



PAULO CESAR RIBEIRO JUNIOR

**“ELES NÃO ESTÃO APTOS”: AUXILIANDO O
DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO NOS ANOS
INICIAIS**

LAVRAS – MG

2025

PAULO CESAR RIBEIRO JUNIOR

“ELES NÃO ESTÃO APTOS”: AUXILIANDO O DESENVOLVIMENTO DO
LETRAMENTO CRÍTICO NOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, na linha de pesquisa em Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador

Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder

LAVRAS – MG

2025

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Ribeiro Junior, Paulo Cesar .

"Eles não estão aptos" : auxiliando no desenvolvimento do letramento crítico nos
anos iniciais / Paulo Cesar Ribeiro Junior. - 2025.

142 p.

Orientador: Marco Antonio Villarta-Neder

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Letramento crítico. 2. Formação de professores. 3. Alfabetização . 4. Livro
didático . I. Villarta-Neder, Marco Antonio. II. Universidade Federal de Lavras. III.
Título.

PAULO CESAR RIBEIRO JUNIOR

“ELES NÃO ESTÃO APTOS”: AUXILIANDO O DESENVOLVIMENTO DO
LETRAMENTO CRÍTICO NOS ANOS INICIAIS

“THEY ARE NOT READY”: SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF CRITICAL
LITERACY IN THE EARLY YEARS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, na linha de pesquisa em Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 31 de julho de 2025.

Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira UFLA

Dra. Dedilene Alves de Oliveira UFV

Orientador

Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder

LAVRAS – MG

2025

*Aos neurodivergentes.
Nossa força está na resistência
e na autenticidade de nossas conquistas.
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por ter me dado a vida e a oportunidade de caminhar por esse título. À minha família, aos meus pais, Dona Heloisa e Senhor Paulo Cesar, à minha irmã Paula e meu cunhado Leandro, por toda a força e incentivo.

Ao Thiago, a Sílvia, a Gabriela, a Aline, a Cristiane, a Denilce, a Daniela, ao Hugo e demais amigos, pessoas especiais que estiveram ao meu lado nesse caminho, me reerguendo nas dificuldades enfrentadas e me incentivando.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marco Villarta, por todo incentivo, compreensão, paciência, carinho comigo nesse percurso, por ter acreditado em todo meu potencial, desde a seleção para entrar no Mestrado e nas mudanças de rotas no caminho.

À Universidade Federal de Lavras – UFLA, através do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE), por meio de todos os professores que estiveram comigo nesta jornada, pela qualidade do ensino que recebi.

Às professoras que compuseram a minha banca e contribuíram para a minha pesquisa e desenvolvimento do trabalho.

À Dedilene por ter me incentivado e me ensinado os caminhos da pesquisa ainda na graduação e ter me incentivado a alçar tal voo.

A todos vocês, inclusive aqueles que estiverem lendo agora, meu muitíssimo obrigado. Gratidão!

“Mesmo quando a mente voa, o coração permanece firme no propósito: abrir portas, por meio da leitura, para que todos possam reinventar o próprio mundo.”
(Junior Ribeiro)

RESUMO

Esta dissertação investiga o papel do professor na promoção do letramento crítico durante o ciclo de alfabetização, analisando as potencialidades e limitações dos materiais didáticos de apoio, especialmente os manuais do professor utilizados nos primeiros anos do Ensino Fundamental em Barbacena/MG. Fundamentada em uma abordagem qualitativa e na teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, a pesquisa discute como a formação do leitor ultrapassa a decodificação, exigindo a construção de sentidos, a valorização da alteridade e a mediação ativa do docente. A análise do corpus evidencia que, embora os livros didáticos apresentem estrutura e diversidade de gêneros discursivos, a eficácia de suas propostas depende da experiência leitora e da postura crítica do professor, que deve ir além da simples localização de informações para estimular inferências, debates e a construção de hipóteses. O estudo também aponta fragilidades nas orientações oferecidas aos docentes, frequentemente genéricas ou ambíguas, o que pode limitar o desenvolvimento do letramento crítico. Como produto educacional, foi elaborado um e-book com fundamentação teórica e sugestões práticas para apoiar o trabalho docente. Conclui-se que, sem um professor leitor e mediador crítico, mesmo o material didático mais estruturado não é suficiente para formar leitores críticos e autônomos. Sugere-se, ainda, a necessidade de investigações sobre a formação inicial dos professores nos cursos de Pedagogia, visando compreender como estão sendo preparados para atuar de forma a favorecer o letramento crítico desde a alfabetização.

Palavras-chave: letramento crítico; formação de professores; alfabetização; livro didático.

ABSTRACT

This dissertation investigates the teacher's role in promoting critical literacy during the early years of literacy education, analyzing the strengths and limitations of teacher support materials, particularly the teacher's manuals used in the first years of elementary education in Barbacena/MG, Brazil. Based on a qualitative approach and the enunciative-discursive theory of the Bakhtin Circle, the study discusses how reader development goes beyond decoding, requiring meaning-making, valuing otherness, and active teacher mediation. The corpus analysis shows that, although textbooks offer structured content and a diversity of discursive genres, their effectiveness depends on the teacher's reading experience and critical stance, who must move beyond simple information retrieval to foster inference, debate, and hypothesis construction. The research also identifies weaknesses in the guidance provided to teachers, often generic or ambiguous, which may limit the development of critical literacy. As an educational product, an e-book with theoretical foundations and practical suggestions was created to support teachers' work. The study concludes that, without a teacher who is an experienced reader and critical mediator, even the most well-structured teaching materials are insufficient to form critical and autonomous readers. The dissertation also suggests the need for further investigation into the initial training of teachers in pedagogy programs, aiming to understand how they are being prepared to foster critical literacy from the earliest stages of education.

Keywords: critical literacy; teacher education; literacy; textbook.

INDICADORES DE IMPACTO

A presente dissertação apresenta impactos sociais, culturais e educacionais relevantes, tanto concretos quanto em potencial, para o território de Barbacena/MG e para a comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino, especialmente no segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo contribui diretamente para a formação de professores alfabetizadores, ao analisar criticamente os materiais didáticos utilizados e ao propor um e-book como produto educacional, que oferece fundamentação teórica e sugestões práticas para o desenvolvimento do letramento crítico em sala de aula. O impacto social se evidencia na possibilidade de aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais reflexiva, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas, especialmente no enfrentamento da desinformação e no fortalecimento da autonomia leitora dos estudantes. O caráter extensionista do trabalho se manifesta na interlocução com docentes da rede municipal e na disponibilização do produto educacional para uso coletivo, beneficiando diretamente professores e, indiretamente, centenas de alunos das vinte e quatro escolas da rede. O estudo dialoga com a área temática da Educação, conforme a Política Nacional de Extensão, mas também se articula com os campos de Cultura e Direitos Humanos, ao valorizar a diversidade de saberes e a formação cidadã. O impacto cultural se reflete na valorização dos gêneros discursivos e das práticas sociais de leitura, ampliando o repertório cultural dos envolvidos. Em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, a pesquisa se alinha especialmente ao ODS 4 (Educação de Qualidade), ao ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes) e ao ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação), ao promover acesso equitativo à educação de qualidade, incentivar práticas pedagógicas críticas e colaborativas e potencializar parcerias entre universidade, escolas e comunidade. O público diretamente beneficiado compreende professores alfabetizadores da rede municipal de Barbacena, estimados em cerca de cem profissionais, além de estudantes e gestores escolares, com potencial de replicação para outros municípios e contextos educacionais. Os resultados obtidos, ao fomentar o letramento crítico desde a alfabetização, contribuem para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, fortalecendo a democracia e a cidadania, com impactos duradouros sobre a sociedade local e, em perspectiva, sobre territórios mais amplos.

IMPACT INDICATORS

This dissertation demonstrates significant social, cultural, and educational impacts, both concrete and potential, for the territory of Barbacena/MG and the school community of the Municipal Education Network, especially in the early years of elementary education. The study directly contributes to the training of literacy teachers by critically analyzing the teaching materials in use and by developing an educational e-book that provides theoretical foundation and practical suggestions for fostering critical literacy in the classroom. The social impact is evident in the improvement of pedagogical practices, promoting a more reflective, inclusive education aligned with contemporary demands, particularly in addressing misinformation and strengthening students' reading autonomy. The extensionist character of the work is present in its dialogue with teachers in the municipal network and the public availability of the educational product, directly benefiting teachers and indirectly hundreds of students across the network's twenty-four schools. The research is classified under the thematic area of Education, according to the National Extension Policy, but also relates to Culture and Human Rights by valuing diverse knowledge and citizenship formation. The cultural impact is reflected in the appreciation of discursive genres and social reading practices, broadening the cultural repertoire of those involved. Regarding the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), the research aligns particularly with SDG 4 (Quality Education), SDG 10 (Reduced Inequalities), SDG 16 (Peace, Justice and Strong Institutions), and SDG 17 (Partnerships for the Goals), by promoting equitable access to quality education, encouraging critical and collaborative pedagogical practices, and strengthening partnerships between university, schools, and community. The directly benefited public includes approximately one hundred literacy teachers from Barbacena's municipal network, as well as students and school managers, with the potential for replication in other municipalities and educational contexts. By fostering critical literacy from the earliest stages, the results contribute to the formation of autonomous, critical, and participatory individuals, strengthening democracy and citizenship, with lasting impacts on the local society and, potentially, on broader territories.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNCA	Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada
ONU	Organização das Nações Unidas
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONCEPÇÕES TEÓRICAS	19
2.1	Formação do leitor	19
2.1.1	O que é ler?	19
2.1.2	Níveis de leitura	21
2.1.3	Construção da leitura	24
2.1.4	O ato de ler	26
2.2	Letramentos	28
2.2.1	O que é letramento?	28
2.2.2	Letramento crítico	31
2.3	Concepções bakhtinianas	36
2.3.1	Enunciado	37
2.3.2	Tom	39
2.3.3	Gênero discursivo	42
3	DISCUSSÃO	44
3.1	Metodologia	44
3.2	O <i>corpus</i>	45
3.2.1	Livro didático do primeiro ano	45
3.2.2	Livro didático do segundo ano	47
3.3	Análise do <i>corpus</i>	49
3.3.1	Livro didático do primeiro ano	49
3.3.2	Livro didático do segundo ano	57
3.4	Produto educacional	64

4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	72
	ANEXOS	76

1. INTRODUÇÃO

O século XXI tem desafiado a sociedade com novos cenários, que colocam a educação no país em várias situações de risco. As gerações que se desenvolvem ao longo desses anos estão passando por transformações. A internet está cada vez mais presente na vida das pessoas, proporcionando aprendizagens diversificadas, acesso rápido às informações e, conseqüentemente, múltiplos tipos de conteúdo sobre as mesmas questões. Mas, ao mesmo tempo que o acesso tem sido facilitado pelas tecnologias, tem sido apropriado por indivíduos mal intencionados para disseminar desinformação, o que a maioria das pessoas conhecem popularmente como *fake News* (Assis; Komesu; Pollet; 2021). Segundo estudiosos da área “a probabilidade de uma notícia falsa ser retransmitida é 70% maior do que uma notícia verdadeira e que, para temas relacionados à política, essa porcentagem aumenta” (Assis; Komesu; Pollet; 2021, p. 10). É necessário problematizar tal situação e verificar possibilidades educacionais que auxiliem no uso consciente e crítico da informação.

