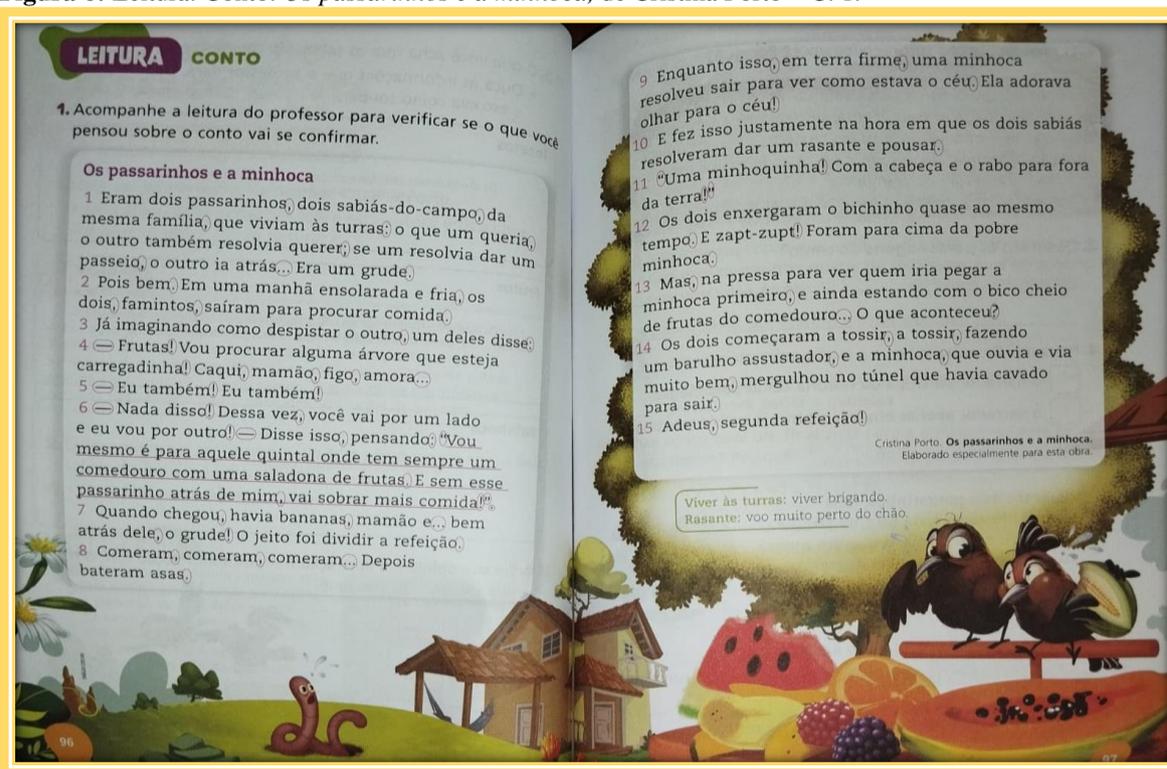
Neste segundo tópico de preparação para a leitura, agora referente ao capítulo 2 da unidade 3, a autora põe em destaque a capa do livro do qual é retirado o conto que será lido. Nesta imagem é possível perceber um enunciado direcionador a partir do verbo: “observe”, o qual direciona o leitor a uma percepção visual. No desenho da capa é apresentado o título do livro em uma escrita como que de giz, e logo abaixo o desenho de uma das personagens na cama, em um ambiente escuro. Logo abaixo há um enunciado que questiona ao aluno as possíveis relações da capa com o título do conto.

Com isso, o material proporciona que o aluno consiga visualizar um pouco da história a ser lida. Instigando a percepção dos recursos de imagem e o diálogo das suas compreensões iniciais. Sugerindo assim que seja feitas relações com o que está disposto, possibilitando reflexões sobre a ilustração apresentada, as cores, a expressão facial e as emoções que a imagem passa.

O que não discutimos muitas das vezes neste momento de “preparação para a leitura” é que a leitura já está sendo realizada. Focamos tanto na leitura de palavras, frases e textos que a leitura de imagens é de certa forma subestimada em sala de aula. Mas ela é tão importante quanto a leitura textual. Pois agrega valor ao texto a ser lido, principalmente quando tratamos do ensino nos anos iniciais.

Nestes tópicos de preparação para a leitura, apresentados pelo LDLP, é possível ressaltar a questão da multiLiteracia (Kishimoto, 2010), em que a leitura de imagens e a relação destas imagens com o contexto geral tem extrema importância para o desenvolvimento da Literacia como um todo. A ludicidade de um texto é um aspecto fundamental para a compreensão, mais ainda quando tratamos de alunos que estão em fase de alfabetização. Dando prosseguimento, apresentamos a seguir como são apresentados os dois contos principais desta unidade do LDLP.

Figura 6: Leitura: Conto: *Os passarinhos e a minhoca*, de Cristina Porto – C. 1.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 96 - 97).

É importante abordar os aspectos que envolvem a apresentação dos textos principais da unidade 3 para os alunos. Na figura acima é apresentado o conto *Os passarinhos e a minhoca*, previamente ao texto há um enunciado que direciona a leitura. Observamos que o texto se dispõe em duas páginas, com parágrafos curtos e uma imagem abaixo que representa o que se passa na história.

Assim como descrevemos no capítulo 4 deste trabalho, o conto se configura como um texto curto, de temática simples e linguagem acessível ao entendimento do aluno, aspectos que podemos perceber no texto acima. Além dos recursos de imagem auxiliarem na compreensão do texto. Quando o material dispõe de imagens próximas ao conto auxilia com que o aluno consiga visualizar a história lida.

Acerca da temática apresentada no conto acima, somos levados a refletir na ação moralizante como um dos aspectos fundamentais de sua constituição. Inferimos que, através da leitura em sala, os alunos são geralmente instigados (ou deveriam ser) a dialogar sobre os acontecimentos da história. No conto *Os passarinhos e a minhoca*, a autora aborda as questões de gula, relações pessoais e ambição, de forma lúdica e indireta. Direcionando o aluno à compreensão de que o mau desenvolvimento das relações pessoais leva a resultados negativos,

como na história, em que os dois passarinhos não conseguiam dividir nada nem ser companheiros.

A questão da ação moralizante do conto envolve fatores importantes para o desenvolvimento da Literacia. Assim como defende a Política Nacional da Alfabetização – PNA (Brasil, 2019) em que a Literacia é caracterizada como fator para o exercício pleno da cidadania. Atrémos assim o desenvolvimento da Literacia às questões sociais que são abordadas em sala de aula no processo de ensino, ou seja, para o desenvolvimento efetivo da Literacia, não podemos deixar de lado estas questões.

Comprendemos assim que não basta só o professor realizar a leitura em voz alta, leitura coletiva ou a realização da leitura silenciosa por parte dos alunos, ler de forma automática não gera efeitos significativos nos alunos. É importante que, a partir da forma como o LDLP vai dispor dos aspectos que fomentem a leitura, seja possibilitado também o diálogo, afim de que possa direcionar a compreensão dos alunos para a temática abordada. Damos prosseguimento com o texto principal do segundo capítulo do LDLP:

Figura 7: Leitura: Conto: *Dormir fora de casa*, de Ronaldo Coelho – C. 2.

LEITURA CONTO

1. A personagem principal deste conto recebeu um convite para dormir fora de casa. Acompanhe a leitura do professor para saber como foi esse dia.

Dormir fora de casa

- 1 A menina ficou entusiasmada com o convite.
- 2 Ia passar o dia na casa da colega e dormir fora de casa pela primeira vez.
- 3 Preparou sua bagagem. Encheu uma sacola, que a mãe examinou.
- 4 Havia camisola, escova de dentes, brinquedos.
- 5 A mãe tirou umas coisas e colocou outras.
- 6 Bem feliz, carregando sua boneca preferida, a menina partiu.
- 7 Passou um dia muito bom.
- 8 Brincaram de casinha, de escola, de macaco-disse.
- 9 Pularam corda, viram desenho animado na televisão.
- 10 Tomaram sorvete, tomaram banho.
- 11 A noite foi chegando...

12 Dormir fora de casa não estava lhe parecendo, agora, tão bom como havia pensado.

13 Estava com vontade de chorar. Ficou meio triste, meio sem graça. Queria a mãe perto.

14 Queria sua cama, suas coisas. Fez uma carinha boa e pediu:

15 — Posso telefonar pra mamãe?

16 Mamãe havia saído. O jeito era aguentar firme.

17 Distraiu-se com os brinquedos.

18 O sono chegou devagarzinho. Dormiu abraçada à sua boneca, falando baixinho no seu ouvido: “Pode dormir sossegada, que eu estou aqui com você”.

Ronaldo Simões Coelho. *Dormir fora de casa*. São Paulo: FTD, 2007. p. 5-20.

QUEM É?

Ronaldo Simões Coelho (1932-2020) era médico psiquiatra. Pai de sete filhos, costumava contar histórias para eles e tornou-se também escritor. Publicou mais de 40 livros, muitos deles premiados.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 110 - 111).

Neste segundo conto, assim como no primeiro, percebemos a construção do gênero nas mesmas características que descrevemos no nosso capítulo 4. E de igual modo também são dispostas a temática e a organização do texto com um enunciado direcionador, em seguida o conto, composto de linhas curtas, abaixo do texto imagens que representam a história e, ao final, um tópico informativo sobre o autor do texto.

No conto anterior percebemos maior proximidade com o conto maravilhoso, de caráter imaginativo e fantasioso, ao apresentar a humanização dos animais. Já neste observamos a temática social muito marcante. Assim como é descrito por Moisés (2012), o conto foi um gênero que surgiu em meio social, tratando de questões de relevância social.

No caso da temática, não são abordadas questões profundas, por assim dizer. Na verdade, nem caberia trabalhar questões sociais propriamente ditas, por conta da adequação ao ano escolar em que os alunos se encontram. De modo geral, quando caracterizamos como “temática social” tratamos de aspectos próximos à realidade do aluno, ao que é corriqueiro, como o convite para dormir na casa de um colega, as brincadeiras ao longo do dia e o medo no final do dia de estar longe da mãe. São situações que quase toda criança já viveu, e quem ainda não passou por isso, provavelmente já ouviu falar.

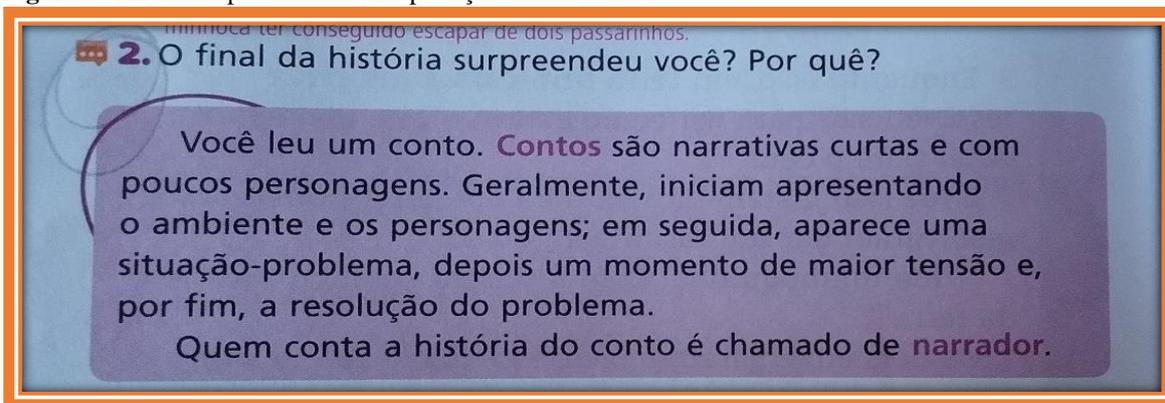
E, a partir da leitura e do diálogo acerca do texto, o material direciona a ação de resgatar os conhecimentos do aluno, da sua vivência pessoal, e neste ponto retomamos a importância de falar sobre o capital cultural do aluno (Kishimoto, 2010). De modo que, para compreender o texto lido, ele traz vivências de fora da escola. Para refletir nos acontecimentos do texto ele traz à tona os acontecimentos da sua vida, e pode citar como exemplo ou não no momento da aula.

Sendo possível também perceber outro conceito apresentado por Kishimoto (2010), quando o material didático organiza as imagens com a finalidade de direcionar a compreensão dos alunos, fomenta então o trabalho com a multiLiteracia, as diversas possibilidades de leituras do aluno. Neste sentido, esta organização do LDLP pode abranger tanto o aluno que já iniciou o desenvolvimento da alfabetização quanto o aluno que ainda não consegue realizar o processo de decodificação.