Tal problematização nos faz refletir sobre o caminho que percorremos para chegar até esta pesquisa. Estive inserido no contexto do 2º ano de escolarização de uma escola da rede municipal de uma cidade na zona da mata mineira, ali como professor de apoio acompanhei todo o andamento da turma e sempre me questionando sobre as perguntas para interpretação de textos realizadas pela professora e pelo livro didático. Ao fazer uma disciplina no programa de pós-graduação em Educação, falávamos sobre letramento e as provocações por parte do professor, do texto escolhido como base e dos outros colegas, além da minha contribuição em sala, me fez lembrar todo este percurso que gerava incomodo. Tenho focado desde a minha formação em letramentos, e percebido que, no contexto escolar, os letramentos não estão sendo de uma maneira eficaz quando acompanho alguma turma. Sendo assim, a ansiedade na melhora da qualidade da educação e a necessidade de termos adultos preparados para lidar com informações falsas, que tem sido um desafio para a democracia em nosso país, me fez pensar em qual poderia ser a minha contribuição para orientar e investigar as lacunas que podem ser apresentadas no processo de alfabetização.

O presente trabalho parte dessa problemática, e constitui-se como um interesse colaborativo para a democracia da informação, além de observações *in loco*, como ponto de partida para levantar uma questão fundamental: qual é o papel do professor no que diz respeito à autonomia dos leitores em ler e compreender uma informação? Como, nesse contexto, o leitor pode estar preparado para questionar, verificar e concordar com as informações que lhe são

apresentadas? "O conhecimento e a informação estão disponíveis a um clique, de forma instantânea, sem trabalho algum, e a velocidade da circulação dessas informações é impressionante" (Faustino, 2020, p. 7). Diante disso, o que o professor necessita para auxiliar os alunos a lidarem com essa abundância de informações e saberem interpretá-las corretamente, filtrando o material ao qual têm acesso? Essas são perguntas que esperamos ser possíveis responder após a compreensão de todo o trabalho que aqui se inicia, com o intuito de verificar o papel do professor e dar suporte de como aproveitar melhor o letramento na construção do conhecimento.

O ponto principal da pesquisa será o uso do letramento crítico na educação, em específico no período de alfabetização. Segundo Monte Mór (2015), em suas investigações, embora o desenvolvimento crítico seja amplamente trabalhado nos ambientes escolares, os "resultados insatisfatórios se devem mais ao aluno [ou à pouca capacidade deste] do que a uma proposta curricular, metodológica ou didática" (p. 2). Parte-se do princípio de que os alunos não possuem aptidão para esse desenvolvimento e que o trabalho do professor é bem executado, sem necessidade de alterações.

No entanto, hoje já não se aprende como antigamente, nem se ensina da mesma forma; espera-se que o processo de ensino-aprendizagem se adeque aos modos de ensinar e aprender que dialogam com os sujeitos e grupos de sujeitos dessa época. Isso implica uma mudança no decorrer dos anos nas necessidades de aprendizagem, assim como a forma de ensinar, pois assim vemos novas metodologias sendo criadas para atingir as necessidades dos educandos. Diante disso, vimos que as "exigências sociais e econômicas, que tendem para um modelo de escola diferenciado do atual e, conseqüentemente, de ensino, como também pelos estudos" (Mororó, 2017, p. 36) A maneira como o aluno aprende passa por mudanças, e o professor também precisa acompanhar, exigindo dele constante formação e atualização de acordo com as novas necessidades, por isso falamos tanto em formação continuada.

Um campo que está em constante adaptações à realidade do aluno e à maneira como ele aprende é a alfabetização. As maneiras de alfabetizar foram variando durante o tempo, hoje está inserido na alfabetização o letramento. O processo cognitivo de alfabetização e letramento ocorre de formas distintas, mas a ciência e a pedagogia utilizadas nesse processo demonstram que são "simultâneos e interdependentes" (Soares, 2020, p. 27). A alfabetização acontece de forma conjunta com o letramento; não há letramento sem alfabetização, e vice-versa. No processo de alfabetização, o letramento precisa estar presente, e a maneira de integrá-los é o foco desta pesquisa. Parte-se do entendimento de que, devido à complexidade e à diversidade

do conceito de letramento, os estudos frequentemente o apresentam no plural, como letramentos, ou com prefixos como "multi", ou adjetivado como "múltiplos". Isso ocorre devido à ampla aplicabilidade e exigência dos letramentos nos contextos contemporâneos, em diversas áreas. Além disso, o conceito se expande para outras formas de representação, não restritas à linguística, como o letramento digital, musical, entre outros (Soares, 2020).

Soares (2020), em seu livro *Alfalettrar*, destaca que a alfabetização ocorre por meio da utilização de textos que unem alfabetização e letramento, sendo que cada um desses processos possui seus próprios aspectos cognitivos bem definidos, que o professor precisa dominar. Em diferentes momentos, conceitos específicos estarão mais evidentes, enquanto em outros eles se correlacionarão. A forma como o professor utiliza esses elementos no processo de ensino resultará em diferentes resultados. Nesse ponto, pode-se revisitar o que Monte Mór (2015) argumenta sobre a aptidão para o desenvolvimento crítico, ou seja, o letramento crítico, e questionar: será que os alunos realmente não têm aptidão para esse desenvolvimento, ou é possível um trabalho sistemático que os auxilie nesse processo? Provocados a partir desta afirmativa, de não terem os alunos a aptidão, pensaremos em como o professor poderá mediar e auxiliar neste aspecto.

Bakhtin (2019) aponta que é essencial ajudar os alunos a compreenderem que o uso da linguagem não está limitado ao conteúdo dos livros, mas que existem outras maneiras de utilizá-la no cotidiano. Bakhtin coloca o leitor e o aluno no campo dos sentidos e da coletividade, permitindo que o professor ofereça aos seus alunos a oportunidade de enxergarem novas possibilidades no uso da língua, da escrita e da leitura. Assim, os alunos aprendem a distinguir em quais situações utilizarão a língua padrão ou não. O objetivo desta pesquisa não é afirmar que o professor precisa abandonar as formas convencionais de ensino da escrita e leitura, mas sim compreender o papel que desempenha para evitar que esse ensino se restrinja a uma teoria que não faz sentido para os estudantes. Há várias maneiras de ensinar, e o desenvolvimento profissional docente só tem a ganhar ao conhecê-las e optar pelos melhores caminhos a seguir.

Nosso objetivo geral consiste em identificar e analisar as potencialidades e fragilidades presentes no material de apoio destinado ao professor, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Para isso, destacamos os principais conceitos relacionados à leitura e ao letramento, fundamentando-nos na teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin. Para alcançar esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir como no processo de leitura e letramento crítico é fundamental a questão da alteridade e como o professor ele exerce essa alteridade como mediador.
- Argumentar sobre letramento crítico e concepções de leitura e sua importância no processo de construção do sujeito.
- Pesquisar à luz de Bakhtin, concepções que auxiliem na análise do material.
- Analisar livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – Anos iniciais, buscando compreender como são realizadas as interpretações de textos com os alunos do ciclo de alfabetização.
- Propor como produto educacional um e-book informativo, descritivo, com informações e sugestões pertinentes sobre a formação e características do leitor, a partir da teoria elencada neste trabalho, com sugestões de atividades de interpretação de texto.

A metodologia deste trabalho consiste em uma abordagem qualitativa, de caráter analítico-interpretativista, bem como no correlacionamento enunciativo das vozes/concepções identificadas no *corpus*. Na visão de Bakhtin, o correlacionamento consiste na prática de comparar e relacionar diferentes enunciados, buscando identificar suas semelhanças e diferenças. Busca-se compreender não apenas os dados objetivos, mas também os significados subjacentes e as perspectivas dos envolvidos. Focando tanto o rigor da análise quanto a profundidade da interpretação. Além da pesquisa qualitativa para embasamento das análises que iremos realizar, selecionamos livros didáticos da fase de alfabetização para análise, onde coletaremos os dados para atingirmos os objetivos supracitados. A análise interpretativa será realizada considerando conceitos como gênero discursivo, tom e enunciado, o que permite uma compreensão mais aprofundada das relações discursivas e dos processos de construção de sentido presentes no material a ser analisado.

Dados os objetivos propostos, nosso trabalho está dividido da seguinte forma: a primeira seção abarca a fundamentação teórica da pesquisa, subdividido em três subseções que contemplam a leitura, o letramento e concepções bakhtinianas. Na segunda seção, detalha-se a metodologia adotada na pesquisa, explicitando os procedimentos de coleta do corpus, os critérios utilizados para a análise dos dados e a descrição do produto educacional desenvolvido. Essa etapa metodológica contempla a seleção e organização dos materiais analisados, bem como a justificativa das escolhas teóricas e práticas que orientaram o estudo. Por fim, a última seção apresenta as considerações finais, nas quais são sintetizados os principais resultados

obtidos a partir da pesquisa, análise e discussão, destacando as contribuições e limitações do trabalho, além de possíveis encaminhamentos para estudos futuros.

2. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

2.1 Formação do leitor

Para dar início às discussões apresentadas, esta seção abordará a formação do leitor. Serão explorados os caminhos e desafios enfrentados no início do processo de leitura, bem como o processo de consolidação dos indivíduos como leitores. Além disso, será discutido o papel fundamental do professor nesse processo de formação, destacando como sua mediação e orientação podem influenciar significativamente o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

A formação do leitor não se restringe apenas ao domínio técnico da decodificação de palavras, mas envolve também a construção de sentido e a capacidade crítica de interpretar diferentes textos. Nesse contexto, o professor atua como mediador entre o aluno e o vasto universo da leitura, oferecendo estratégias e recursos para que o estudante desenvolva autonomia, compreensão profunda e prazer pela leitura. Portanto, compreender como o professor pode estimular o engajamento com os textos, adaptar práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos e promover o letramento crítico são aspectos essenciais para consolidar leitores proficientes e críticos.

2.1.1 O que é ler?

No processo de alfabetização, o foco está na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, um processo complexo que, por vezes, é erroneamente percebido como limitado à escrita propriamente dita e à aprendizagem das letras. Soares (2020) esclarece que, durante a alfabetização, a criança utiliza tanto a leitura quanto a escrita para desenvolver sua compreensão do sistema de escrita alfabética. Nesse processo, algumas características se assemelham, enquanto outras se distinguem. Ela enfatiza que, no processo de escrita, a criança percorre o caminho do som para a sua representação gráfica, o que se denomina consciência fonográfica. Já no processo de leitura, o caminho é inverso: a criança parte da escrita (grafo) para o som que ela representa (fonema), o que é conhecido como consciência grafofonêmica (Soares, 2020, p. 193). Vale ressaltar que não estamos tratando aqui de métodos de alfabetização, mas focados no que é estar alfabetizado.

O processo de leitura começa simultaneamente ao processo de escrita. É fundamental que, durante a alfabetização, a criança percorra os caminhos som-letra e letra-som, de modo a identificar que letra ou palavra está escrita (leitura), ou a compreender qual letra está sendo usada, seja de forma isolada ou dentro de uma palavra (escrita). Esse caminho faz parte dos “processos que demandam, de maneira diferenciada, a consciência fonêmica: reconhecer relações grafemas-fonemas na leitura, e produzir relações fonemas-grafemas na escrita” (Soares, 2020, p. 193). Mesmo que o foco seja aprender a escrita, os dois processos não são independentes, mas inter-relacionados, como Soares destaca ao defender o uso de textos no processo de alfabetização.

Durante a leitura, a criança precisa decodificar; isto é, ela deve identificar qual letra está lendo, que som ela produz individualmente e, ao juntar consoante e vogal, assim como todas as sílabas de uma palavra, o que ela significa. Todos esses passos, que parecem automáticos para leitores experientes, representam múltiplos processos em aprendizado para uma criança em formação. Já no processo de escrita, parte-se de uma palavra falada ou mentalizada para sua transcrição concreta. Conforme afirma Soares (2020) que “o produto da leitura é, no início do processo de alfabetização, resultado do esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar à palavra que, então, a criança lê” (Soares, 2020, p. 194). Com o tempo, esse processo amadurece conforme a leitura e a escrita se consolidam, sendo que, inicialmente, o domínio da escrita tende a ser mais presente.

Assim como no processo de alfabetização, em que existem níveis de escrita que atravessam todas as etapas do aprendizado, a leitura também apresenta seus próprios níveis. Para Coscarelli (2002), para muitas pessoas, a “leitura é a transformação de 'rabiscos' em ideias” (p. 8). No entanto, essa é uma definição simplificada da leitura, desconsiderando os diversos processos envolvidos. Uma visão tão simplista dificulta o trabalho do docente ao auxiliar seus alunos no desenvolvimento da leitura e de suas estratégias. Olhar para o processo de leitura sem considerar suas etapas e níveis impede o professor de identificar quais aspectos demandam maior atenção em determinado momento (Coscarelli, 2002). Assim como se desenvolvem atividades para que os alunos avancem até o nível ortográfico na escrita, o mesmo se aplica à leitura, que também precisa ser trabalhada em diferentes níveis, a fim de garantir um desenvolvimento completo.

Embora algumas falas de professores como agora eu vou dar leitura para meus alunos revelem essa visão da leitura como um único processo, acredito que os professores, intuitivamente, sabem que a leitura tem algumas subdivisões. Nenhum deles nega, por exemplo, que exista diferença entre decodificar e

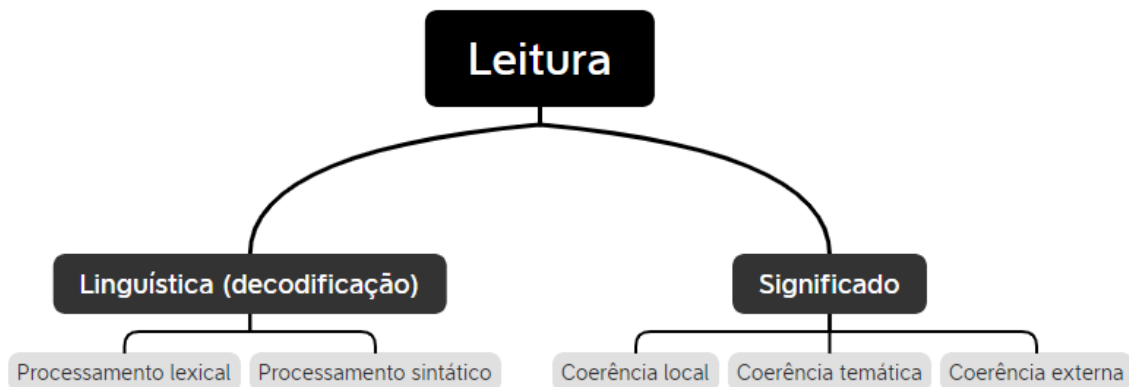
decifrar, isto é, que existam diferentes níveis de leitura, um deles sendo a tradução de sinais gráficos em sons e outro, a transformação dos sinais gráficos em idéias, gerando reflexões, analogias, questionamentos, generalizações, etc (Coscarelli, 2002, p.9).

Considerando que os processos de formação do leitor ocorrem em diferentes níveis e, conforme apontado por Coscarelli, alguns professores desconhecem esses estágios, acreditando que o processo de construção do leitor seja único, é fundamental que a formação docente aborde e explore esses níveis. É necessário que os professores compreendam quais são esses estágios e como cada um pode ser trabalhado adequadamente, para que possam auxiliar os alunos de forma eficaz no desenvolvimento de suas habilidades de leitura.

2.1.2 Níveis de leitura

Coscarelli (2002) aponta que o ensino da leitura não deve ser baseado em percepções equivocadas. A leitura não é construída como um bloco único, mas sim como uma edificação, em que diferentes níveis são necessários para que essa construção – fazendo aqui uma analogia à leitura – seja sólida e eficaz. Assim, para Coscarelli (2002), existem dois níveis principais de leitura, que se subdividem conforme o fluxograma a seguir:

Figura 2.1 – Níveis de leitura



Fonte: Do autor (2025).

Na primeira divisão, encontra-se a decodificação, que está relacionada à área da linguística e é subdividida em dois processos: o processamento lexical e o processamento sintático. O processamento lexical refere-se à habilidade de acessar a informação da palavra e seu significado imediatamente ao vê-la escrita. Por exemplo, ao ler este texto, o leitor é capaz de compreender o conteúdo a partir da leitura das palavras. Nesse processamento, estão incluídos diversos aspectos que o leitor adquire ao longo de seu desenvolvimento, como "as

informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras" (Coscarelli, 2002, p. 10). Coscarelli (2002) explica que, em leitores maduros, esse subnível de leitura ocorre de maneira automática e inconsciente.

Dentro do processamento lexical, alguns fatores podem aumentar ou diminuir o nível de dificuldade de sua execução. Coscarelli (2002) descreve seis fatores:

1. **“A complexidade silábica da palavra”**: as palavras utilizadas no texto apresentam diferentes padrões de escrita, com sílabas simples e complexas. O padrão mais comum com o qual os leitores estão acostumados é o de sílabas simples. Quanto mais as palavras se afastam desse padrão de consoante-vogal (CV), maior é a dificuldade do leitor em decodificá-las (Coscarelli, 2002, p. 10).
2. **“O tamanho da palavra”**: palavras com maior complexidade silábica, seja no padrão consoante-vogal (CV) ou nas polissílabas, aumentam a dificuldade de leitura, pois se distanciam do padrão comum da língua (Coscarelli, 2002, p. 10).
3. **“O número de ocorrências da palavra na língua, frequência”**: a dificuldade das palavras lidas varia de acordo com a frequência com que o leitor se depara com elas. Mesmo que as palavras estejam próximas ou não dos padrões mencionados anteriormente, se forem familiares ao leitor, a compreensão será mais fácil. Por outro lado, palavras desconhecidas exigirão mais esforço do leitor, pois ele precisará resolver uma série de questões, desde determinar se a palavra pertence à sua língua até atribuir um significado a ela (Coscarelli, 2002, p. 11).
4. **“A familiaridade do leitor com a palavra”**: as palavras podem ser frequentes de um ponto de vista geral, mas podem não ser familiares para o leitor. O grau de dificuldade varia conforme o conhecimento prévio do leitor. Por exemplo, um vocabulário técnico pode apresentar maior dificuldade de processamento se não pertencer à área de conhecimento daquele leitor (Coscarelli, 2002, p. 11).
5. **“A probabilidade de aquela palavra aparecer naquele contexto sintático, semântico e pragmático”**: como leitores, espera-se que algumas sentenças sigam regras e padrões específicos nas frases, de modo que é possível prever qual palavra virá a seguir. No entanto, caso esse padrão seja alterado, o leitor enfrentará maior dificuldade no processamento da informação. "Qualquer rompimento dessas expectativas pode ser um fator dificultador da leitura" (Coscarelli, 2002, p. 12).

6. **“A ambiguidade lexical”**: palavras que possuem mais de um significado podem gerar ambiguidade, dependendo da frase em que estão inseridas. Por exemplo, a palavra "banco" pode se referir tanto a um local para sentar quanto a uma instituição financeira. Essa ambiguidade torna a leitura mais difícil, pois exige um maior esforço do leitor para interpretar corretamente o contexto (Coscarelli, 2002, p. 13).

O processamento sintático está relacionado à gramática, à formação frasal e à estruturação do texto. Não se trata apenas de um conjunto de frases, mas sim de sentenças que precisam fazer sentido e se relacionar no contexto. O grau de dificuldade sintática na leitura pode variar. Se as frases seguirem o padrão comum da língua, com a estrutura sujeito, verbo e complemento, a leitura será mais fácil. Entretanto, à medida que as ordens sintáticas se invertem ou os elementos da frase aumentam, a dificuldade do leitor também cresce. Outro fator importante é a familiaridade do leitor com a construção sintática do texto. Se ele não estiver habituado a esse tipo de construção, encontrará dificuldades no processamento. A ambiguidade sintática, quando uma palavra pode se referir a mais de um elemento da frase, também pode dificultar a leitura, tornando o processo menos automático e mais lento, o que prejudica a compreensão das informações lidas (Coscarelli, 2002).

Um segundo nível da leitura, conforme apresentado no fluxograma, está relacionado à construção de significados. Durante o processo de decodificação, o leitor extrai informações do texto, o que envolve diferentes graus de dificuldade. No entanto, essas informações precisam fazer sentido e ser coerentes. Coscarelli (2002) subdivide essa coerência em três categorias.

A primeira categoria é a coerência local, que se refere ao momento em que o leitor faz conexões e atribui significados às frases lidas. Nesse processo, o leitor constrói suas inferências a partir do texto. No entanto, alguns fatores influenciam essa construção. Um deles é o conhecimento prévio do leitor sobre o tema abordado; quanto maior o conhecimento, mais fácil será fazer inferências e preencher lacunas deixadas pelo autor. Se o autor não centraliza as informações e deixa muito para o leitor deduzir, isso pode aumentar a dificuldade de entendimento. Além disso, quando as construções semânticas, embora corretas, não têm relações já conhecidas pelo leitor, o processo cognitivo exigirá mais tempo. O uso de metáforas e sentido figurado desconhecidos também pode dificultar a leitura, assim como a ambiguidade semântica, em que uma frase pode ter múltiplos significados. A coesão textual, ou a presença de elementos coesivos, facilita a leitura. Outro fator é a não-contradição; por exemplo, dizer que "de noite o sol brilhava" gera confusão, dificultando o entendimento (Coscarelli, 2002).