A leitura de imagens tem, como já dissemos, grande importância para a compreensão como um todo, possibilitando uma maior gama de relações a serem dispostas por meio do

LDLP. Direcionamos então às atividades pós-textuais, que também estão presentes nos dois capítulos. Abaixo temos a figura referente ao C. 1 e em seguida está a do C. 2, como temos feito ao longo da nossa análise.

Figura 8: Atividade pós-textual: interpretação textual – C. 1.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 98).

Como é de costume no exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos utilizamos corriqueiramente das atividades de interpretação textual, que dizem respeito a questões objetivas como: 1. Quem é o autor? 2. Qual o título do conto? 3. Quem são os personagens? Ainda que não sejam fundamentalmente de interpretação, este formato de atividade está enraizado no nosso dia a dia. Podemos assim inferir que, assim como são propostas, foram estabelecidas pelo próprio livro didático, sendo ele tão utilizado em sala de aula.

Trazemos esta constatação pois a figura acima constitui de um trecho de uma atividade que vem após o texto, que configura em sua grande maioria as atividades de interpretação textual de que falamos. Diferentemente do que é “tradicional” o enunciado da figura acima é mais voltado para as constatações pessoais do leitor, questionando se a história lida foi surpreendente e os motivos para esta resposta. Quando apresentado desta forma, o material da abertura para que o aluno possa dialogar e apresentar um entendimento próprio, que pode até divergir entre alunos, dentro do ambiente heterogêneo da sala de aula.

É de extrema importância o fato de o LDLP proporcionar este diálogo para além do que já está estruturado nos modelos de atividades pós-textuais, em que muitas vezes é mais comum observar questões que não vão além do que está no próprio texto. Indo no sentido oposto, o LDLP fomenta o desenvolvimento da oralidade e dos diálogos em sala (Trindade, 2002), como sendo fundamental para a habilidade de Literacia.

Além do enunciado acima analisado, observamos que o LDLP define o conto. A autora costuma apresentar os conceitos de forma sucinta, com um breve texto, em destaque em um balão lilás, isto se faz presente em todo o material. Este formato de definição nos leva a pensar que poderia ser apresentada de forma mais lúdica e mais didática. Pois muitas vezes o professor enfrenta desafios para favorecer a aprendizagem destes conceitos, ainda que sejam apresentados exemplos e direcionado o diálogo.

Este aspecto retoma a importância de o exercício didático do professor ser realizado com mais autonomia, momento em que é importante que o professor vá além do que está posto no LD, trazendo conceituações à parte, exemplos mais concretos, explicações no quadro, etc. Independente da forma como o professor preferir apresentar estes conceitos, mas que ele não esteja somente atrelado ao livro didático, para assim auxiliar na melhor compreensão do aluno.

É importante que o LDLP organize e possibilite que estes conceitos sejam passíveis de compreensão ao aluno, principalmente por se tratar da definição do conto, gênero que ele irá estar em contato ao longo de duas unidades. Deve possibilitar que o aluno consiga atrelar o seu entendimento aos textos lidos. Bem como para que consiga realizar a reprodução do gênero no modelo descrito. E a forma como a definição é disposta tem papel significativo neste processo.

Percebemos também que, além de definir o conto, apresenta o que é um narrador, também de forma sucinta, apenas descrevendo que é quem conta a história, iremos observar mais a frente com esta definição é retomada pelo material. Considerando que é um aspecto de suma importância para a organização deste gênero. Por hora, nos atemos às considerações anteriores. Acerca da atividade pós-textual do C. 2 temos a figura seguinte:

Figura 9: Atividade pós-textual: interpretação textual – C. 2.

10. Enumere as frases a seguir, de **1** a **5**, de acordo com a ordem dos acontecimentos na história.

- 1** A menina se divertiu com sua colega.
- 3** A menina telefonou para a mãe.
- 4** A menina resolveu tentar superar o medo de dormir fora de casa.
- 5** A menina se consolou com a boneca.
- 2** A menina ficou triste, com vontade de chorar.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 113).

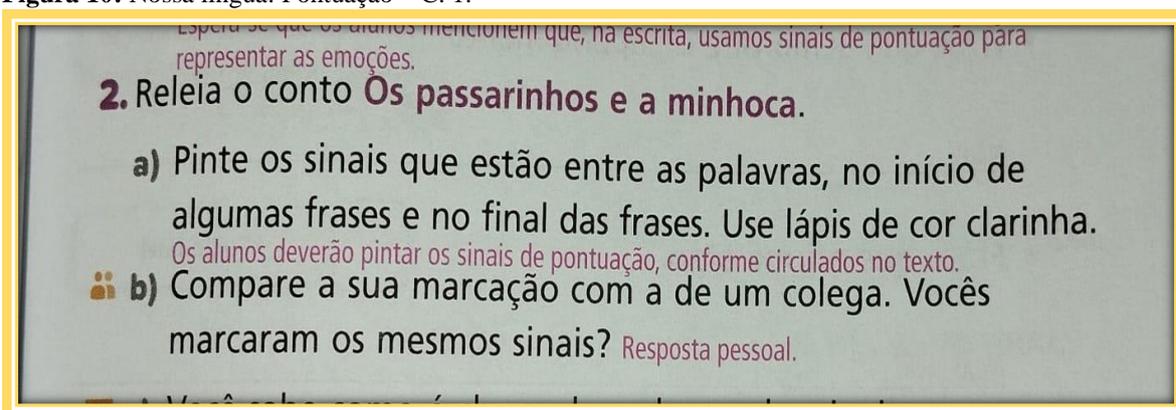
Na figura acima, referente à atividade de interpretação textual, é apresentada uma das questões da atividade, organizada por um enunciado que indica o que o aluno deve fazer. Em seguida, estão dispostas frases que retomam alguns dos acontecimentos do conto lido inicialmente. A questão instrui que o aluno coloque os acontecimentos em ordem, proporcionando a retomada da história e a organização mental da ordem dos fatos ocorridos.

Como o conto é um gênero que apresenta uma série de acontecimentos, sendo uma narração com começo, meio e fim, podemos inferir que alguns alunos possam ter certa dificuldade de dimensionar a ordem em que os fatos ocorrem. Este tipo de questão que pede uma retomada do texto serve principalmente para avaliar o nível de compreensão do aluno, sua memória e percepção de tempo.

Apresentamos este exemplo para ilustrar que, diferentemente do enunciado da figura 8, que parte das percepções do aluno, esta questão da figura 9 é mais voltada para o modelo “tradicional”. Como muitas das questões dispostas nas demais atividades, que em maioria são de aspectos presentes no texto e que muitas das vezes não vão muito além.

Deste modo, o LDLP deixa a critério do professor a ação de aprofundar-se para desenvolver outros aspectos de leitura aos alunos, para além das questões que tratam especificamente do texto. Tratando do tópico seguinte, é definido como *Nossa língua*, e trabalha aspectos linguísticos nos alunos, como podemos perceber a seguir.

Figura 10: Nossa língua: Pontuação – C. 1.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 101).

Este excerto ilustra como é abordada a questão de pontuação no C. 1. No recorte que fizemos é apresentado um enunciado e duas alternativas com indicações do que o aluno deve fazer. O enunciado inicial solicita que o aluno faça a releitura do texto, nos dois seguintes é tratado do reconhecimento dos sinais que estão entre as palavras.

Neste sentido, o LDLP organiza esta questão com o intuito de trabalhar o reconhecimento dos sinais de pontuação que constituem o conto. Vale ressaltar que a questão anterior a esta exemplifica sinais de pontuação. Mas isso não é suficiente para a compreensão do aluno no que se refere aos sinais de pontuação. Acaba sendo mais uma conceituação sucinta e insuficiente para o entendimento do usuário do LDLP.

Cabe, neste caso, ao professor que se utiliza deste LDLP, que compreenda esta insuficiência e parta do que está no material (mas não somente dele) e direcione uma aula somente para este conteúdo. Sendo este assunto de grande importância para a formação dos alunos. Como bem destaca Hila (2019), a compreensão exige fundamentalmente a mediação, neste caso, a mediação do docente na relação do aluno com o LDLP a ele ofertado em sala de aula.

O que destacamos como aspecto interessante da questão analisada é o fato de se utilizar do próprio texto inicial como exemplo do uso de pontuação e para introduzir este conteúdo em sala de aula. Ao retornar ao texto o aluno retorna também às compreensões realizadas no momento da leitura. Uma nova leitura remonta assim novos saberes. Em seguida, destacamos o tópico *Nossa língua* no C. 2, que trata do conteúdo de sinônimos, como veremos abaixo.

Figura 11: Nossa língua: Sinônimos – C. 2.

The slide is titled "NOSSA LÍNGUA SINÔNIMOS". It contains the following text and elements:

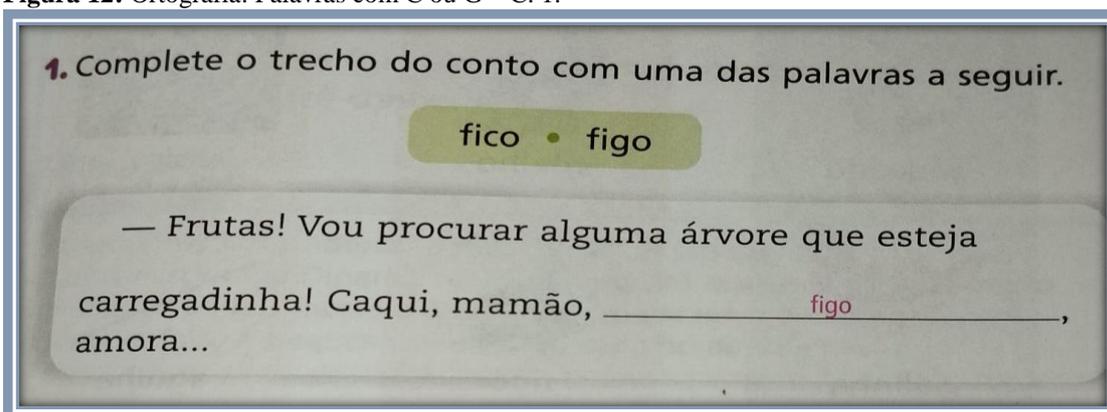
- 1. Releia uma frase do conto *Dormir fora de casa*.
- A cartoon illustration of a girl with a large, round face and a wide, happy smile, wearing a pink dress with a white collar and blue bows.
- A text box: "A menina ficou entusiasmada com o convite."
- A bullet point: "Imagine que essa frase fosse:"
- A text box: "A menina ficou **animada** com o convite."
- Text at the bottom: "A ilustração que acompanha a frase poderia ser a mesma? Por quê?"

Fonte: Carpaneda (2021, p. 114).

Para o ensino de sinônimos a autora também se utiliza do tópico *Nossa língua* no capítulo 2. Trabalhando assim com aspectos e exemplos presentes no texto inicial deste capítulo, um trecho retirado da história lida, o que leva o aluno a refletir na temática do texto e nas significações dos termos apresentados.

É importante observar que questiona o aluno acerca da relação entre a frase e a imagem, como sento um aparato multissemiótico, o que induz o aluno a resgatar suas compreensões e atrelar a imagem à frase lida, numa espécie de junção de sentidos. Nesse momento instiga as capacidades interpretativas no aluno, com relação a expressão facial presente na imagem e as significações dos termos dispostos. Representando assim a questão da multiLiteracia (Kishimoto, 2010) quando trata das diversas possibilidades de leitura e de compreensão a serem realizadas por parte do aluno. Quanto ao tópico de *Ortografia*, também é trabalhado nos dois capítulos e retoma aspectos do conto, direta e indiretamente.

Figura 12: Ortografia: Palavras com C ou G – C. 1.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 103).

No tópico de ortografia deste primeiro capítulo é trabalhada a diferença das palavras com C ou G. Destacamos este trecho visto que o LDLP se utiliza de um trecho do conto lido para iniciar o conteúdo. Em seguida discorre toda uma atividade para trabalhar as palavras com essas letras, em comparação pois tem a sonoridade similar.

Constatamos que, assim como nas figuras anteriores destacadas acima, as quais se referem a aspectos linguísticos, não vai muito além da descrição das questões, ou seja, sem uma explicação prévia o aluno fica impossibilitado de compreender o conteúdo repassado. Mais uma vez tratamos da importância de o professor ir além do livro e apresentar seus próprios exemplos e sua própria explanação, visto que o que se propõe no material não é suficiente para desenvolver a compreensão do aluno. Já do capítulo 2 destacamos:

Figura 13: Ortografia: Palavras com T ou D – C. 2.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 116).