A segunda subdivisão refere-se à coerência temática. Nesse eixo, a familiaridade do leitor com determinado gênero discursivo pode influenciar a compreensão. Quando o leitor conhece bem o gênero, ele já espera certas partes do texto e pode usar estratégias para interpretar melhor o que está lendo. Por exemplo, ao ler uma receita, o formato já indica que tipo de informações estarão presentes. Se esse gênero for alterado ou suas expectativas forem rompidas, a compreensão do leitor pode ser prejudicada. Além disso, a capacidade de identificar os pontos principais do texto, como em artigos ou outros gêneros, é uma habilidade que muitos ainda desenvolvem, mesmo após anos de estudo.

A terceira subdivisão é a coerência externa, que envolve o que o leitor traz de fora do texto para o ato de leitura. O conhecimento prévio sobre o assunto influenciará a interpretação e avaliação do texto. Essa "conversa" com o texto pode levar o leitor a revisar seus conhecimentos ou a fazer novas inferências. A coerência externa também envolve a capacidade crítica do leitor em relação ao texto, a contextualização, as analogias e outros processos cognitivos, além de sua memória, que auxiliam na leitura e compreensão (Coscarelli, 2002).

2.1.3 Construção da leitura

A sociedade passou por importantes mudanças que impactaram o uso da leitura no cotidiano, evidenciando a necessidade de auxiliar os leitores em formação desde cedo. É fundamental refletir sobre quem são os principais incentivadores e quais estímulos são essenciais para o desenvolvimento desses leitores. Entre os diversos agentes de incentivo à leitura na sociedade atual, destaca-se a própria família, que exerce um papel fundamental nessa construção, além dos professores e bibliotecários, que desempenham a função de estimular e promover o aprendizado da leitura, que será posteriormente expandido para outros ambientes (Garcez, 2000). Para aqueles que buscam garantir o acesso à leitura para todos, “é imprescindível uma articulação contínua, intensa e harmoniosa entre esses atores” (Garcez, 2000, p.5).

Para que o leitor em formação atinja sucesso na leitura, é necessário que ele seja inserido desde cedo no universo das histórias, convivendo com livros e outros leitores. É importante que seu contexto social valorize a leitura e ofereça acervos de qualidade, além de tempo de qualidade para ler. Também é fundamental proporcionar um ambiente propício, ainda que simples, que favoreça esse momento de leitura. Os agentes ao redor devem assegurar que essa atividade seja vista como importante, oferecendo oportunidades para que o leitor conte,

expresse ou interprete a história lida, sempre com a orientação de um leitor experiente, que possa indicar como ler, o que ler e quais são os ambientes adequados para isso (Garcez, 2000).

Garcez chama a atenção para o papel crucial da leitura, ressaltando que os professores devem constantemente se autoavaliar para garantir que estão oferecendo as condições e orientações necessárias para a formação dos leitores. Afirma que “nenhuma atividade humana permite, até hoje, a espécie de diálogo atemporal que a leitura proporciona” (Garcez, 2000, p.5). Ao entrar em contato com o texto, o leitor vivencia uma experiência única e profunda. Segundo Garcez, essa experiência envolve uma troca que ocorre por meio da decodificação, interpretação, avaliação e consideração entre o leitor e o texto, sendo que essa interação se modifica a cada nova leitura. O diálogo com o texto é uma característica singular da leitura, e embora diferentes pessoas possam ler o mesmo texto, as conversas entre eles (leitor e texto) serão sempre distintas (Garcez, 2000).

O diálogo ao qual Garcez se refere baseia-se nos estudos do Círculo de Bakhtin, que atribuem um caráter interativo essencial ao ato de ler. Quando um texto é escrito, as palavras do autor estão presentes, mas elas são reinterpretadas pelo leitor, que gera "contrapalavras", inserindo sua própria perspectiva e contexto no que está lendo. A leitura, portanto, não proporciona um discurso solitário; ao escrever, o autor incorpora suas ideias, que podem ser influenciadas por outras leituras, e o leitor também traz outras vozes para o processo, influenciando o diálogo e a criação dessas contrapalavras. Essa polifonia é um elemento essencial no diálogo que a leitura proporciona (Garcez, 2000).

Talvez, nesse ponto, o leitor esteja refletindo ou questionando esse diálogo. Pode ser algo já familiar no cotidiano de leitura ou um conceito novo, que exige um processo de decodificação mais lento. Se o tema for familiar, a decodificação ocorre de forma rápida e automática; caso contrário, será necessário reunir mais informações para compreender o dialogismo nos textos. O leitor pode, por exemplo, precisar pesquisar quem é Bakhtin ou o conceito de "contrapalavra", ou enfrentar outros desafios que tornem o processo de decodificação mais complexo. Por isso, a construção do leitor está em constante renovação a cada nova leitura, e isso ressalta a importância do agente da leitura, especialmente o professor. O papel do professor, enquanto leitor experiente, é crucial na formação de novos leitores. Ele deve estar atento às variadas possibilidades de leitura e capacitado para oferecê-las, pois não é possível incentivar a leitura sem possuir uma sólida formação leitora. É com essa perspectiva que a importância da leitura deve ser constantemente destacada (Garcez, 2000).

Para leitores com certa experiência, muitas vezes não se imagina toda a complexidade envolvida no ato de ler, pois esse processo já ocorre de maneira automática. No entanto, ao observar os diversos processos presentes na leitura de um pequeno texto, percebe-se que esses elementos não são ensinados de forma isolada, mas sim de maneira coletiva. Novamente, o papel do professor é destacado, sendo fundamental que ele esteja atento à formação do leitor que está acompanhando, garantindo que este esteja assimilando adequadamente, compreendendo o conteúdo e tirando proveito da leitura. A leitura, afinal, envolve incontáveis solicitações simultâneas ao cérebro:

Desde a decodificação de signos, interpretação de itens lexicais e gramaticais, agrupamento de palavras em blocos conceituais, identificação de palavras-chave, seleção e hierarquização de idéias, associação com informações anteriores, antecipação de informações, elaboração de hipóteses, construção de inferências, compreensão de pressupostos, controle de velocidade, focalização da atenção, avaliação do processo realizado, até a reorientação dos próprios procedimentos mentais para a compreensão efetiva e responsiva, há um longo e acidentado percurso (Garcez, 2000, p. 6)

O educador precisa estar atento a esses processos se realmente estiver comprometido com a formação de leitores. A leitura não se encerra quando o texto é lido, pois envolve processos que a precedem, outros que ocorrem durante a leitura, e ainda há aqueles que continuam após a leitura, influenciando o cotidiano do leitor. É fundamental que o professor tenha em mente que esses processos não são evidentes para o leitor, mas devem estar bem estruturados para o educador, que, a partir disso, desenvolverá atividades que contribuirão para a construção de leitores. Cada vez mais, há a necessidade de formar leitores preparados para utilizar a leitura e a compreensão leitora em suas vidas cotidianas.

2.1.4 O ato de ler

Freire oferece uma importante contribuição ao processo de leitura em sua obra "A importância do ato de ler: em três artigos que se completam." Ele convida à reflexão sobre o ato de ler, como ele ocorre e a importância da dinâmica envolvida, que muitas vezes passa despercebida. Freire destaca a "compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (Freire, 1981, p.9). Ele enfatiza que, embora a decodificação seja parte integrante da leitura, ela não constitui a totalidade desse processo. A decodificação das palavras e frases é importante, mas, segundo Freire, há outros elementos envolvidos no ato de ler. A compreensão do leitor começa antes mesmo da leitura propriamente dita.

Paulo Freire, ao explicar essa ideia, relembra sua infância e a importância do contexto. Para ele, o processo de alfabetização começou antes de sua chegada à escola, ao interagir com diferentes objetos, animais, árvores e outros elementos que faziam parte de seu ambiente. Nas suas brincadeiras e interações familiares, ele já tinha contato com palavras, chegando a escrevê-las no chão com gravetos. O interessante a ser observado aqui é que o diálogo, como mencionado anteriormente, já estava presente no contexto de Paulo Freire. Ele já estava familiarizado com várias palavras que faziam parte de seu mundo (Freire, 1981).

Ao refletir sobre o ato de ler dos estudantes, é essencial lembrar a observação de Freire. Leituras que fazem sentido para os alunos, que estão conectadas ao seu contexto e com temas com os quais estão familiarizados, tendem a gerar maior motivação e engajamento, facilitando a compreensão do texto. Levar em conta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 1981, p.9). Isso pode ser entendido de duas maneiras: primeiro, de forma automática, ao considerar os contextos em que os alunos vivem — até que ponto eles compreendem o que estão lendo, qual a profundidade de sua imersão e quanto partimos do que já sabem para iniciar a leitura; segundo, quando desejamos introduzir novos contextos, é necessário que o que será lido faça parte de seu mundo de alguma forma. Assim, os alunos precisam ter vivências prévias para que a leitura faça mais sentido e seja melhor compreendida, sendo necessário oferecer suporte para certas leituras. O que faz parte do mundo de uma pessoa pode não fazer parte do mundo de outra, razão pela qual é importante ter cuidado ao preparar atividades e escolher leituras. Freire ressalta que ao ler "a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (Freire, 1981, p.9).

Paulo Freire faz essa análise com base em sua experiência como estudante e, posteriormente, como professor:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes "leiam", num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais "devoradas" do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras "lições de leitura" no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: "Da página 15 à 37" (Freire, 1981, p. 12).

Os professores precisam refletir sobre o que Freire destaca. Se é sabido que a motivação para a leitura aumenta quando o aluno está inserido em um contexto que faz parte de sua realidade, por que escolher textos que agradem apenas ao educador ou que sejam lidos apenas para cumprir metas de leitura no semestre? A leitura sem propósito real não trará transformações significativas na vida do estudante. Não se deve aceitar que a quantidade de leituras seja vista como sinônimo de qualidade. É necessário um aprofundamento na leitura, buscando não apenas o que está explícito no texto, mas também aquilo que o leitor pode adicionar a partir de suas próprias experiências. Esse é o tipo de diálogo que promove a compreensão crítica do texto.

Para que o estudante desenvolva a habilidade de extrair mais do que o conteúdo literal e aprofunde sua compreensão, é imprescindível que ele seja letrado. A próxima subseção abordará os conceitos de letramento que são fundamentais nos primeiros anos da educação básica.

2.2 Letramentos

2.2.1 O que é letramento?

O conceito de letramento é relativamente recente, surgindo na literatura na década de 1980, em resposta à necessidade de refinar os estudos de alfabetização e discutir o analfabetismo. Esse período histórico trouxe uma perspectiva capaz de abranger diferentes contextos geográficos, com discussões alinhadas às necessidades específicas de cada país. O foco passou a ser as práticas sociais de leitura e escrita, visando contextualizar "as relações entre as práticas sociais de leitura e escrita e a aprendizagem do sistema de escrita", ou seja, conceituar letramento e alfabetização, destacando suas convergências e divergências (Soares, 2004, p. 6).

Nesse período, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs ampliar o conceito de alfabetização, para que não fosse restrito apenas à capacidade de ler e escrever. No Brasil, as discussões frequentemente mesclavam esses conceitos e, em alguns casos, os colocavam em oposição, levando à ideia de que ser letrado significava apenas dominar o sistema de escrita (Soares, 2004). Tal "discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização," o que, apesar de abordagens acadêmicas diferenciadas, levou "a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento" (Soares,

2004, p. 8). A propagação equivocada da concepção de que alfabetização e letramento correspondem a um processo único evidencia uma confusão teórico-metodológica recorrente no campo educacional.

Para Soares (2020), letramento é:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27)

Embora as definições do conceito de letramento possam parecer complexas à primeira leitura, pode-se entender o letramento como uma prática social que envolve o uso do sistema de escrita. Em outras palavras, trata-se da aplicação dessas habilidades no cotidiano. Mesmo uma pessoa que não domine completamente o processo de escrita pode ter algum nível de letramento (Soares, 2020). Embora vivamos em uma sociedade grafocêntrica, que valoriza e prioriza a escrita, reconhecer essa centralização social é entender que o processo se torna mais complexo. Isso ocorre porque não é suficiente apenas aprender o sistema de escrita; há também a necessidade de adquirir simultaneamente as competências sociais relacionadas ao seu uso (Soares, 2020).

Figura 2.2 – Representação da sobreposição do processo de alfabetização e letramento



Fonte: Soares (2020)

A representação na imagem referida ilustra a sobreposição dos processos que envolvem a aprendizagem do sistema de escrita e seu uso na sociedade, destacando que esses processos não são isolados ou sequenciais, mas sim simultâneos e interdependentes (Soares, 2020). Essa perspectiva ajuda a compreender a discussão iniciada nos anos 80, a qual argumentava que saber ler e escrever, por si só, não atendia às demandas sociais para o uso do sistema de escrita. O termo *literacy*, difundido por Brian Street, professor e antropólogo britânico, considerado um dos principais teóricos da área, refere-se àqueles que, apesar de alfabetizados, não utilizavam a cultura escrita em suas práticas cotidianas. A partir desse conceito, o letramento passou a ser inserido nas pesquisas educacionais no Brasil, trazendo novos temas e perspectivas para os estudos acadêmicos (Street, 2014).

Dado o uso diversificado da escrita em diferentes contextos sociais, o termo "letramentos" é frequentemente utilizado no plural, refletindo as múltiplas formas de aplicação nos diferentes campos sociais. Street (2014) ressalta que "os povos locais possuem seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem, e suas maneiras particulares de assimilar os novos letramentos introduzidos por agências, missionários e governos nacionais" (Street, 2014, p. 37). Dessa forma, observa-se a marca social dos

letramentos, abrangendo contextos variados. Nesta produção, o foco será o letramento crítico, que será discutido na próxima seção.

2.2.2 Letramento crítico

O termo atualmente utilizado para letramento crítico tem origem em teóricos cuja língua materna é o inglês. Por isso, ao se pensar na palavra traduzida, é necessário apropriar-se dos conceitos que antecedem a construção de sentido do termo, tanto para o contexto brasileiro quanto para esta pesquisa. Monte Mór (2015) relata que há uma distinção de significados para *criticism* e *critique*, termos em inglês cuja tradução para o português converge na palavra "crítica" (Monte Mór, 2015, p.3).

Sendo que

o primeiro termo se atrela à crítica que resulta de estudos e conhecimentos que conduzem a avaliações fornecidas por especialistas reputados, como críticos de arte, música, cinema e teatro; o segundo, se refere à percepção social que não depende da escolarização ou da mencionada especialização (Monte Mór, 2015, p.3).

Ao considerar os conceitos em inglês, nota-se uma diferenciação em relação à propriedade do conhecimento na área em questão. O primeiro termo, *criticism*, remete àqueles que possuem conhecimento especializado em determinada área e realizam uma avaliação crítica do que está sendo apresentado. O segundo termo, *critique*, está relacionado a um conhecimento social, que independe do nível de escolarização do indivíduo. Pensando no contexto dos letramentos, o segundo termo é mais adequado ao entendimento, pois letramento é uma prática social que muitas vezes não depende de um conhecimento prévio específico, mas sim de considerar os conhecimentos pessoais para analisar criticamente determinado texto.

Lembramos as palavras de Freire ao tratar do conhecimento de mundo. Analisar as reflexões de Freire sobre "palavra" e "mundo" ajuda a compreender o contexto do letramento crítico, já que Freire (2005) contrasta as maneiras ingênua e rigorosa de ler o mundo, onde a ingenuidade está ligada ao senso comum e à experiência, e o rigor está associado à reflexão crítica. Essa concepção de rigor, pesquisa, crítica e estudo alerta para uma análise bem elaborada ao se deparar com situações que requerem letramento crítico. “Para Freire, essa consciência crítica da relação palavra-mundo, diferentemente da consciência ingênua, do senso comum de simplesmente ‘estar no mundo’, envolve a consciência da conexão e da diferença

entre estar no mundo e estar com o mundo” (de Souza; Menezes, 2011, p.1). Freire evidencia que a consciência crítica ultrapassa a mera presença no mundo, exigindo uma participação ativa e transformadora na realidade. É necessário “estar com o mundo”, ou seja, reconhecer-se como sujeito histórico capaz de interagir, refletir e transformar a realidade. A verdadeira educação é aquela que promove a passagem do simples “estar no mundo” para o “estar com o mundo”, estimulando o engajamento, a reflexão crítica e a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A reflexão sobre a leitura crítica vai além da dimensão técnica da interpretação textual, pois envolve compreender o processo de construção de sentidos em diálogo com diferentes realidades. Sob essa perspectiva, investigar a formação da criticidade no leitor significa reconhecer que a leitura é também um ato social e político, atravessado por experiências, contextos culturais e possibilidades de transformação do mundo. Monte Mór (2015) relata que

[...] ao pesquisar o processo da construção da leitura e da interpretação, considero relevante examinar a formação da crítica que se realiza independente dos conhecimentos específicos proporcionados pela crítica literária. É possível que o termo que melhor esclareça esse processo seja senso crítico, ou percepção crítica, conforme alguns filósofos denominam (GADOTTI 1983; SAVIANI 1984). Faraco e Tezza (2001) aludem a essa visão de ‘crítica’ (ou critique) ao definirem o leitor crítico. Para eles, ser crítico é ser “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência” (p 239). Na compreensão de leitura como leitura de mundo, como nos escritos de Freire (1987; 2001) entende-se que o significado de textos se expande para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem, sendo essa interação reveladora do que, então, Freire chamou de ‘consciência crítica’ desses participantes (Monte Mór, 2015, p. 6).

Quando se levanta os olhos por cima do texto, por assim dizer, tenta-se compreender o que está por trás dele, a intenção, o contexto; questiona-se, reflete-se e utiliza-se o senso crítico para isso, o que é resultado da leitura de mundo acumulada ao longo das experiências vividas. Desde a infância até a idade adulta, sempre se leva algo da aprendizagem diária da vida e do contexto em que se está inserido. Ter uma leitura crítica não se limita a determinadas linguagens; não se trata apenas da capacidade de extrair informações de um texto, mas vai além disso e exige uma compreensão e um conhecimento mais amplos, mesmo que esses conhecimentos sejam sobre o mundo.

Ao abordar os letramentos críticos, evidencia-se que a leitura e a escrita não podem ser concebidas apenas como habilidades técnicas, mas como práticas sociais que carregam valores, ideologias e visões de mundo. Essa perspectiva convida o leitor a questionar discursos naturalizados, a problematizar relações de poder e a reconhecer o papel do letramento na construção de identidades e na transformação social. Como diz, Monte Mór (2015)

[...] os letramentos críticos propõem que ler e escrever são atividades sociais e de que há novas maneiras de compreender o “nós” e “os outros”, sugerindo uma reflexão a respeito das culturas coloniais e dos valores canônicos difundidos pela educação humanista. Reafirmam que não há textos neutros, considerando-se que toda linguagem refrata o mundo. Assim, entende-se que as práticas de letramento são o percurso de uma ação social (Monte Mór, 2015, p. 9).

Sendo o letramento uma atividade social, é reconhecido que todos os textos não são neutros e contêm dentro de si diversos conceitos e análises possíveis. Monte Mór (2015) afirma que, para que sejam realizadas análises corretas, é necessário que haja interlocutores que auxiliem na compreensão e interpretação dos textos. Aqueles que definem a forma correta ou não dos sentidos e interpretações são os que se aprende a ler e se comunicar. É possível reforçar aqui o papel da família, que é o primeiro canal utilizado para essa aprendizagem, mas é importante também destacar os professores que estão na trajetória da educação, seja básica ou superior. Nesse aspecto, é relevante refletir sobre que tipo de mediadores estão sendo, se conseguem ter a legitimidade de definir os parâmetros pelos quais determinados textos serão analisados. Dada a vasta possibilidade de pontos de vista e análises, é preciso auxiliar para que o educando consiga realizar esse processo de forma autônoma posteriormente.

Além do mais, enquanto que uma determinada leitura possa ser válida para uma comunidade específica constituinte do conjunto social – uma comunidade religiosa, por exemplo, – a mesma leitura pode não ser válida para outra comunidade ou nem sequer para o conjunto social todo constituído por várias comunidades. Veja o caso de questões de cunho religioso como o aborto ou planejamento familiar que, embora em termos do conjunto social possam ter valores múltiplos e variáveis (a favor ou contra), em cada comunidade o valor dado á questão pode ser único e restrito (ou a favor ou contra). Portanto, é importante no letramento crítico não confundir a multiplicidade de leituras e seus valores com a ausência de fatores ‘redutores’ como a genealogia e o pertencimento social que reduzirão em determinados contextos essa multiplicidade potencial (de Souza; Mario, 2011, p. 4 e 5).

Não se pode fragilizar o letramento crítico diante das produções de significados. A proposta no letramento crítico é que existem, de fato, fundamentos sobre os quais normas, verdades e ações éticas e políticas podem ser empenhadas; no entanto, esses fundamentos são considerados contingentes e comunitários - não universais - e, portanto, temporais, locais e mutáveis (de Souza; Menezes, 2011, p.5). Dessa forma, uma concepção robusta requer uma escolarização dela, sendo necessário ensinar esse letramento nas escolas. Brian Street (2014), um dos precursores do letramento no mundo, apoia o que ele denomina como “pedagogização do letramento”; para ele, a “pedagogia assumiu, nesse sentido, o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita” (p. 122).

Sobre suas observações em escolas, Street (2014) verificou que:

Havia pouca discussão sobre os sentidos da linguagem, sobre interpretações alternativas dos textos ou sobre como a professora chegava à sua própria conclusão acerca do que eles significavam. Era assim até mesmo depois da leitura na biblioteca: opiniões podiam vir à tona antes da leitura, mas não se debatiam as reações depois. De igual modo, relatórios de leitura, em que os alunos eram solicitados a ler um livro para depois apresentar oralmente um relatório estruturado sobre ele para toda a turma, assumiam um caráter ritualizado e não semântico, cujo propósito parecia ser desenvolver a linguagem escolar e não, de fato, discutir os livros. Em contextos como esses, ao que parece, o objetivo final é obter controle e autoridade sobre o texto, cujos significados não são negociáveis (Street, 2014, p. 132).