Na figura acima é apresentado um enunciado que indica ao aluno que leia o texto apresentado, este se configura como convite. É importante observar que é adicionado um exemplo de outro gênero a partir do conto inicial. O material parte de um trecho do texto principal que se refere a convite, utiliza-se dele para introduzir este conteúdo, direcionar a leitura deste gênero e trabalhar também com o ensino de palavras com T ou D.

Por um lado, é uma estratégia interessante pois trabalha aspectos de intertextualidade, de compreensão, ilustra aos alunos o que é convite e retoma a temática do texto lido no começo do capítulo. Esta é uma técnica da qual a autora se utiliza bastante ao longo do LDLP, fazendo assim a relação de um gênero com outro, trazendo à tona aspectos de semelhança que possam apresentar entre eles.

Por outro lado, pode ser arriscado, pois pode levar o aluno a confundir os gêneros trabalhados, seus aspectos e sua organização. Este misto de gêneros pode ampliar as compreensões do aluno, mas na mesma medida pode levá-lo a perceber este processo como mais dificultoso, por ainda estar em fase de alfabetização.

Neste sentido, podemos até mesmo resgatar as compreensões iniciais da observação do sumário. Previamente à escolha das unidades que analisamos, observamos que havia em muitas unidades a presença de um gênero trabalhado de forma central e por vezes outro gênero com aspecto comparativo, principalmente acerca da temática. A depender da organização do docente que utiliza este material, o LDLP pode levar a uma confusão no sentido de conteúdos

a serem trabalhados. É muito importante conseguir dimensionar todos estes aspetos. A seguir tratamos do tópico *Hora da História*.

Figura 14: Hora da história: Conto – C. 1.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 105).

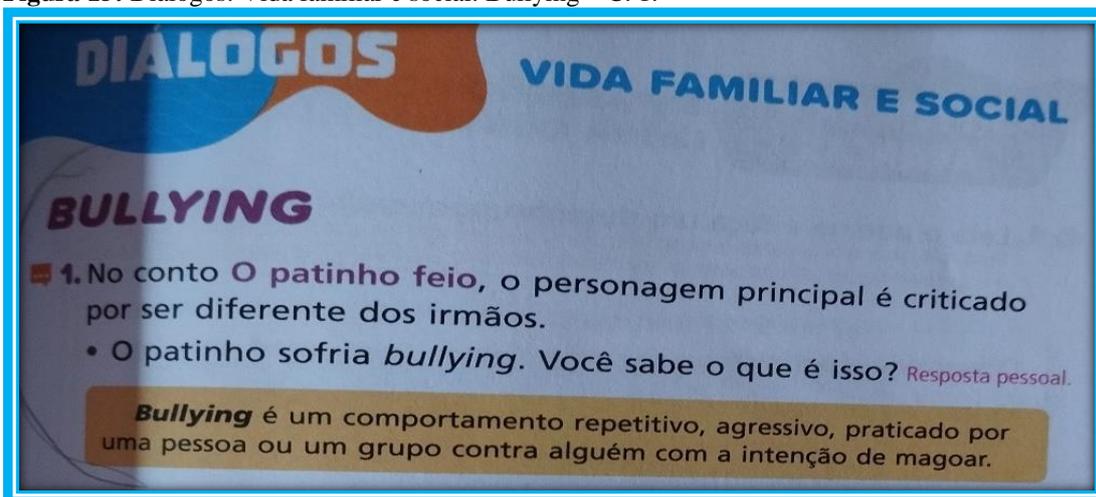
O tópico do qual retiramos o exemplo acima, presente no C. 1, não é trabalhado no C. 2 da unidade 3. Neste tópico, o LDLP apresenta um enunciado e, em seguida, uma imagem do conto *O patinho feio*, com a intenção de resgatar os conhecimentos iniciais do aluno. Considerando que é um texto muito conhecido, supomos que não é de grande dificuldade que os alunos consigam retomar a temática deste conto. É um tópico importante, pois vai além dos exemplos apresentados no início de cada capítulo.

Ao ressaltar uma imagem deste conto, as compreensões atreladas pelos alunos partem dela, instigando sua curiosidade e suas compreensões prévias ao texto, que assim como dissemos anteriormente são muito relevantes para o bom desenvolvimento da Literacia em sala de aula, apresentando mais um exemplo de multiLiteracia (Kishimoto, 2010), em que são dispostos e colocados em conjunto diversos elementos para que seja efetivada a leitura.

Esta proposta sugere a leitura do conto pelo professor. Ao proporcionar que seja feita a leitura e ouvida pelo aluno, o LDLP o direciona não só ao desenvolvimento da habilidade de escuta ativa, mas também da habilidade de visualização e compreensão através da leitura de imagens. São processos que vão se construindo simultaneamente no momento da prática de sala de aula. Aspectos que realizamos corriqueiramente e muitas vezes não nos atentamos a quantos

fatores estão sendo mobilizados. Perceber todas estas questões nos leva a uma compreensão maior de como pode ser direcionada pelo material didático a atividade de leitura no ambiente de sala de aula. Apresentamos a seguir mais um tópico que não é descrito no C. 2.

Figura 15: Diálogos: Vida familiar e social: Bullying – C. 1.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 107).

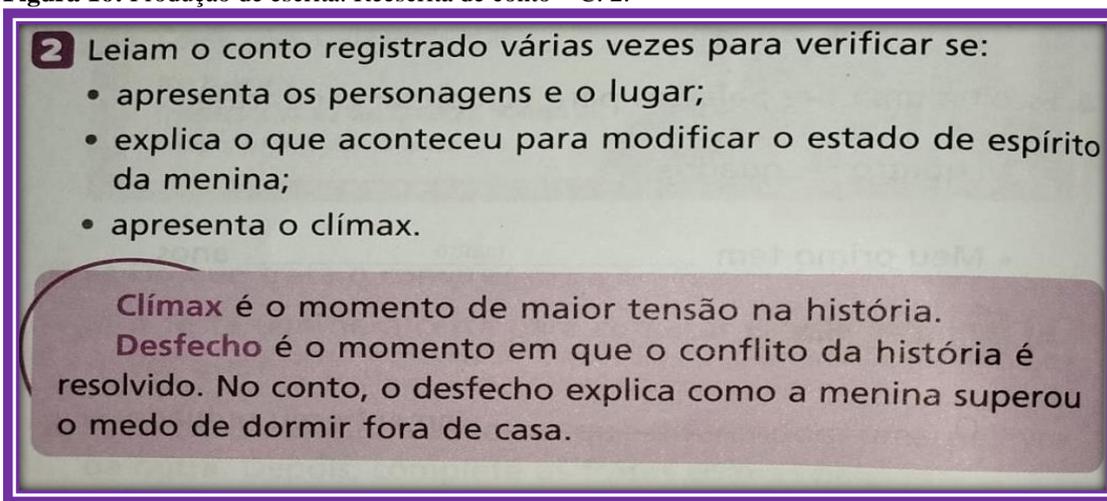
No trecho da figura 15, para tratar de diálogo, o material organiza um tópico a respeito de bullying, com uma questão inicial, uma afirmativa sobre o conto da figura 14, e a definição de bullying em destaque para conhecimento do leitor. Neste momento, a autora retoma alguns pontos importante do conto *O patinho feio*: o bullying e o preconceito. Uma temática que não era muito trabalhada em sala de aula há algumas décadas, mas que atualmente tem sido cada vez mais abordada nas escolas.

Constatamos que a intertextualidade é uma técnica que a autora desenvolve de forma significativa no material que analisamos. Neste tópico percebemos que ao longo do C. 1 foram sendo deixadas pistas do que seria trabalhado como diálogo final. Dentro da temática do texto em destaque na unidade, costuma haver algo a ser dialogado com os alunos (neste caso o fato de um dos passarinhos do texto inicial desprezar o outro) visando abordar suas vivências. Em seguida, apresenta o exemplo do conto *O patinho feio* em que este fator é mais explícito, e, por fim, o material proporciona aos alunos o diálogo dentro da temática desenvolvida.

Ao apresentar o conceito de bullying, abre-se mais uma vez espaço para o diálogo em sala de aula, retomando o capital cultural (Kishimoto, 2010, p. 26), na medida em que o LDLP proporciona ao aluno que mobilize conceitos, entendimentos e até memórias pessoais para participar do diálogo construído na aula. Estas habilidades de comentar e resgatar saberes competem também à Literacia aqui estudada.

Quanto ao tópico Retomar e avançar: Separação de palavras/ Letra cursiva, constatamos que está presente no C. 1 e não está no C. 2. Assim como o tópico Produção oral: Convite oral, que está no C. 2 e não está no C. 1. É importante deixar claro que são uns dos poucos tópicos que não abordamos neste trabalho pois não apresentam nenhuma retomada ao gênero conto, nem relação direta com as temáticas destes. Dando prosseguimento, abordamos as questões de produção escrita presentes no C. 2.

Figura 16: Produção de escrita: Reescrita de conto – C. 2.



2 Leiam o conto registrado várias vezes para verificar se:

- apresenta os personagens e o lugar;
- explica o que aconteceu para modificar o estado de espírito da menina;
- apresenta o clímax.

Clímax é o momento de maior tensão na história.
Desfecho é o momento em que o conflito da história é resolvido. No conto, o desfecho explica como a menina superou o medo de dormir fora de casa.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 118).

Nesta atividade, são direcionadas as compreensões do aluno para a reescrita do conto *Dormir fora de casa*, lido no início do C. 2. Este tópico não se faz presente no C. 1. O trecho que colocamos acima apresenta um enunciado direcionador, tópicos para verificação e conceitos sobre conto ao final.

Esta questão faz parte da proposta de reescrita do conto inicial do C. 2: *Dormir fora de casa*. As questões dispostas direcionam que o aluno usuário deste material realize a reescrita do conto que foi lido, alterando alguns aspectos solicitados pela atividade. Esta proposta de reescrita tem a potencialidade de retomar os entendimentos e trabalhar a produção textual com os alunos.

O que chama atenção na figura acima é a definição apresentada pelo LDLP. Refere-se a uma questão que indica elementos do conto e define o que é clímax e o que é desfecho dentro do conto. É importante definir estas duas características organizacionais para a melhor compreensão do aluno. Mas o questionamento que fazemos é: por qual motivo a autora deixa para apresentar conceitos tão importantes no final do capítulo, em uma atividade de reescrita?

Retomamos assim nossas considerações acerca da figura 8 e refletimos nas possíveis motivações para não apresentar as definições antes. Supomos que autora tenha preferido apresentar primeiro os exemplos e trabalhar questões linguísticas, para ir apresentando os conceitos. Mas, de todo modo, consideramos que seria melhor para o aluno entender inicialmente a definição do que será tratado para depois ir adentrando em seus aspectos constitutivos. Além disso retornamos a mesma constatação da figura 8: a falta de ludicidade em um simples conceito tão sucinto. São questões que conseguimos observar quando atrelamos a teoria à prática.

Destacamos neste sentido a definição apresentada por Soares (2023) de que as habilidades de ler e escrever se constituem de um longo e complexo continuum, de um processo que passa por mudanças dia após dia. Isto significa dizer, partindo da figura anterior, que o processo de produção escrita, ou até mesmo somente da reescrita, não se dão tão rapidamente, leva tempo e exige muito esforço. Partindo na nossa compreensão, estas produções de escrita direcionadas pelo material são muito breves considerando o nível de complexidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Figura 17: Vamos recordar? Avaliar e avançar – C. 2.

VAMOS RECORDAR? **AVALIAR E AVANÇAR**

1 Nos contos, os fatos narrados podem ser reais ou inventados pelo autor. Por isso, em alguns contos, objetos e animais podem ter atitudes humanas.

- Dos contos que você leu e ouviu nesta unidade, quais têm personagens animais que agem como seres humanos?

Os passarinhos e a minhoca e O patinho feio.

2 Leia a tirinha e comente o que faz o texto ser engraçado. Os alunos devem mencionar que o humor é dado pela resposta de Armandinho, que não pensou em levar roupas para a viagem, apenas gibis.

ARRUMOU TUDO PARA A VIAGEM?
Siiim!

E SUAS ROUPAS COBERAM TODAS NESSA MALINHA? QUE ROUPAS?

SÓ ESTOU LEVANDO GIBIS!

Alexandre Beck. **Armandinho três**. Florianópolis: A. C. Beck, 2014, p. 10.

a) Qual dos contos desta unidade se relaciona com essa tirinha?
O conto Dormir fora de casa.

b) Circule os sinais de pontuação que...

Fonte: Carpaneda (2021, p. 120).

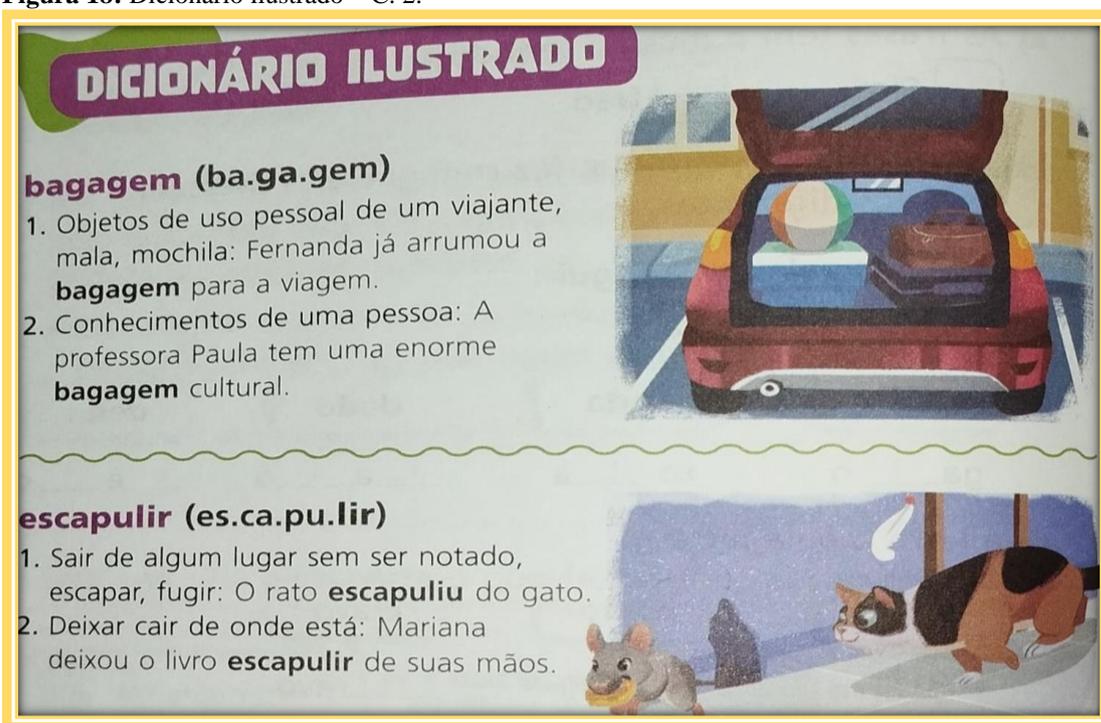
O tópico do qual ilustramos um exemplo acima também não é descrito no C. 1, mas é destacado por ser uma retomada da unidade 3 como um todo, apresentando questões que

comparam os dois contos e relacionam as suas temáticas. É importante reforçar a importância destas retomadas, pois deste modo o LDLP consegue desenvolver no aluno a fixação das compreensões que foram sendo formadas ao longo do estudo da unidade.

Nestas duas questões da figura 17 o LDLP traz questionamentos que vão auxiliar o aluno a relembrar no que foi lido e fazer novas associações dentro da temática dos contos principais da unidade. Além de retomar mais alguns aspectos do gênero trabalhado, que se refere a conto. Instiga a capacidade de memorização, de releitura e de comparação.

Quando apresenta a tirinha pedindo que o aluno nomeie a qual conto se refere, possibilita o despertar da necessidade de se aprofundar nas temáticas e de resgatar suas compreensões do que foi estudado ao longo da unidade. Leva o aluno a observar aspectos que deixou de lado na primeira leitura, ou a reforçar suas convicções acerca do que já foi trabalhado. Consideramos assim uma questão importante para a fixação do conteúdo. Por fim, nos direcionamos assim ao último tópico da unidade, destacamos o seguinte trecho:

Figura 18: Dicionário ilustrado – C. 2.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 122).

Este também é um tópico que não está no C. 1, pois retoma os dois capítulos como um todo. Na imagem acima o material organiza a proposta do dicionário ilustrado. É uma atividade muito interessante pois retoma uma série de fatores muito importantes para as habilidades de leitura. O primeiro deles é a leitura de verbetes, que foi de certa forma “aposentada” pelo acesso

ao celular e a formas de pesquisa mais rápidas e atualizadas. O que introduz o aluno em um formato de dicionário que engloba os termos menos usuais pelos alunos e que foram utilizados ao longo da unidade trabalhada. Este tópico se faz presente em todas as unidades do LDLP.

Outro fator importante é o uso de elementos multissemióticos no fomento à leitura. Como o próprio título do tópico define: ilustrado, apresenta então ilustrações, imagens dos verbetes definidos. Reforçando assim que o uso de imagens auxilia de forma significativa no desenvolvimento da Literacia, pois apresenta elementos mais concretos ao aluno, que ele resgata para atrelar à sua compreensão.

Correlacionamos isto ao conceito de multiLiteracia (Kishimoto, 2010) e assim compreendemos a pluralidade que o desenvolvimento da leitura representa, e que esta pluralidade é favorável ao desenvolvimento do aluno, oferecendo assim diversos recursos para oportunizar e facilitar o seu aprendizado. Fazendo com que sejam relacionadas as imagens aos conceitos descritos, retomando assim o que foi apresentado na unidade. Além disso, neste tópico o LDLP reforça a importância da oralidade (Trindade, 2022) para a construção das habilidades da Literacia. No momento do contato com o dicionário ilustrado o aluno atrela seus conhecimentos pessoais ou suas dúvidas e exerce a oralização dos seus comentários em sala.

Ao finalizar a análise dos trechos da unidade 3, direcionamos à unidade 8, como definimos anteriormente. Reforçando que deixaremos as considerações gerais desta análise para o final do capítulo. De toda forma, as aceções e questionamentos aqui levantados são fundamentais para a análise seguinte.

6.2 A LITERACIA EM: *O QUE SERÁ?*

Damos continuidade na análise, voltando-se à unidade 8. E, de igual modo, trazemos um recorte do sumário para melhor visualização dos conteúdos e tópicos dispostos. Reforçando que a análise será organizada no mesmo modelo do tópico anterior, dando ênfase ao que fomenta o desenvolvimento da Literacia a partir do ensino do gênero conto.

Figura 19: Sumário do LDLP – Unidade 8.

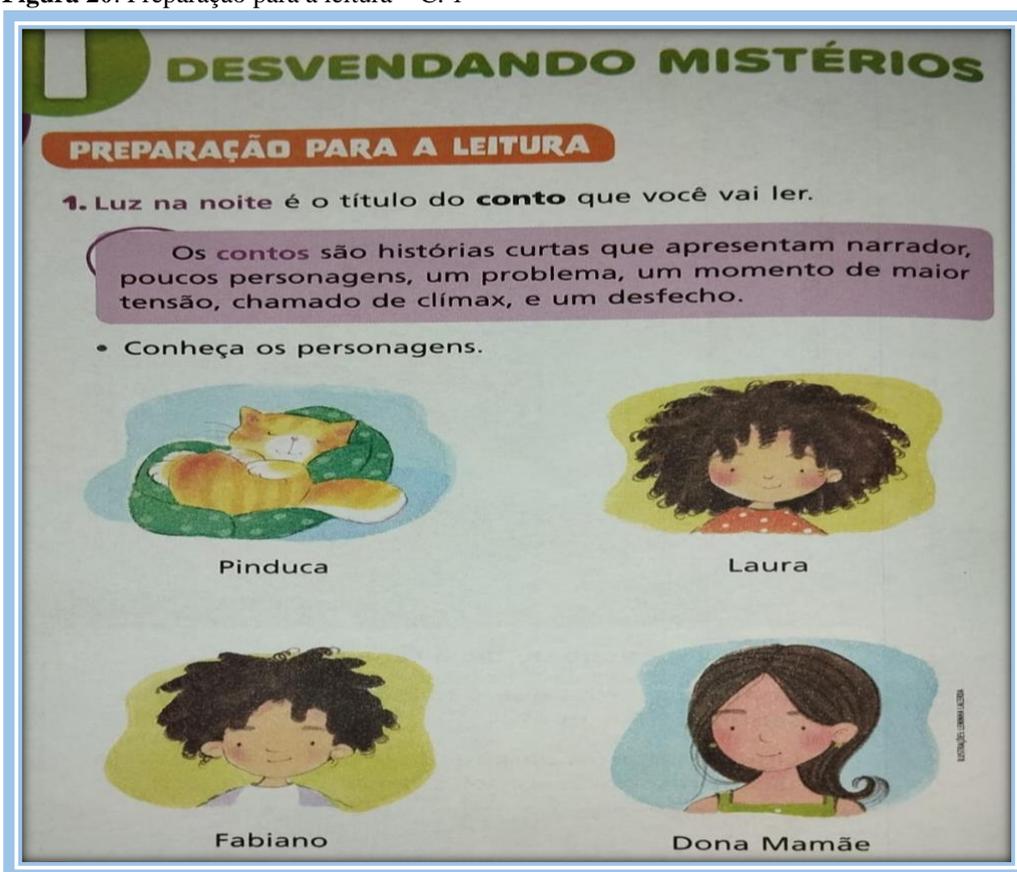
UNIDADE 8 • O QUE SERÁ?	244
1 DESVENDANDO MISTÉRIOS	246
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	246
LEITURA • CONTO: <i>LUZ NA NOITE</i> , DE MARIA DA CONCEIÇÃO TORRES GARCIA.....	248
NOSSA LÍNGUA • PONTUAÇÃO EM DIÁLOGO: DOIS-PONTOS E TRAVESSÃO	252
ORTOGRAFIA • A LETRA R EM DIFERENTES POSIÇÕES	255
2 DE SUSTO EM SUSTO	259
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	259
LEITURA • CONTO: <i>O SUSTO DO BICHO-PAPÃO</i> , DE CLAUDIO FRAGATA ..	260
DIVERTIDAMENTE • TEXTO DESCRITIVO	263
NOSSA LÍNGUA • PALAVRAS QUE INDICAM CARACTERÍSTICAS.....	264
PRODUÇÃO DE ESCRITA • FINAL DE CONTO.....	266
TEXTO POR TODA PARTE • OBSERVAÇÃO DE ESCULTURA	268
VAMOS RECORDAR? • AVALIAR E AVANÇAR	270
DICIONÁRIO ILUSTRADO	272

Fonte: Carpaneda (2021, p. 11).

Assim como descrito na imagem acima, a unidade 8: *O que será?* Esta subdividida em dois capítulos, intitulados respectivamente: *Desvendando mistérios* e *De susto em susto*. Em cada capítulo observaremos sua organização e os conteúdos que os compõem. Inicialmente observamos que há em comum entre eles, e ao longo de todos os capítulos do LDLP, a organização contendo atividade pré-textual, texto referente ao gênero estudado, atividades de interpretação, ortografia, propostas de escrita e oralidade, e recursos visuais envolvendo elementos multissemióticos, entre outros fatores que compõem os conteúdos descritos.

Assim como na unidade 3, os dois capítulos desta unidade são iniciados pelo tópico preparação para a leitura, tendo a função de introduzir a temática ao aluno. A figura que vamos observar abaixo foi retirada do capítulo 1 (C. 1) no tópico informativo que compõe as atividades pré-textuais dispostas antes do texto a ser lido.

Figura 20: Preparação para a leitura – C. 1



Fonte: Carpaneda (2021, p. 246).

Podemos observar na imagem acima a introdução do conto a ser lido. Pelo próprio título do capítulo inicial desta unidade o LDLP já apresenta algumas dicas da temática a ser tratada nos textos. Quando traz o tópico “desvendando mistérios” pode proporcionar a suposição de que tipos de mistérios serão lidos e descobertos ao longo dos capítulos que seguem. É importante reforçar que este contato inicial com o material didático em cada novo capítulo é extremamente importante para manter os alunos engajados ao longo das aulas.

Como dissemos na análise da unidade 3, neste momento de preparação, o LDLP já proporciona ao aluno leituras extremamente importantes para a formação da sua compreensão, unindo todas as informações iniciais para relacioná-las ao texto principal de cada capítulo. Inicialmente é comum que a observação seja das imagens que estão dispostas, o que dá acesso tanto ao aluno letrado quanto ao iletrado. Em seguida, é feita a leitura dos tópicos, que majoritariamente é direcionada pelo professor.