Nas observações realizadas dentro de sala de aula, Street (2014) mostrou que os professores não utilizavam a língua como se ela tivesse qualidades sociais, mas pareciam entender que era algo externo a eles. Se continuar encarando a língua dessa maneira, não será possível auxiliar os alunos em relação ao letramento, especialmente o crítico. Conforme observado por Street, ao utilizar livros, os professores faziam isso de forma mecânica, sem promover discussões sobre as impressões dos alunos; o processo era estruturado e restringia-se a uma busca orientada com destinos previstos. O letramento crítico, bem estruturado, pode ser pedagogizado nas escolas, ou seja, pode ser inserido no contexto de aprendizagem escolar. O que não se pode permitir é reduzir “o papel do falante/leitor a receptor passivo em vez de ativo negociador de significados” (Street, 2014, p.132).

O letramento crítico

como um ato que não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção do texto lido necessita por sua vez de outra acepção do conceito de ‘crítica’. [...] Sendo assim, tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem. E como já foi explicado acima, nossos significados e valores tem origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos (de Souza; Menezes, 2011, p. 2).

Com isso em mente, pode-se entender que fazer uma leitura crítica envolve duas ações que ocorrem simultaneamente e são indissociáveis. De Souza e Menezes (2011) afirmam:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sóciohistórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. (p. 2)

Percebe-se, então, como está atrelado ao que Freire (2022) menciona sobre a palavra-mundo. Ao executar a habilidade de letramento crítico, considera-se o que já se sabe e o que se está recebendo por meio daquela leitura. Dessa forma, exerce-se essa importante e complexa habilidade para compreender além do texto, não se atendo apenas ao que está escrito, mas desenvolvendo a capacidade de pensar fora do texto e enxergar o contexto, tanto de quem escreveu quanto de quem está lendo.

Ao observar a leitura desse texto, fruto de uma pesquisa de mestrado, pode-se notar que, ao longo da leitura, o leitor já fez conexões com outros teóricos conhecidos que não foram citados aqui, argumentou sobre a relação entre o que foi exposto e suas próprias perspectivas, e integrou o que já leu dos teóricos mencionados, criando novos entendimentos sobre concepções desconhecidas. O letramento crítico está em pleno funcionamento, resultando em novas conexões e conhecimentos, bem como em novos sentidos propiciados pela capacidade crítica de ler um texto. “Quando se escreve ou se lê individualmente, está-se usando, nos termos de Bakhtin, palavras, significados, textos e leituras que antecederam e que constituíram tanto o momento atual de produção de texto quanto o próprio autor/leitor” (de Souza; Menezes, 2011, p. 3).

Agora, convida-se o leitor a continuar conhecendo os pontos principais da pesquisa, pois a próxima subseção abrangerá a discussão das concepções bakhtinianas que serão utilizadas nesta investigação.

2.3 Concepções bakhtinianas

Para encerrar esta sessão, apropriamos das concepções do Círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais russos que se destacou entre as décadas de 1920 e 1970, composto por nomes como Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev, entre outros. Segundo Faraco (2011), o termo “Círculo de Bakhtin” é amplamente utilizado para abranger esse coletivo, cujas reflexões ultrapassam a autoria individual e se consolidam em uma perspectiva teórica compartilhada. Assim, ao longo deste trabalho, diferentes autores do grupo poderão ser referenciados, sempre dentro das concepções bakhtinianas.

Custódio e Villarta-Neder (2025) identificam os seguintes membros do Círculo: Mikhail Mikhailovitch Bakhtin; Valentín Nikoláievitch Volóchinov; Pável Nikoláievitch Medviedev; Ivan Ivánovitch Kánaev; Matvei Isaevitch Kagán; Lev Vasilievitch Pumpiánski; Maria Veniaminovna Iudina; Konstantín Konstantinovitch Váguinov; Iván Ivánovitch Sollertínski; Borís Mikhailovitch Zubákin; Mikhail Israilevitch Tubiansk; Nikolai Kliouev; Borís Vladimirovitch Zaleski; Ana Sergueiévná Ruguévitch (Rebisova); Vladímir Zinoviévitch Ruguévitch (Custódio; Villarta-Neder, 2025, p. 162 – 166).

A composição do Círculo é marcada por certa complexidade, pois, conforme Brait (2005), há variações quanto à assinatura e autoria de obras, além de dúvidas sobre a autenticidade de determinadas ideias consideradas genuinamente bakhtinianas. Essa multiplicidade autoral evidencia o caráter coletivo da produção teórica do grupo e reforça a necessidade de compreender suas contribuições de maneira integrada, sem restringir a análise à figura de Bakhtin.

O Círculo de Bakhtin propõe uma abordagem dialógica da linguagem, na qual o discurso é entendido como processo interativo e social, e não como um sistema abstrato de signos ou mera expressão do pensamento individual. Para esses autores, a linguagem se materializa nos enunciados, que são sempre situados historicamente e atravessados por valores sociais, ideológicos e axiológicos (Brait, 2005; Faraco, 2011). Assim, a palavra é vista como uma ponte entre locutor e interlocutor, constituindo-se no espaço do encontro, da tensão e da negociação de sentidos.

Portanto, ao adotar as concepções do Círculo de Bakhtin, este trabalho privilegia uma análise da linguagem como fenômeno vivo, dinâmico e socialmente situado, reconhecendo a importância dos processos de valoração, da historicidade dos discursos e da multiplicidade de vozes que atravessam todo enunciado. Nas subseções seguintes, serão discutidos os conceitos

de enunciado e tom, centrais para a abordagem bakhtiniana, com vistas a fundamentar o desenvolvimento desta pesquisa.

2.3.1 Enunciado

Para iniciar a apresentação desta concepção, é necessário despir-se de conceitos comuns quando se ouve a expressão enunciado. Embora os conceitos prévios que o leitor tem abarcado sejam relevantes para esta leitura, é importante ressaltar que, para Bakhtin, a concepção de enunciado é muito mais aprofundada e parte de outros pontos relevantes para a compreensão. Por isso, esta leitura exige uma mente atenta e aberta para novas concepções.

Começa-se a pensar no enunciado como uma forma de diálogo e interação, havendo variadas formas de se compor o enunciado. Bakhtin (2011) explica que

[...] diferenciam-se acentuadamente em função da distinção entre aqueles campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação discursiva. Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ele irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. (Bakhtin, 2011, p. 298)

Na próxima seção, abordaremos o conceito de tom, conforme mencionado na citação. Neste momento, ao se atentar ao enunciado, Bakhtin reforçou na citação a necessidade de interação; mesmo que de maneira “monológica”, existe uma necessidade de interação, trazendo consigo uma resposta de algo que já foi dito ou questionado. Para exemplificar, o enunciado emitido nesta pesquisa está repleto de questões e informações que vieram anteriormente e compõem esta obra. Ao ler, o leitor também estará dialogando com o texto a partir do que já sabe sobre o assunto, e novas informações serão levadas até ele através dos autores. Nesta troca, outros elementos se juntam aos enunciados.

Para entender o enunciado, é necessário assumir que algum tipo de interação ocorrerá, seja ela manifestada ou silenciosa. Partindo disso, o enunciado será direcionado a alguém, sempre tendo uma função social. Volóchinov (2018) auxilia na compreensão ao afirmar que a formação de um enunciado ocorre entre duas pessoas organizadas socialmente e, na falta de um ouvinte real, é como se ele fosse direcionado à imagem do representante típico do grupo social ao qual o falante pertence. Assim, ele continua

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.) (Volóchinov, 2018, p. 205).

Nota-se que há uma orientação para o direcionamento daquela palavra e uma análise de quem receberá o enunciado. Observa-se mais uma vez o caráter social que essa concepção possui, e é nela que se concentrará a análise. “A palavra é o meio pelo qual a relação com o outro se estabelece” (Tierno, 2024, p. 49). Mesmo que não se saiba quem receberá o que se enuncia, mesmo que essa pessoa esteja ausente, sempre se projeta o enunciado para o outro.

O ouvinte do enunciado, não assume uma posição passiva como a que se tem nas teorias da comunicação predominantes. Para Bakhtin (2011), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (p. 271). O discurso se constitui no diálogo, sendo as posições nele alternadas diante das aplicações sociais. Villarta-Neder (2019) alerta: “Cabe não se pensar nele como um recorte de uma única situação, mas como uma rede de enunciados que se entrelaçam, que se sucedem. Portanto, pensar nessa cadeia enunciativa é não somente analisar dizeres que se comunicam, mas, conjuntamente, histórias de interações entre sujeitos” (p. 1662).

De acordo com Bakhtin (2011),

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo) [...]. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva [...] (Bakhtin, 2011, p. 297, grifos do autor).

Os enunciados precisam ser analisados de acordo com o contexto em que se estabelecem; não há construção deles de maneira isolada, nem sem considerar o outro, como já foi mencionado. De acordo com Volóchinov (2021), “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta” (p. 184). Toda palavra emitida através do que se enuncia tem um destino e também um precedente; não há nada que se enuncie sem a presença de outras vozes e que não termine no ouvinte. No campo do diálogo, os

enunciados estão, portanto, em um *looping* infinito, pois, a cada movimento, leva-se o outro consigo. Sendo assim, Pires (2002) explica que

O nome dialogismo é mantido em relação à interação entre sujeitos por ser o próprio princípio constituidor da vida e do social. A relação intersubjetiva, estabelecida pela enunciação, constrói tanto os sujeitos quanto os sentidos do discurso. Quanto ao diálogo entre discursos, o que produzimos é um tecido de vozes, de muitas vozes que se relacionam polemicamente entre si, resolvendo a relação no interior mesmo dessa tessitura. (p.41).

No enunciado, o lugar que um ocupa socialmente dita as palavras que serão utilizadas no discurso e é pensado em relação ao outro que, de alguma forma, se deseja atingir. O “enunciado sempre será um enunciado novo; ainda que use as mesmas palavras, ele nunca será igual ao anterior, uma vez que cada momento em que se diz algo é a primeira vez que se diz naquele contexto histórico, ideológico, cultural, entre outros” (Silva, 2023, p. 46).

No centro da teoria bakhtiniana está o conceito de enunciado, entendido como unidade concreta e real da comunicação discursiva. O enunciado é sempre singular, pois resulta de uma situação de interação específica, envolvendo autor e destinatário, finalidade comunicativa e contexto social. Cada enunciado é um evento único, irreduzível a repetições mecânicas, pois está sempre inserido em uma cadeia dialógica, respondendo a outros enunciados e antecipando respostas futuras (Bakhtin, 2011).

Outro ponto que estará presente nos discursos é a entonação, ou o tom, que é utilizado na enunciação. Sobre essa concepção, a próxima seção se encarregará de explicar.