Neste sentido, podemos observar um aspecto que tem se ressaltado na organização conceitual do conto neste LDLP, a descrição do que é o conto, suas características e os

elementos que o compõem são distribuídos ao longo do material, com conceitos soltos e fica a cargo do docente direcionar esta explicação.

Nos questionamos, a partir disto: Neste momento do trabalho com o material didático, apresentar definições já não seria uma retomada conceitual? Visto que foi falado de conto na unidade 3 do LDLP, foram dispostos outros exemplos de contos ao longo do livro, e o discente que utiliza este material já entrou em contato com o protótipo do gênero em questão. Em decorrência destes fatores, por que deixa para apresentar conceituações do conto somente na última unidade do LDLP? Ficamos com a hipótese da retomada conceitual e de que em dados momentos a organização de conteúdo deve ficar a cargo do docente.

Dentro deste excerto que conceitua o conto, o material direciona o professor a aprofundar um pouco mais o que significa cada parte que estrutura o conto, adentrando em sua temática a partir tanto do título quanto das imagens dos personagens do conto que será lido. Observamos então, como é de costume de Carpaneda (2021) na organização deste LDLP, que há também o incentivo ao diálogo entre os alunos, suscitando seus conhecimentos prévios, o que reforça também a importância da oralidade (Trindade, 2002).

Figura 21: Preparação para a leitura – C. 2

1. Você vai ler o conto **O susto do bicho-papão**.
• O que você imagina que pode acontecer em um conto com esse título? *Resposta pessoal.*

2. Leia o início da história.

O susto do bicho-papão

De pijamas, Luiza pulou na cama e apagou a luz. Pronto...
Toda noite, quando o escuro enchia o quarto, a aflição tomava conta da menina. Que medo do bicho-papão!
Tentando não pensar naquela criatura, a menina afofou o travesseiro e puxou as cobertas. Ficou bem quietinha. O tempo foi passando, e os olhinhos de Luiza acabaram se fechando.
Foi aí que ouviu muito bem:
— Hic!
Ouviu de novo:
— Hic! Hic! Hic!
— Ai, socorro, que medo! Acendo a luz ou não? Acendo, claro!
Clic!

Claudio Fragata. **O susto do bicho-papão**. Elaborado especialmente para esta obra.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 259).

Diferentemente da preparação para a leitura do C. 1, na imagem acima percebemos que o destaque maior está em um trecho inicial do conto a ser lido. Mas, antes disto, observemos

os demais aspectos. O título deste capítulo mantém a temática voltada ao conto de mistério (nos tópicos seguintes trataremos disto), quando o LDLP apresenta: *De susto em susto*, automaticamente direciona o discente a inferir que no texto lido haverá algo surpreendente.

De igual modo, na questão inicial já delimita o título da história que o aluno lerá e questiona o que o discente imagina que pode acontecer, fomentando a oralidade (Trindade, 2002) e o diálogo em sala, antes do aprofundamento nesta leitura, o LDLP proporciona que o aluno faça suposições sobre a temática que ele entrará em contato no momento da leitura.

Neste sentido retomamos a questão do capital cultural (Kishimoto, 2010). Na medida em que o LDLP instiga o diálogo em sala, também ajuda a trazer para este ambiente as compreensões e concepções das coisas do mundo que fazem parte da formação de cada aluno, dando valor aos entendimentos de cada um deles. Deste modo, auxilia também o aluno a se sentir pertencente ao ambiente de sala de aula, aspecto que há algumas décadas não fazia parte deste processo, o discente era visto como mero espectador da explanação do professor.

O LDLP apresenta no recorte acima um trecho inicial que insere o aluno na história que vai ser lida. Este trecho vem com a função de instigar a curiosidade dos alunos, pois ao entrar em contato com um pedaço da história, o material leva o aluno a querer saber mais e descobrir o que irá acontecer em seguida. É uma estratégia bem importante para fazer com que os discentes se mantenham atentos à leitura do texto principal de cada capítulo. E, trataremos do texto principal dos capítulos da unidade 8 nas próximas duas figuras abaixo.

Figura 22: Leitura: Conto: *Luz da noite*, de Maria da Conceição Torres Garcia – C. 1.

LEITURA CONTO

1. Acompanhe a leitura do professor e descubra o que assustou os moradores da casa.

Luz na noite

Era de madrugada. Eu estava dormindo tranquilo como bom gato que sou, quando, de repente, quase morro de susto! Um grito horrível, daqueles de botar os cabelos da gente em pé.

— Socorro, mamãe! Socorro!

A luz acendia e apagava. Acendia e apagava. Sem parar. Com o grito do Fá, a Laura acordou e começou a chorar.

Eu, sem saber o que fazer, queria sair correndo e voltava pro mesmo lugar. E a luz acendia e apagava. O Fabiano gritava, a Laura chorava. Uma confusão.

Aí, apareceu Dona Mamãe, assustada, esfregando os olhos. Fui andando pra perto dela, ainda sem entender nada.

A luz estava acesa e continuou acesa.

— Mas o que foi que aconteceu? Por que essa gritaria? E essa luz acesa?

Fabiano não conseguia falar, tão assustado estava. Laura soluçava. Dona Mamãe pôs os dois no colo até que ficaram calmos e o Fabiano falou:

— Mamãe, este quarto tem fantasma! A luz acende e apaga sozinha.

— Fantasma existe, mamãe? — perguntou a Laura.

— Depende. Se a gente acreditar, ele existe.

— Então eu acredito — falou o Fá — porque esse existe e gosta de ficar acendendo e apagando a luz.

Tudo se acalmando, fui voltando pro meu almofadão. Assim que cheguei... a luz se apagou.

Aí, que medo, miei. E dei um passo à frente. E a luz se acendeu. Voltei correndo pro meu lugar, que eu não sou bobo.

E, bem a tempo, porque a luz se apagou imediatamente. Dei um pulo daqueles — a luz se acendeu — e fui parar no colo da Laura, que estava no colo da Dona Mamãe. Ela me apertou com tanta força que quase me espremeu.

Aí, Dona Mamãe deu uma gargalhada e gritou:

— Achei a solução do problema! Detetive boa tá qui, ó! Vamos ver quem descobre também... O "criminoso" é um de vocês três.

— Então não tem fantasma, mamãe? — riu grandão o Fabiano.

— Como, mamãe? A gente tava dormindo... Ah, já sei! Já sei! — disse a Laura pulando.

— Foi o Pinduca! Olha lá o apagador perto da cama dele... Quando ele encostava, a luz acendia, desencostava, a luz apagava. Arrá! Filha de detetive detetive é! Ele puxou o almofadão pra lá, o danadinho. Ele sempre dormiu do outro lado.

Maria da Conceição Torres Garcia. *Luz na noite*. Belo Horizonte: Lê, 1995. p. 12-19.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 248-249).

Ao caracterizar como o LDLP apresenta as propostas de leitura desta unidade, retomamos um pouco do que foi falado acerca dos textos principais da unidade 3, visto que a autora segue quase o mesmo modelo na disposição do material. No que se refere à questão organizacional, percebemos que não é um texto extenso, em sua maioria composto por diálogo entre os personagens, e ao final do texto observamos a imagem que apresenta os personagens e o cenário em que se passa a história. A respeito dos personagens deste conto, já foram apresentados pelo LDLP no tópico inicial do C.1. O material leva então o aluno a relembrar a atividade anterior e relacioná-la com o texto lido, dando a oportunidade de que o aluno possa fazer associações a partir dos elementos multissemióticos que compõem a apresentação do conto.

Dentro desta questão, percebemos o aspecto da multiLiteracia tratada por Kishimoto (2010) como um fator essencial para o desenvolvimento do aluno no sentido da leitura e da compreensão. De modo que, ao apresentar a cena em questão, o LDLP pode propiciar que o aluno atrele a temática do conto de mistério às expressões faciais dos personagens do conto, fazendo conexões com o assunto do texto.

Possibilitando, até mesmo ao aluno que ainda não foi alfabetizado, que trace compreensões sobre o conto a ser lido. Todos estes aspectos: título, organização textual e imagens são fundamentais para o entendimento do conto de um modo geral. Nos textos principais apresentados no LDLP é possível perceber uma organização sempre voltada para este desenvolvimento.

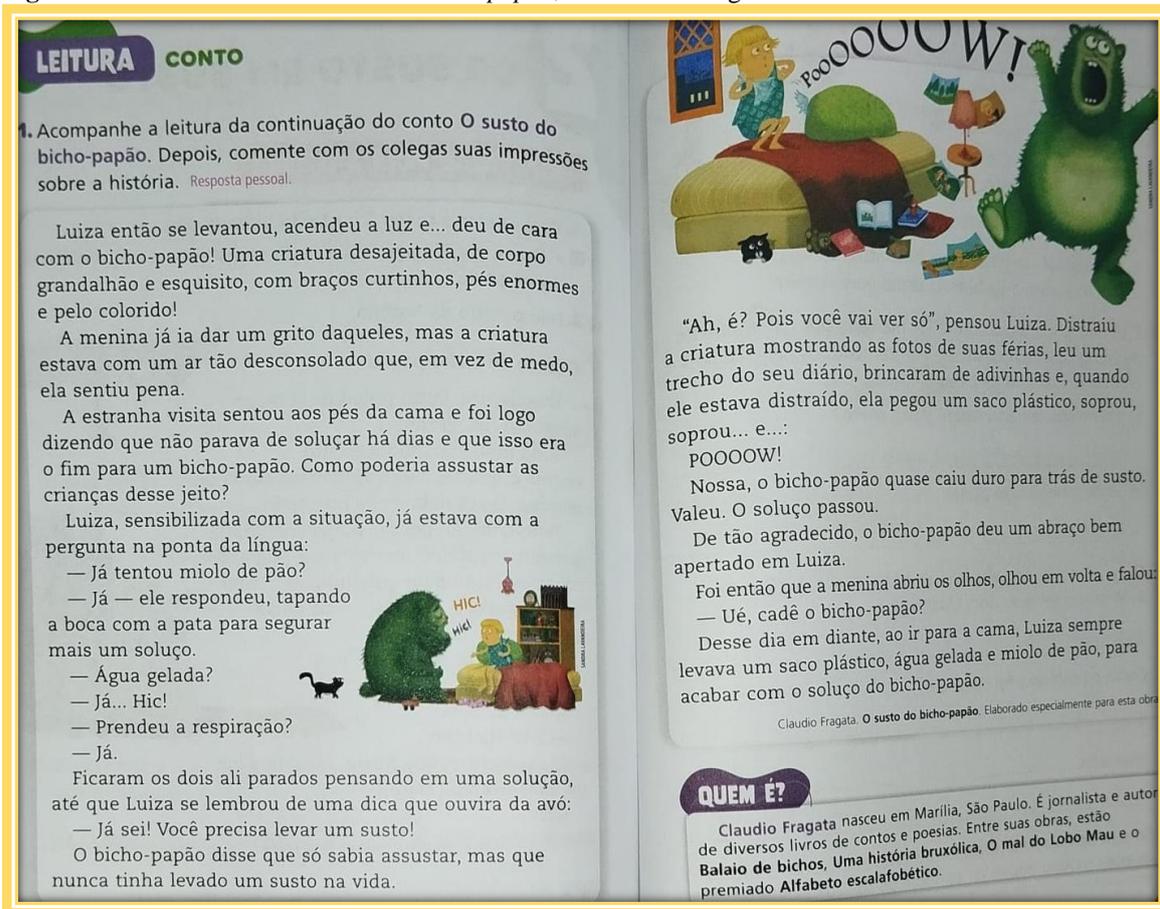
Partindo da temática, retomando as características de conto apresentadas do capítulo 4 desta pesquisa, compreendemos que o aspecto da didatização do gênero tem alto potencial de ser alcançado, como é descrito por Stalloni (2007), a didatização do conto é extremamente importante para fazer com que o trabalho com o irreal e o fantasioso (principalmente nos contos de mistério) seja consolidado e passível de compreensão por parte do leitor.

Ademais, seguindo a caracterização do conto de mistério, dispõe de um elemento surpresa, o qual, atrelado as inferências que o material proporciona que o aluno faça ao longo da leitura, auxilia no processo de compreensão. É interessante observar que este elemento surpresa traz os personagens do texto de volta à realidade, sanando seus medos, acrescido a isto o elemento cômico. Ao apresentar este tipo de conto o LDLP direciona o aluno a realizar concepções e relações com a sua própria vivência. Trazendo a lição (similar à ação moralizante) de que os medos não são tão reais quanto imaginam.