2.3.2 Tom

Como foi observado anteriormente e de acordo com Volóchinov (2021), “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social em que circula o indivíduo” (p. 216). O enunciado está presente no meio social em que o indivíduo está inserido; com isso, além da palavra em si escolhida, os critérios não verbais presentes precisam ser analisados, incluindo a entonação ou o tom em que se enuncia. A forma como as palavras são emitidas e o contexto social podem causar mudanças no sentido em que o enunciado foi produzido.

Volóchinov (2021) afirma que “a palavra é território comum entre o falante e o interlocutor” (p. 205); porém, o mesmo autor reforça que “as palavras ditas são repletas de

subentendido e do não dito” (2019, p. 129). Embora as palavras sejam as mesmas em cada enunciado, o que irá diferenciá-las e mostrar a marca, o real objetivo pelo qual foram emitidas, será a entonação utilizada. É possível dizer o mesmo enunciado, entretanto, o tom utilizado deixará a marca do falante, adicionando características singulares que tornam aquele enunciado único.

Embasada nas concepções bakhtinianas, Tierno (2024) nos diz

O tom determina a “complexa tonalidade da nossa consciência, tonalidade que serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação (plena e centrada nos sentidos) do texto que lemos [...]” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 403-404). A teoria de Bakhtin sobre a entonação é relevante porque destaca a importância da dimensão subjetiva da linguagem e mostra como ela pode ser usada para expressar diferentes pontos de vista, intenções e atitudes (Tierno, 2024, p.53).

No enunciado, as marcas únicas serão dadas pela entonação, e é através dela que o falante poderá expressar sua intenção, sua verdadeira atitude e seu ponto de vista. Ao analisar os discursos de forma completa, é necessário levar em conta tanto o que é dito quanto o que está externo ao que foi dito. Embora pareça complexo, gestos, fisionomias, o contexto em que é dito e para quem é dito, tudo isso compõe o discurso. A entonação é quem fará as ligações necessárias para o enunciado; segundo Volóchinov (2019), é ela que dará vida às palavras, estando “*no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito*. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida” (p. 123, grifo do autor).

Um comparativo pode ser feito com mensagens recebidas em aplicativos sociais. Ao ler uma mensagem de texto, o enunciatário dá a entonação que imagina ser a idealizada pelo enunciador, o que pode provocar distorções na mensagem. Por outro lado, a mensagem de voz auxilia na recepção de uma mensagem mais completa, pois é possível ouvir a entonação, embora alguns elementos externos ainda estejam ocultos. Já com uma mensagem de vídeo, todos os elementos podem ser notados, pois tanto o dito quanto o não dito estão presentes. Isso ressalta a importância do enunciado e do tom em vários contextos.

Os enunciados podem ser os mesmos, ou seja, as palavras em si, mas o que diferencia as significações é a entonação que o autor/emissor coloca no enunciado. O tom estabelece como o sujeito se marca naquele meio, sendo que “a entonação é o condutor mais flexível e sensível daquelas relações sociais existentes entre os falantes em uma dada situação” (Volóchinov, 2019, p. 287). É preciso aprender sobre as características que o enunciador possui em sua tonicidade

para entender fielmente o que se passa nos textos escritos; assim, aprenderá “a ler a entonação, desde que se tenha conhecimento sobre a situação” (Tierno, 2024, p. 54).

Bakhtin (2011) reforça

Não se deve esquecer que a coisa e o indivíduo são *limites* e não substância absoluta. O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros, não pode agir como força material. Aliás ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes mas adquire um sentido inteiramente distinto (a transfiguração do ser centrada no sentido). Cada palavra do texto se transfigura em um novo contexto (Bakhtin, 2011, p. 404, grifo do autor).

A importância da entonação do enunciador é tamanha que Bakhtin destacou a força própria de sentido que ela pode ter. A entonação pode mudar todo o cenário do discurso. Diante de sua força inevitável e de sua importância para a compreensão, é necessário ter em mente o que Tierno (2024) nos diz

É relevante destacar que o conceito de entonação, na perspectiva bakhtiniana, vai muito além de uma marcação prosódico-estilística. Do ponto de vista bakhtiniano, a entonação está relacionada ao inevitável e constitutivo posicionamento do sujeito na relação com outros sujeitos, indicando a orientação do discurso em relação a valores, atitudes ou intenções do interlocutor. Portanto, a entonação, na visão bakhtiniana, está mais relacionada à orientação ideológica e à expressão de posicionamentos em um discurso (Tierno, 2024, p. 54).

É especialmente pertinente porque destaca um aspecto frequentemente negligenciado nos estudos sobre linguagem: a dimensão ideológica e relacional da entonação no discurso. Ao afirmar que a entonação, para Bakhtin, vai além de uma marcação prosódica, Tierno (2024) chama atenção para o fato de que, nesse quadro teórico, a entonação revela o posicionamento subjetivo do falante diante do outro e do mundo. Isso significa que, mais do que um recurso estilístico, a entonação é um indicador das intenções, valores e atitudes que permeiam a interação verbal. Esse entendimento amplia a análise do discurso para além dos limites da estrutura linguística, permitindo que se observe como os sujeitos se posicionam, dialogam e constroem sentidos em contextos sociais concretos. Assim, Tierno (2024) evidencia a

importância de considerar a entonação como elemento constitutivo da orientação ideológica do discurso, aspecto central para a compreensão da linguagem na perspectiva bakhtiniana.

2.3.3 Gênero discursivo

O conceito de gênero discursivo, na perspectiva bakhtiniana, ocupa posição central nos estudos da linguagem, pois permite compreender a comunicação como fenômeno social, histórico e ideológico. Para Bakhtin, a linguagem não pode ser reduzida a um sistema fechado de regras gramaticais, mas deve ser analisada em sua concretude, considerando o enunciado como unidade real da comunicação discursiva (Bakhtin, 2011). A seguir, são apresentados os fundamentos teóricos do gênero discursivo segundo Bakhtin, seus elementos constitutivos e implicações para a análise do discurso.

Bakhtin (2011) define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, vinculados a situações típicas da comunicação social. Esses gêneros não são formas linguísticas fixas, mas resultam da interação entre sujeitos em contextos sociais específicos, refletindo as condições históricas e ideológicas de sua produção. Assim, o gênero discursivo é entendido como uma forma concreta e histórica, presente em todas as manifestações discursivas, e não apenas naquelas tradicionalmente estudadas pela Poética ou Retórica.

A abordagem bakhtiniana enfatiza o caráter sócio-histórico dos gêneros, articulando a dimensão normativa (estabilidade) com a dimensão dinâmica (abertura ao novo). Isso significa que, embora os gêneros apresentem certa regularidade, eles se transformam conforme as práticas sociais e as necessidades comunicativas dos sujeitos. Dessa forma, os gêneros funcionam como formas de ação na interação verbal, orientando tanto a produção quanto a compreensão dos enunciados (Bakhtin, 2011). Lembrando que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 261).

Segundo Bakhtin (2011), o gênero discursivo é constituído por três pilares principais:

- **Conteúdo temático:** refere-se ao tema ou assunto recorrente em determinado gênero, que é conformado ideologicamente e se torna comunicável por meio do gênero.

- **Estilo de linguagem:** diz respeito à escolha dos recursos linguísticos e expressivos adequados ao contexto e à finalidade do gênero, variando conforme a esfera de atividade social em que o discurso se insere.
- **Construção composicional:** envolve a organização estrutural do enunciado, ou seja, a forma como as partes do texto se articulam para atender às expectativas do gênero.

Esses elementos não devem ser entendidos de forma isolada, mas em correlação e em constante interação com as condições de produção do discurso, os sujeitos envolvidos e o contexto sócio-histórico. A análise de um gênero discursivo, portanto, exige a consideração das circunstâncias de enunciação, do papel dos interlocutores e das implicações sociais para a escolha dos recursos discursivos (Bakhtin, 2011). “Os gêneros discursivos refletem as condições e finalidades de cada esfera da comunicação, sendo formas relativamente estáveis, mas sempre abertas à renovação” (Bakhtin, 2011, p. 262).

A teoria dos gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, oferece uma compreensão ampliada da linguagem, superando abordagens formalistas e valorizando a dimensão interacional, social e histórica do discurso. O estudo dos gêneros, assim, permite analisar como os sujeitos constroem sentidos em contextos específicos, orientados por formas relativamente estáveis, mas abertas à renovação e à criatividade (Bakhtin, 2011). A análise bakhtiniana dos gêneros discursivos contribui para o entendimento da linguagem como prática social, em que o enunciado concreto é o ponto de articulação entre o individual e o coletivo, o singular e o histórico, o estável e o dinâmico.

Assim, as concepções de enunciado, de tom e de gênero discursivo devem integrar o contexto formativo do professor, pois são fundamentais para a compreensão das práticas de linguagem em sala de aula e para a análise crítica das interações verbais. Esses conceitos são igualmente relevantes para a pesquisa em desenvolvimento, na qual será apresentada, na próxima sessão, uma discussão aprofundada baseada nas análises realizadas, evidenciando como diferentes gêneros discursivos mobilizam enunciados e entonações que refletem posicionamentos, valores e intenções dos sujeitos envolvidos.

3. DISCUSSÃO

3.1. Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter analítico-interpretativista, orientada pelo pressuposto de que os fenômenos sociais e discursivos são complexos, multifacetados e dependentes dos contextos nos quais se manifestam. Segundo Brasileiro (2021), a pesquisa qualitativa distingue-se por priorizar a compreensão dos processos, dinâmicas, variáveis e relações como elementos centrais para a construção de sentidos mais complexos e contextualizados, em detrimento da utilização de técnicas estatísticas tradicionais. Essa abordagem privilegia a atribuição de significados e o comprometimento com a interpretação aprofundada dos dados, permitindo a identificação de nuances e subjetividades que escapam à mensuração quantitativa.

Neste estudo, a análise concentra-se no correlacionamento enunciativo das vozes e concepções do letramento crítico presentes no corpus selecionado. Tal procedimento consiste em comparar, de forma sistemática, os enunciados identificados, a fim de evidenciar convergências, divergências e relações dialógicas entre as diferentes vozes e perspectivas. Esse correlacionamento não se limita à identificação de dados objetivos, mas busca, sobretudo, captar os sentidos subjacentes e as intenções comunicativas que permeiam os discursos analisados, em consonância com a filosofia bakhtiniana de análise dialógica do discurso (FARACO, 2011).

O rigor da análise é assegurado pelo uso de critérios bem definidos para escolher, organizar e interpretar os enunciados, sempre em diálogo com as ideias do Círculo de Bakhtin. Dessa forma, a análise interpretativa é conduzida em diálogo com conceitos como gênero discursivo, tom e enunciado, possibilitando uma leitura aprofundada das articulações discursivas e dos processos de construção de sentido no material investigado (BRAIT, 2005).