Neste mesmo sentido, considerando que esta é a unidade final do LDLP e que o aluno que utiliza este material já passou por diversos outros gêneros, já progrediu bastante em seu desenvolvimento no sentido das disciplinas escolares e da leitura. O LDLP também pressupõe que o aluno tem aparato suficiente para relacionar todos os pontos anteriormente citados.

Assim como conceitua Hila (2019), o processo de compreensão exige a mediação. Neste caso, o LDLP atua como mediador do desenvolvimento da Literacia e da compreensão temática do conto lido. Sem deixar de lado neste processo de compreensão, há o aspecto moralizante, fundamental ferramenta apresentada pelos contos. No caso do texto acima, envolve a superação do medo de fantasmas, que atrelado a compreensão do aluno desenvolvem-se na sua própria formação. Continuando na análise dos contos principais da unidade, seguimos para o conto apresentado no C. 2 disposto na figura abaixo.

Figura 23: Leitura: Conto: *O susto do bicho-papão*, de Claudio Fragata – C. 2.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 260-261).

Primeiramente, a respeito da organização estrutural de como o LDLP apresenta o conto principal do C. 2 ao aluno, como já vimos na figura 21 sobre o tópico *Preparação para a leitura* é apresentado um trecho do texto, o qual tem a função de inserir o aluno na temática da história. Então, neste momento o LDLP promove ao aluno a possibilidade de se manter interessado no texto, curioso para descobrir o que vem a seguir.

A respeito da relação entre as imagens e o texto, reforçamos, assim como nos textos anteriores, que é fundamental para a mediação da compreensão (Hila, 2019) do aluno que acessa a este LDLP, fazendo com que ele possa atrelar o que é lido com os aspectos multissemióticos apresentados, as imagens envolvem a descrição das ações, auxiliando na visualização e na ludicidade dos acontecimentos.

Percebemos também, assim como no texto do C. 1, que há a presença do diálogo, e atrelado a isto revela-se o elemento surpresa da história: um bicho-papão que sofre de soluço. Trazendo assim o aspecto da humanização de um ser fantasioso, reforçando a questão da didatização do gênero, ao se aproximar da realidade do leitor do LDLP. Qual criança nunca

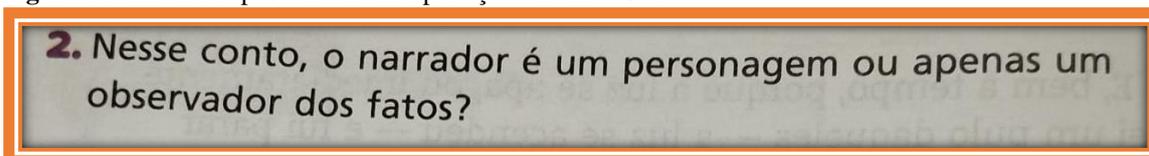
teve medo do bicho-papão? Qual criança não sabe o que é e nunca teve soluço? Atrela estes dois pontos de forma curiosa e cômica, de modo que, mesmo que a personagem do texto tivesse muito medo da criatura, ela teve pena e o ajudou a se livrar daquilo que lhe afligia.

É neste momento que entra a questão tão importante para a construção de um conto: o aspecto moralizante deste gênero. Quando envolve as habilidades de empatia e de solidariedade. Abrangendo ainda a superação do seu medo e a relação entre a fantasia e a realidade, sendo esta última muito tênue no imaginário infantil.

De modo geral, os dois textos são organizados pelo LDLP no sentido de proporcionar a melhor compreensão do aluno, bem como de auxiliá-lo a fazer retomadas do que já foi trabalhado, visto que muito se assemelham aos textos da unidade 3, diferindo em certa medida no grau de complexidade que oferece ao aluno. A presença de mais diálogos está dentro desta constatação, assim como a temática abordada, que pressupõe uma percepção mais apurada do discente.

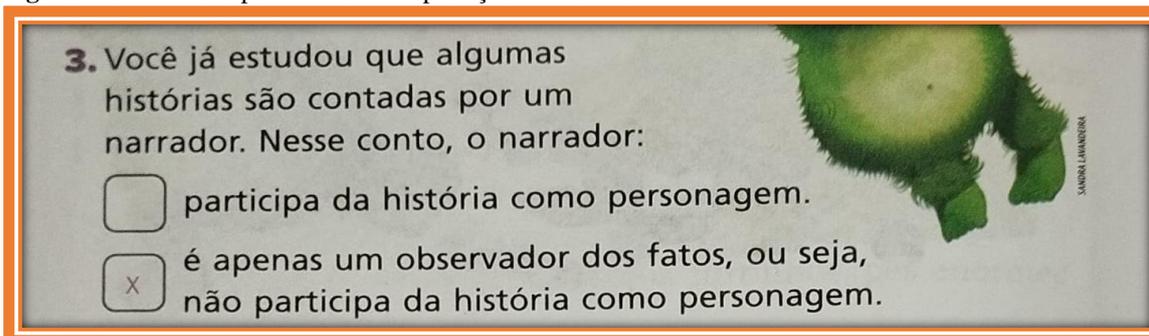
O desenvolvimento da Literacia a partir dos contos apresentados é fundamental para o avanço nas demais atividades apresentadas, o que sugere uma apropriação tanto da temática quanto de características mais profundas do gênero trabalhado. Neste sentido, apresentamos as figuras de atividade pós-textual dos dois capítulos da unidade 8 para que sejam analisados em conjunto, visto que foi percebida grande semelhança no que elas abordam.

Figura 24: Atividade pós-textual: interpretação textual – C. 1.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 250).

Figura 25: Atividade pós-textual: interpretação textual – C. 2.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 262).

A semelhança de que falamos é a questão do enfoque na presença do narrador. O LDLP sugere que o aluno faça retomadas para descobrir quem é o narrador de ambas as histórias, mas para que o aluno localize o narrador, ele precisa inicialmente entender o que é um narrador, o que nos faz retornar à figura 20 apresentada mais acima. Nela o material conceitua os elementos que organizam o conto, dentre eles é apresentado que os contos possuem um narrador.

Considerando que já constatamos que as definições apresentadas pela autora são bem sucintas e deixam a cargo do docente aprofundá-las, o material pressupõe que o professor já deve ter explicado o que é um narrador, neste momento do trabalho em sala de aula, mas não dá uma base no sentido de definição e também classificação para que o docente saiba até onde pode abordar as diversas definições de narrador existentes. Cabe, principalmente ao professor, compreender até onde vai o entendimento do aluno neste sentido, unindo aos textos dispostos, para enfim fomentar conceitos suficientes para que o aluno compreenda e consiga responder de forma eficaz as atividades pós-textuais dos dois textos desta unidade.

Como bem conceitua Trindade (2002) quando trata das dificuldades no processo da Literacia, descreve que estas dificuldades podem apresentar-se futuramente como dificuldades mais gerais e abrangentes. Disto podemos compreender, e atrelar à discussão acima, que a forma como este tipo de conceituação é apresentada aos alunos influencia significativamente nas suas compreensões futuras.

Fatores esses que levam alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a não reconhecer o narrador de um texto, ou a não compreender a temática de um texto assim que finaliza a leitura. São questões mais gerais que servem somente de exemplo para ilustrar a conceituação de Trindade (2002). Passamos então para os tópicos que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa nos trechos abaixo.

Figura 26: Nossa língua: Pontuação – C. 1.

NOSSA LÍNGUA **PONTUAÇÃO EM DIÁLOGO: DOIS-PONTOS E TRAVESSÃO**

1. Releia um trecho do conto Luz na noite.

Fabiano não conseguia falar, tão assustado estava. Laura soluçava. Dona Mamãe pôs os dois no colo até que ficaram calmos e o Fabiano falou:
— Mamãe, este quarto tem fantasma! A luz acende e apaga sozinha.



a) Você já sabe que as histórias são contadas por um **narrador** e que é ele quem apresenta os personagens e os acontecimentos.

- Sublinhe nesse trecho a fala do narrador.

b) Circule de azul a pontuação usada para indicar que alguém vai falar. *Os alunos devem circular de azul os dois-pontos.*

- Agora, registre no quadrinho o sinal de pontuação que você circulou de azul: **dois-pontos**

c) Circule de verde a pontuação usada para indicar que alguém está falando. *Os alunos devem circular de verde o travessão.*

- Agora, registre no quadrinho o sinal de pontuação que você circulou de verde: **travessão**

Em um texto escrito, para indicar que alguém vai falar, podemos usar os **dois-pontos**; para indicar a fala dos personagens, podemos usar o **travessão**.
Esses sinais são chamados de **sinais de pontuação**.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 252).

Para tratar da pontuação adequada para diálogos, o LDLP apresenta nesta unidade dois textos em que os diálogos entre os personagens compõem grande parte dos contos. Na imagem acima, o LDLP traz uma atividade em que a questão inicial é composta pelo enunciado, um trecho do texto, a imagem referente ao trecho, três alternativas a serem respondidas e em seguida uma conceituação, como de costume bem sucinta e direta envolvendo os pontos que são apresentados no trecho: dois pontos e travessão, os quais para quem já finalizou a vida escolar são comuns, mas para quem ainda está na fase inicial são estranhos e difíceis de compreender.

Nesse sentido, retomamos a crítica aos conceitos reduzidos apresentados pelo material, da mesma forma que ressaltamos acerca de todas as definições *conteudísticas* apresentadas no

material. Por ser serem conceituações breves, fica a cargo do docente que utiliza o LDLP trazer mais exemplos e favorecer a aprendizagem deste e os demais conteúdos.

Voltando para a questão da retomada textual, quando o LDLP destaca nas atividades trechos do texto principal, tem o potencial de proporcionar ao aluno a oportunidade de fazer relações com o assunto que será tratado, interligando a questão da pontuação adequada para diálogos aos exemplos de diálogos apresentados no texto. O material faz, deste modo, o processo inverso do que era tradicionalmente estabelecido há alguns anos: primeiro apresenta o texto e em seguida dispõe dos conteúdos linguísticos fazendo retomadas do próprio texto.

Essa estratégia é benéfica ao aprendizado no sentido de que as informações não ficam soltas no que se refere ao conteúdo. É percebido por meio da análise do LDLP que a autora costuma apresentar os conteúdos sempre fazendo retomadas a partir do texto principal. Isto propicia ao usuário desse material que consiga desenvolver a habilidade de intertextualidade para atrelar os conteúdos repassados, como se estabelecesse uma via de mão dupla, em que pode fazer idas e voltas para a organização do entendimento.

Percebemos também que, assim como no tópico *Nossa língua* da unidade 3 desse LDLP, também é apresentado o conteúdo de pontuação a partir do texto. Mantem a mesma questão da retomada conceitual, agora fazendo um “fechamento das ideias” visto que esta que analisamos agora é a unidade final do LDLP. É interessante observar que foi introduzido o conteúdo para finalizá-lo na unidade final, possibilitando a consolidação do que foi trabalhado. Damos continuidade analisando o tópico *Nossa língua* do C. 2.

Figura 27: Nossa língua: Palavras que indicam características – C. 2.

NOSSA LÍNGUA **PALAVRAS QUE INDICAM CARACTERÍSTICAS**

1. No conto *O susto do bicho-papão*, a criatura é descrita. Escreva as características dadas:

- à criatura: _____ desajeitada
- ao corpo: _____ grandalhão e esquisito
- aos braços: _____ curtinhos
- aos pés: _____ enormes
- ao pelo: _____ colorido

Fonte: Carpaneda (2021, p. 264).

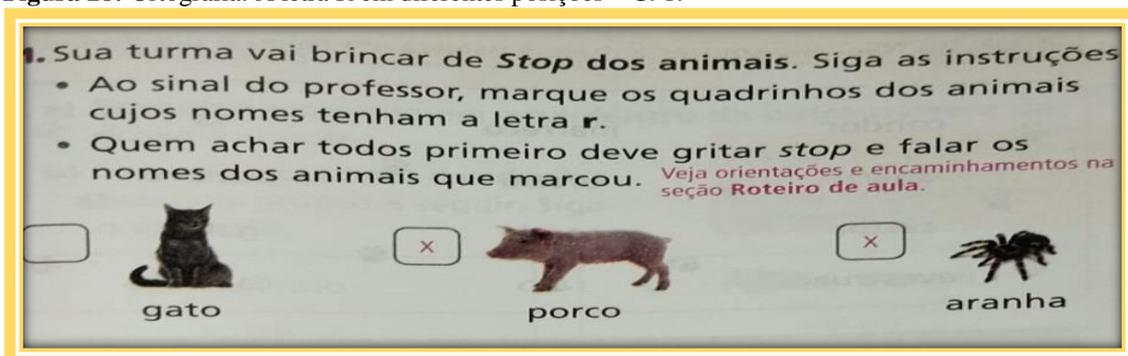
Para trabalhar o aspecto linguístico no C. 2 o material apresenta o conteúdo voltado aos adjetivos. Pelo enunciado observamos que é, como de costume, sempre retomado o conteúdo a partir do texto principal do capítulo. Inferimos assim, não só acerca do C. 2, mas também do C. 1, que a escolha do texto deve ser adequada e propícia à organização dos conteúdos, para que as compreensões possam ser interligadas.

Partindo disto, é importante ressaltar que, apesar de apresentar e discorrer sobre contos ao longo de toda a unidade do LDLP, somente escolher um conto voltado ao imaginário infantil não é o suficiente. É necessário que os contos dispostos sejam abrangentes aos conteúdos direcionados à série em que o LDLP será utilizado. Retomamos assim a questão da importância da didatização do gênero (Stalloni, 2007), para que sejam alcançados os objetivos pretendidos ao longo de cada tópico do LDLP.

A respeito da organização da atividade sobre as “palavras que indicam características”, como são nomeados os adjetivos pelo LDLP, o material suscita as descrições do “bicho-papão”, sendo ele um dos personagens principais do texto. Ao retomar essas descrições, possibilita ao aluno compreender esta classe gramatical, mesmo sem nomeá-la. Inferimos que o LDLP não traz o nome da classe gramatical pois considera o nível de compreensão dos alunos, bem como o fato de que este conteúdo é retomado ao longo de toda a vida escolar.

O material também não apresenta nenhuma conceituação do que sejam adjetivos ou da sua importância para o estudo, apenas atrela a questão das características e da descrição para fomentar este conteúdo. Acreditamos que neste caso a presença da definição, ainda que uma curta conceituação como faz nos demais conteúdos trabalhados seria interessante para que o aluno compreendesse que há um nome e uma importância significativa para as “palavras que indicam características”. Ademais, seguimos para o tópico de *Ortografia*.

Figura 28: Ortografia: A letra R em diferentes posições – C. 1.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 255).

Na questão acima o material apresenta um enunciado que orienta a produzir um desenho e um texto descritivo sobre as características deste desenho, o qual deve ser produzido pensando em uma criatura imaginária, com base no bicho-papão do conto inicial do C. 2.

Percebemos como característica marcante desta sugestão de atividade a intertextualidade, neste caso o LDLP promove uma relação entre o conto inicial, seu personagem principal, uma das características mais marcantes do conto que é o trabalho com o irreal e imaginativo (Stalloni, 2007), além de relacionar à classe gramatical já trabalhada: o adjetivo (ainda que superficialmente) quando suscita a descrição de características do desenho que o aluno produz.

Toda esta rede intertextual descrita acima tem o intuito maior que é trabalhar, a partir de um exemplo do texto narrativo, o ensino e a decorrente produção do texto descritivo. Tal qual conceitua Soares (2023), as habilidades de ler e escrever se constituem de um longo e complexo continuum, ou seja, um processo gradual e diário em que pouco a pouco é possível perceber melhoras significativas ao longo do aprendizado. Principalmente, no que compete as habilidades de Literacia, devemos considerar esse processo e entender que é variável de um aluno para outro.

Com isso, o LDLP se organiza a seu modo, mas dá abertura também para que o docente em sala de aula faça as devidas adequações a cada aluno. No caso da questão acima, nem todos os alunos de determinada turma podem ter concretizado as habilidades previstas para o 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitas vezes pode ocorrer de alguns alunos ainda não terem desenvolvido a habilidade de alfabetização, em decorrência disso podem ter dificuldade de escrever as características do desenho produzido.

Para além destas dificuldades, consideramos que a grande maioria dos alunos possa ter a capacidade de produzir um desenho de uma criatura imaginária, pois isto faz parte do intelecto infantil. Realizando essa parte da atividade ele pode fazer a descrição oral do que produziu, a partir daí, como descreve Trindade (2002), através da oralidade ele pode estimular o desenvolvimento das habilidades de Literacia.

Então, há sempre a necessidade de adaptação para que o conteúdo seja sempre mais bem direcionado ao aluno, pois consideramos essa uma das funções primordiais do LDLP. Através das suposições anteriores a respeito do processo de adaptação, atrelado às nossas

experiências em sala de aula, consideramos que estas aberturas que o LDLP proporciona para a adequação das atividades é fundamental para a formação dos alunos. Continuando no trabalho com as produções textuais destacamos o próximo trecho.

Figura 30: Produção de escrita: final de conto – C. 2.

PRODUÇÃO DE ESCRITA FINAL DE CONTO

Veja orientações e encaminhamentos na seção **Roteiro de aula**.

O professor vai reler o conto **O susto do bicho-papão**. Depois, ele dividirá a turma em duplas para que organizem o início desse conto e reescrevam o desfecho da história.

- 1** Recortem as tiras da página 293.
- 2** Combinem em que ordem as tiras deverão ser coladas na folha que o professor entregar.
- 3** Releiam o início do conto e planejem como escreverão um novo final para ele.
 - Dessa vez, no novo final, o soluço do bicho-papão deverá ser resolvido como na ilustração a seguir:

PRIII

Fonte: Carpaneda (2021, p. 266).

A figura acima estrutura uma proposta de atividade que é voltada para a produção textual do gênero conto. Na unidade 3, mais especificamente a figura 16 da nossa análise, também é apresentada uma proposta de produção textual. A diferença entre as duas atividades é que na figura 16 é direcionada a produção de uma reescrita do conto principal, e na figura 30 que pertence ao segundo capítulo da unidade 8 é descrita uma proposta de atividade voltada para a releitura do conto principal, organização de uma atividade que chamamos de “texto fatiado” (quando é disposto ao aluno recortes do texto e este deve organiza-los a partir da

história lida, considerando a ordem de acontecimentos da história) e após esta atividade é feita uma instrução detalhada de reescrita mudando somente o final do conto.

Um detalhe que chama atenção é que o final do conto não é deixado a mercê do imaginário do usuário deste LDLP, é específico e deve ser produzido com base na imagem que acompanha a atividade. Disto podemos realizar algumas constatações, dentre elas: 1. O material, ao impor como deve ser o final, quebra a expectativa do aluno de criar, considerando que o conto parte deste lúdico e imaginativo, bem como que o desenvolvimento cognitivo de alunos nesta faixa etária (7 – 8 anos) é extremamente voltado ao lúdico; 2. Apesar da crítica do ponto 1, consideramos que ao apresentar a imagem o LDLP reforça o desenvolvimento da multiLiteracia por parte do aluno, considerando a relação entre a leitura de imagens, seu próprio entendimento destas imagens e as possíveis produções escritas que o aluno possa realizar; 3. A respeito também das imagens, o material propõe a descrição do que está disposto, sendo direcionada uma escrita similar a da figura 29, trazendo assim o caráter da intertextualidade também para esta atividade.

Voltando à comparação com o tópico *Produção escrita* da unidade 3, enquanto aquele direciona a escrita do aluno pensando no clímax (momento principal da história), este indica ao aluno a produção do final da história. Podendo proporcionar a consolidação do que foi ensinado anteriormente a partir da proposta da figura 30. Ademais, consideramos que, apesar do caráter impositivo do final do conto, esta proposta tem grande potencial de envolver e retomar o que foi disposto no LDLP na unidade 3.

Figura 31: Texto por toda parte – C. 2.

1. Observe esta cena.



Escultura **Pequena Tilde**, de Thomas Dambo, 2016. Feita com madeira reciclada. Localizada na Dinamarca.

a) Que sensação a cena causa em você? Resposta pessoal.

b) A escultura passa a impressão de que o menino está com medo da criatura? Por quê?

Fonte: Carpaneda (2021, p. 268).

Na figura acima é trabalhada a observação da imagem e sugerido que sejam respondidas as questões a partir disto, em que a imagem é constituída de uma escultura de um ser imaginário no meio de uma floresta e próximo a seus pés há um garoto. Os enunciados questionam então quais sensações esta imagem causa no aluno e quais relações são estabelecidas entre esta imagem e a história do conto “O susto do bicho-papão” (texto principal do segundo capítulo).

Compreendemos que o tópico *Texto por toda parte* tem a intenção de promover ao usuário deste material a relação de intertextualidade, a sua compreensão das coisas do mundo, a partir da leitura da imagem e da relação com o conto trabalhado no início do capítulo. Neste sentido, ressaltamos mais uma vez o importante trabalho da multiLiteracia dentro desta proposta de atividade.

Sem deixar de lado também a questão da valorização dos conhecimentos e vivências do aluno, quando o LDLP apresenta enunciados que questionam sua própria opinião, reforça que o capital cultural (Kishimoto, 2010) tem grande importância no seu aprendizado e, conseqüentemente na sua formação dentro e fora do ambiente de sala de aula.

Figura 32: Vamos recordar? Avaliar e avançar – C. 2.

1 Leia um trecho do conto **Chapeuzinho Vermelho** e complete o diálogo com as falas do Lobo. As respostas são sugestões, conforme o texto original.

Chapeuzinho Vermelho

Ao entrar, a menina olhou para a avó e achou que ela estava estranha.

— Vovó, por que suas orelhas estão tão grandes?

— É para te escutar melhor, minha netinha.

— E por que o seu nariz está tão grande?

— É para te cheirar melhor, minha netinha.

— Vovó, por que sua boca está tão grande?

— É para te comer!

Depois de dizer isso, o Lobo Mau pulou sobre a menina e a engoliu de uma só vez.

Sâmia Rios. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Scipione, 2009. p. 14.



• Circule no texto a pontuação que você usou para indicar as falas do Lobo. Os alunos devem circular as travessões.

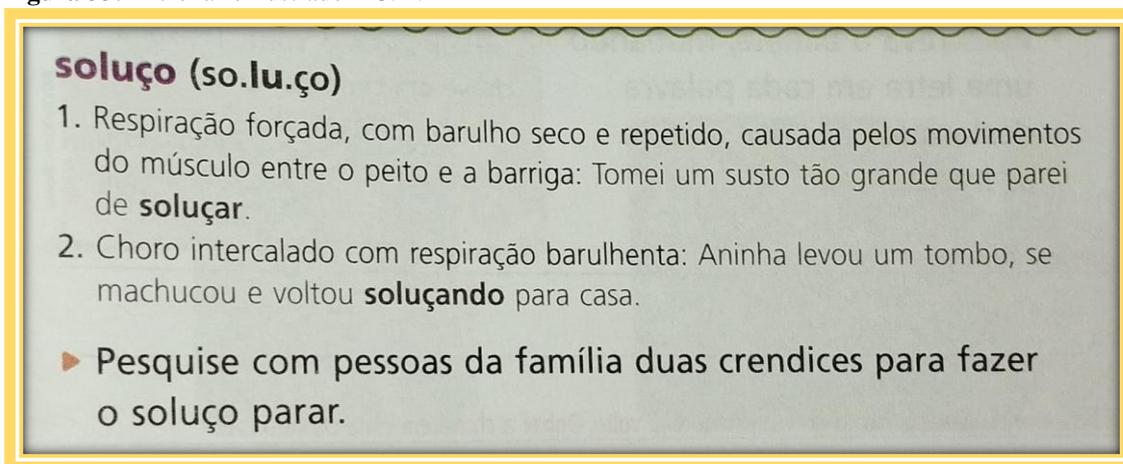
Fonte: Carpaneda (2021, p. 270).

É observado que ao final das unidades a autora (Carpaneda, 2021) costuma apresentar tópicos que tem a função de realizar retomadas ao conteúdo trabalhado. Com este tópico acontece o mesmo. Na atividade acima observamos que intenciona fazer esta retomada a partir de dois pontos: um conto (neste caso um mais tradicional) e a pontuação em diálogo, dois assuntos que foram bem enfatizados na construção da unidade 8.

Consideramos assim que a finalidade primordial é a de consolidar o conteúdo repassado. Ademais, observamos que o trecho do conto trazido como exemplo refere-se a “Chapeuzinho vermelho”, assim como na figura 14, disposta na análise da unidade 3, é apresentado também um conto já instituído socialmente como tradicional, reconhecido e repassado ao longo dos anos.

De modo geral, podemos compreender que este retorno ao tradicional vem com a função de aproximar-se do que já é reconhecido socialmente, facilitando assim a compreensão do aluno que utiliza este material. A respeito da questão do trabalho com contos tradicionais de forma secundária iremos nos aprofundar mais à frente.

Figura 33: Dicionário ilustrado – C. 2.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 273).

Finalizando a unidade 8, a autora costuma apresentar também o dicionário ilustrado. Assim como constatamos acerca da unidade 3, é uma ferramenta interessante para resgatar, por meio do que está apresentado no LDLP, um material que já não é tão utilizado como era há alguns anos. Sendo o dicionário uma ferramenta importantíssima no processo de ensino, trazer uma sessão voltada para este trabalho é valioso para fomentar a compreensão dos alunos, aumentando também o seu vocabulário e a instigando na sua relação com a leitura.

É percebida também a valorização do capital cultural dos alunos que vierem a utilizar deste LDLP. Na medida em que solicita uma pesquisa em sua família sobre credíes que param o soluço, também traz a questão da interação do aluno a partir das atividades propostas, do diálogo em sala de aula e a valorização dos saberes deste aluno. Consideramos isto benéfico a partir da concepção de que a habilidade de Literacia não provém somente de dentro para fora da escola, mas também no sentido inverso, de fora para dentro, fazendo com que a compreensão de mundo de cada aluno pertencente a este ambiente seja reconhecida.

Além disso, é importante ressaltar que a habilidade de oralidade (Trindade, 2002) também é crucial para o desenvolvimento da Literacia. Neste sentido, toda questão que solicite os entendimentos do aluno também solicita a sua fala e a sua expressão. Ao suscitar a expressão do aluno, o LDLP desenvolve o potencial do diálogo em sala, das habilidades de escuta ativa e da interação entre os pares, sendo fundamental para a formação escolar como um todo.

Ao finalizar as análises das unidades 3 e 8 do LDLP, traçamos algumas considerações mais gerais. Podemos reafirmar o fato de que os gêneros são significativos pra o direcionamento do ensino de língua materna, como já é instituído teoricamente. E que, como era nosso intuito, percebemos que as habilidades de Literacia são fomentadas e instigadas na grande maioria dos trechos destacados.

Atrelado a isto estão diversas questões que podem favorecer o bom desenvolvimento do aluno, como o diálogo em sala de aula, a leitura de textos que façam parte da realidade e da vivência do aluno, e as propostas para melhor desenvolver as explanações de conceitos. Em certa medida, percebemos muitas vantagens nesta correlação, apesar dos fatores que sentimos falta em alguns momentos, como a didatização das definições de conto e das definições de aspectos gramaticais que foram dispostas pelo material. Mas estes são fatores que podem ser construídos no dia a dia do trabalho docente.

Observamos, neste sentido, que a organização do material pressupõe que, em certa medida, o aluno do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que irá se utilizar do LDLP analisado, já deu início ao desenvolvimento do nível de Literacia para a sua idade e série escolar (Literacia intermediária – Brasil, 2019).

Ao finalizar o ano letivo deve, a partir dos conteúdos repassados pelo material, ter sido introduzido em práticas adequadas para construir e estabelecer bases suficientes para a leitura

com fluência direcionada à compreensão textual, como direciona a PNA (Brasil, 2019). Mesmo que ainda não consolidando esta formação como um todo, já que o documento prevê a formação completa desta habilidade até o 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo que, quando trazemos estas considerações, tratamos da introdução do aluno nas habilidades descritas.

Acerca da linguagem apresentada no material, utiliza-se majoritariamente de uma linguagem imperativa: leia, faça, escreva, produza. Inferimos que isto retoma o caráter prescritivo deste material. Fundamentalmente e historicamente o LDLP tem sido produzido com a finalidade de prescrever e direcionar os conteúdos e as ações de ensino. O que justifica a linguagem observada.

Voltando-se aos contos apresentados, percebemos que os contos principais trazem uma linguagem e temática mais atuais e próximas dos alunos, se comparados com os contos maravilhosos tradicionais. Alguns deles foram produzidos especificamente para o LDLP analisado (figuras: 6 e 23). Constatamos assim que os contos tradicionais são colocados em posição secundária. E, no final de cada unidade, é apresentada alguma atividade com o conto tradicional (figuras 14 e 32) como uma forma de referência e intertextualidade

Nos questionamos acerca do que este aspecto de “modernização” dos contos poderia representar e como ele influencia no entendimento dos alunos? Pensamos que é levado em conta que a forma de compreensão dos alunos nos dias de hoje mudou muito. Há necessidade de novas informações a todo instante e a imersão nas novas tecnologias e, conseqüentemente, em leituras mais atualizadas.

É importante considerar também a forma como estes alunos podem realizar associações e na forma como o LDLP, apesar de ser um aparato já institucionalizado na sociedade e constituinte da tradição escolar, sempre se renova e se atualiza, mantendo a inspiração no que já é consolidado culturalmente.

A partir do uso do texto *Patinho feio* e *Chapeuzinho vermelho* (respectivamente as figuras 14 e 32), mesmo sendo no final da unidade, o LDLP consegue retomar a base dessas histórias e propiciar com que o leitor faça as devidas associações entre as temáticas dos textos principais de cada capítulo. Postos os entendimentos da análise como um todo, direcionamos às considerações finais deste estudo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como propusemos no início desta pesquisa, realizamos a análise da constituição e conceituação das habilidades de Literacia por meio do gênero conto dentro de um livro didático de Língua Portuguesa direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. E este foi um grande desafio, que nos direcionou à três vias de pesquisa dentro deste tema.

A primeira das vias consistiu no estudo histórico e conceitual da Literacia como uma teoria. Perpassamos por diversos materiais para que fossem selecionados os mais adequados para nosso aparato teórico. Como foi percebido, grande parte do material utiliza-se da nomenclatura letramento, sendo este o termo cunhado em nossa sociedade para se referir às habilidades que intencionávamos analisar.

Foi necessário então partir deste termo para enfim estabelecer as devidas considerações sobre o “novo termo” de que nos utilizamos: Literacia. Retomamos que as habilidades de Literacia competem ao desenvolvimento da leitura com fluência e a decorrente compreensão desta leitura, sendo esta característica de extrema importância para a formação de um indivíduo e para a sua vivência em sociedade.

Na segunda via que adentramos, tratamos acerca de um breve histórico do livro didático, bem como do livro didático de Língua Portuguesa. No decorrer deste caminho pudemos reforçar o entendimento de que o LDLP é um aparato escolar de extrema importância para a organização e o direcionamento do ensino em todas as fases.

Consolidado em nossa tradição educacional, faz parte do ambiente de sala de aula há muitas décadas e está longe de perder sua relevância no processo de sala de aula. Um fator significativo é que nos dias de hoje ele não possui mais a posição ditatorial e impositiva a respeito do conteúdo. É organizado de forma mais atual e dialogal, valorizando as concepções e a voz do aluno que o utiliza.

A terceira via do nosso estudo foi organizada em dois sentidos: a primeira voltada ao gênero textual na teoria e a segunda ao gênero conto mais especificamente. Observamos, deste modo, que os gêneros são instrumentos de direcionamento e embasamento do ensino. Grande parte dos materiais didáticos de Língua Portuguesa são organizados a partir de gêneros, sendo o ensino nesta direção fundamental para o desenvolvimento dos alunos. O ensino através de gêneros textuais é uma ferramenta importantíssima para o aprendizado.

Mais especificamente a respeito do gênero conto, foi constatado que é um dos mais antigos gêneros presentes na sociedade e que a sua organização pode se apropriar de temas distintos e assim se adequar a diversos níveis de compreensão dos alunos. Retomamos que este gênero foi escolhido por ser o mais presente no LDLP analisado, e que as suas características foram percebidas como de grande potencial para o desenvolvimento da Literacia.

Seguindo esta trajetória teórica, conseguimos estabelecer nossa análise das unidades 3 e 8 do LDLP, dividindo-a em duas partes, uma para cada unidade selecionada. Destacamos as semelhanças e as divergências entre elas a partir de recortes do próprio LDLP, seguindo a organização no sumário. De modo geral, consideramos que o LDLP volta-se a aspectos linguísticos e os dispõe a partir dos textos base de cada capítulo, de forma que introduz os conteúdos conforme o aluno se aprofunda na temática trabalhada.

Ademais, conseguimos perceber fatores positivos: o aspecto da valorização das compreensões pessoais dos alunos; e aspectos negativos: a falta de didatização de alguns conceitos. Mas entendemos que, acima destas constatações, o material segue o que é disposto nos documentos educacionais, sem deixar de lado a participação do docente no processo de sala de aula. E, além disso, se adequa à terminologia da Literacia como delimitado pela PNA (Brasil, 2019).

Realizar a análise do LDLP dos anos iniciais, a partir das delimitações estabelecidas e com enfoque na habilidade de Literacia, foi de extrema importância para a formação e o exercício docente desta pesquisadora. De modo que, ao pensar em um olhar para além do próprio LDLP, refletimos e executamos práticas mais próximas à realidade e à compreensão do aluno. Fator que muitas vezes um material didático não consegue alcançar. O que dá mais relevância à contínua formação do professor em sala de aula.

O trabalho jamais deve ser estático, podendo sempre ser reformulado, recriado e adaptado para a melhor compreensão dos alunos. Deste modo, sempre atrelamos estes três fatores: o LDLP, a prática docente e a compreensão do aluno. E dentro destes fatores também encontramos e podemos destacar a Literacia e a sua relevância para o aprendizado dentro e fora da sala de aula.

Neste sentido, entendemos que o LDLP é sim uma ferramenta importantíssima para o processo de ensino e aprendizagem. Mas ele não realiza nada sozinho. É imprescindível que os

demais membros presentes em sala de aula sejam atuantes neste processo, e estejam ativos para realizar o processo de aprendizagem de forma eficaz. Por fim, consideramos que compreender as constituições das habilidades de Literacia podem colaborar para a melhora do desenvolvimento de leitura e escrita nos anos iniciais, para a formação dos alunos enquanto sujeitos leitores e autores de suas histórias, para a organização de estratégias de alfabetização, além de contribuir no trabalho docente e auxiliar no processo de aprendizagem e ensino de gêneros textuais.

De igual modo, realizar esta pesquisa como dissertação de mestrado colaborou significativamente para a formação desta pesquisadora/professora. Ainda que ao final da pesquisa não esteja mais atuante nos anos iniciais, agora como docente no ensino superior, o estudo das habilidades de Literacia foi fundamental para uma compreensão direcionada das habilidades de leitura, sendo esta uma das mais importantes ferramentas das quais o ser humano pode utilizar-se para a sua formação intelectual e a sua vivência em sociedade.

O apreço pela leitura foi o que motivou esta pesquisadora a realizar a graduação em Letras, a adentrar no mestrado e a realizar este estudo. Ademais, reforçamos o entendimento de ter nossos objetivos alcançados e nossa pergunta direcionadora respondida. Por hora está respondida, pois os questionamentos na pesquisa nunca se encerram, apenas findam um estudo para decorrer em outro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008. 2º ed.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA (Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização)*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BUNZEN, Clécio. *Um breve decálogo sobre o conceito de 'Literacia' na política nacional de alfabetização (PNA, 2019)*. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 44-51 | jul./dez. 2019.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo. *A conquista: Língua portuguesa: 2º ano: ensino fundamental: anos iniciais*. São Paulo: FTD, 2021.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: A entrada do capital espanhol na Educação nacional*. São Paulo: Unesp, 2013.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros Textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Alfabetização e letramento/Literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação*. Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010.

KLEIMAN, Angela Bustos. *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KÖCHE, Vanilda Salton. MARINELLO, Adiane Fogali. *Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

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

MELO, Paula Mara de. *A construção do consenso hegemônico sobre o Programa Nacional do livro didático (1995 – 2016): estado, mercado editorial e sociedade civil*. Curitiba: Appris, 2021.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *História da Literatura Brasileira: das Origens ao Romantismo*. São Paulo: Cultrix, 2012.

OLIVEIRA, Patrícia de. Estudo sobre o processo de escolha do livro didático: análise bibliográfica de artigos publicados no período de 2006 a 2016 e indexados no SciELO. In: MORETTO, Milena. *O livro didático na educação básica: múltiplos olhares*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2021. 7 ed. 5ª reimp.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. 3º ed. 8º reimp.

STALLONI, Y. *Os gêneros literários: a comédia, o drama, a tragédia. O romance, a novela, os contos. A poesia*. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. *Imposições negociadas: Poder, Saber e inculcação de valores do Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012*. Assis: Universidade Estadual Paulista, 2015.

TRINDADE, Maria de Nazaret. *Literacia: teoria e prática: orientações metodológicas*. São Paulo: Cortez editora, 2002.