Além disso, o percurso metodológico inclui a utilização de diferentes fontes de informação e pontos de vista para analisar o objeto de estudo, visando ampliar a validade e a confiabilidade das interpretações. A análise dos dados é realizada em etapas, que incluem: (a) a identificação e delimitação do corpus; (b) a leitura exploratória e categorização inicial dos enunciados; (c) o correlacionamento enunciativo propriamente dito, com a comparação e

contraste entre as vozes presentes; e (d) a síntese interpretativa, na qual são destacados os principais achados, limitações e potencialidades do material analisado.

Assim, a metodologia proposta busca não apenas descrever, mas também interpretar criticamente as manifestações discursivas, permitindo a compreensão aprofundada dos fenômenos estudados e contribuindo para o avanço teórico e prático na área de investigação.

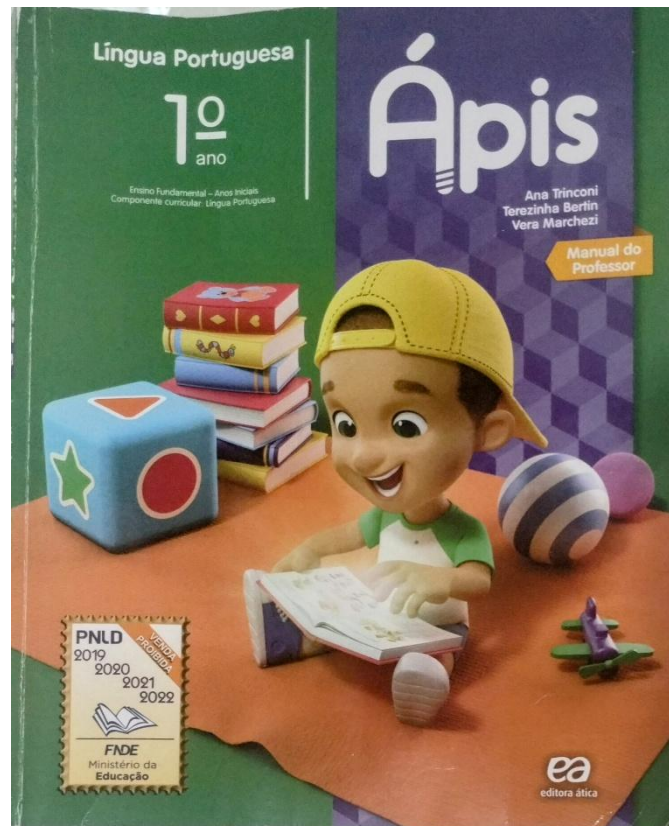
3.2. O *corpus*

Compõe o *corpus* da nossa pesquisa os livros utilizados nos primeiro e segundo anos da Rede Municipal de Educação de Barbacena/MG. Sabemos que os livros foram escolhidos de forma democrática pelos professores, a partir de uma votação onde, pela escolha da maioria, toda a rede utilizaria o mesmo livro, ou seja, nas vinte e quatro escolas da Rede Municipal de Barbacena que houvesse o segmento do Ensino Fundamental – anos iniciais, que é composto pela etapa de alfabetização. A coleção selecionada pela rede para a matéria de Língua Portuguesa foi a coleção “Ápis” da editora ática, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para fazermos a nossa análise selecionamos o Manual do Professor, a fim de verificarmos, além do conteúdo do livro didático disponibilizado para os alunos, os encaminhamentos propostos para o trabalho do professor.

3.2.1. Livro didático do primeiro ano

O Manual do Professor do primeiro ano é composto pelas trezentas e vinte e oito páginas originais do livro do estudante, acrescido de XLVIII (quarenta e oito) páginas da seção inicial, onde as autoras abarcam princípios gerais, fundamentação teórica do que é exposto no Livro Didático, orientações para avaliações de acordo com o conteúdo e habilidades a serem desenvolvidas, descrição da estrutura da coleção e de princípios específicos do ano escolar em questão. Logo em seguida, apresenta em tamanho reduzido página por página do material fornecido ao aluno, com comentários, sugestões, descrições de atividades e habilidades trabalhadas em cada conteúdo. As autoras buscam inteirar o professor de onde vieram as propostas do livro didático, utilizando citações de teóricos bem conhecidos no meio acadêmico, reforçando as intencionalidades por elas demonstradas.

Figura 3.1 – Foto da capa do Manual do Professor do 1º ano.



Fonte: Do autor (2025)

O livro entregue aos alunos possui vinte e duas unidades, cada uma delas apresenta um gênero discursivo diferente a ser trabalhado, dentro da sequência que são colocadas em todas as unidades. Pois, cada unidade traz inicialmente uma abertura com desafios e brincadeiras que iniciam os estudos. Logo depois, uma seção “Para iniciar” que mostra ao aluno características do que ela irá ler na seção “Leitura”, que trazem os gêneros discursivos a serem utilizados em cada seção, que servem como base para as próximas atividades. Dentre os gêneros discursivos selecionados para serem trabalhados ao longo do ano, estão: capa de livro, letra de canção, história em quadrinhos, texto instrucional, pintura, história em versos, cantiga popular, lista, fábula, bilhete, convite, cartaz, poema, história texto informativo, poema, receita e legenda.

Após a leitura realizada, o livro é composto de partes que estarão focadas na leitura realizada. Atividades oral e escrita na “Interpretação de texto”, seguido pela parte da “Prática de oralidade” onde os alunos e professor tem a proposta de conversar, trocar ideias e emitir suas opiniões. Na parta “Aí vem...” uma nova leitura complementar é proposta. Depois os alunos tem a oportunidade aprender as escritas das palavras, correlacionadas a sua leitura, com as atividades da parte “Palavras em Jogo”. Em sequência há a oportunidade de criarem seus

próprios textos, de forma oral ou escrita na parte “Produção de Texto”, finalizando com a parte “Memória em foco” que visa trabalhar a memória do que foi trabalhado naquela unidade e oportuniza a escrita espontânea. Além destas partes em cada unidade, o livro conta também com ampliação dos conhecimentos através de seções específicas, que mostram atividades a serem realizadas ao longo do ano, como o “Projeto de Leitura”, “O que estudamos” que visa revisar processualmente os conteúdos e “Tecendo saberes” que amplia e liga o conhecimento estudado a outros assuntos.

3.2.2. Livro didático do segundo ano

Já o Manual do professor do segundo ano apresenta estruturas semelhantes, com pequenas diferenças que elencamos a seguir. É composto pelas duzentas e noventa e seis páginas originais do livro do estudante, acrescido de vinte e seis páginas entre as unidades que as concluem e iniciam, na conclusão um acompanhamento e monitoramento do aluno e na introdução os objetivos da unidade, os conhecimentos prévios dos conceitos a serem trabalhados e a relação de atividade e conteúdo com os objetivos pedagógicos. Além das trinta e seis páginas da seção inicial que elencam princípios gerais, fundamentos teóricos-metodológicos, bem como descrição e explicação da estrutura geral da coleção.

Figura 3.2 - Print da capa do Manual do Professor do 2º ano, do arquivo em PDF.



Fonte: Editora Ática (2023)

O livro entregue aos alunos possui menos unidades do que o do ano anterior, contendo apenas doze unidades. Cada uma delas também apresenta um gênero discursivo diferente em cada unidade, que são: poema, lenga-lenga, história em quadrinhos, relato pessoal, verbete e curiosidade, fábula, relato de experimento, carta pessoal, letra de canção, notícia e gráfico informativo. Notamos que os gêneros discursivos relacionados apresentam um aumento no grau de dificuldade em relação aos utilizados no primeiro ano. As partes dentro de cada unidade também aumentaram tanto no seu quantitativo quanto na dificuldade de execução das tarefas.

Em cada uma das doze unidades propostas no livro didático, contém partes que irão se encaixando para realização do trabalho. Inicia com a parte “Abertura de unidade” que visa trazer um resumo breve do que irá ser apresentado a seguir e iniciar conversas sobre o gênero discursivo a ser trabalhado. Depois vem “Para iniciar” que são desafios e brincadeiras para começar os estudos propostos, a seguir vem a “Leitura” como o texto propriamente dito. Após, a parte “Compreensão do texto” que auxiliam no entendimento do texto, podendo as respostas serem de forma oral ou escrita. Em seguida, uma parte especialmente voltada para a “Prática de oralidade”, seguida da “Produção de texto” que também podem ser de forma oral ou escrita.

Continuando apresenta a parte “Memória em jogo” que auxilia na escrita espontânea, baseando nas palavras trabalhadas no texto proposto. Na sequência a parte “Palavras em jogo” que apresenta as formas corretas da escrita das palavras e a “Língua: usos e reflexão” que visa o aprendizado das diferentes formas de uso da nossa língua em determinadas situações. Finalizando com “Coleção de Palavras” que oportuniza o conhecimento de novas palavras e significados, e o “O que estudamos” que permite ao aluno uma autorreflexão do seu aprendizado dentro da unidade. Além destas partes que estão inseridas nas unidades, possui outras partes que irão complementar o trabalho a ser desenvolvido, que podem estar na unidade ou somente ao final do livro. A parte “Trama e Traçados” se conecta a “Memória em jogo” e desafia ao aluno lembrar o que memorizou e registrar. A parte “Aí vem...” também está presente e vem ao final do livro com as sugestões de leituras extras. E também contém o “Projeto de leitura”. Uma novidade neste livro são as partes “Meu ponto de partida” e “Meu ponto de chegada” que orientam a reflexão das aprendizagens adquiridas antes e depois dos conteúdos apresentados.

3.3. Análise do *corpus*

Nessa seção faremos a discussão da pesquisa a partir das análises realizadas. O *corpus* da pesquisa já foi previamente apresentado e notamos que se trata de um livro extenso, ainda se tratando de dois anos de escolaridade, portanto, para esta análise selecionamos algumas unidades para serem analisadas, além dos capítulos iniciais especificamente direcionado a orientação do professor. A escolha foi alinhada aos objetivos da pesquisa, por isso selecionaremos as unidades com gêneros discursivos escritos, uma vez que os livros utilizam também de textos multissemióticos e nosso foco no produto educacional serão apenas textos escritos. Nossas análises serão sob a ótica da formação do professor e como os instrumentos disponibilizados os auxiliam na aplicação de sua didática.

3.3.1. Livro didático do primeiro ano

Iniciamos o trabalho de análise a partir do livro com o conteúdo relacionado ao 1º ano do Ensino Fundamental. As autoras iniciam a parte direcionada estritamente ao professor, se pautando na carência do desenvolvimento educacional das crianças, com uma preocupação especial da autonomia de aprendizados delas. E mostram os propósitos aos quais elaboraram a coleção, que estão em harmonia com que estamos investigando em nossa pesquisa, como, por exemplo, a apropriação da leitura e o eixo do letramento. Podemos notar que uma das maiores preocupações levantada é a apropriação do sistema de escrita, desenvolvendo outros campos dentro da alfabetização e letramento, porém as autoras relembram sempre o desenvolvimento da escrita, ressaltando nossa inserção numa sociedade grafocêntrica.

O ensino da língua portuguesa através da coleção selecionada é baseado no uso dos gêneros textuais¹. As autoras afirmam que a didatização dos gêneros contribui “para o desenvolvimento da leitura e da produção de texto” (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. VIII). Podemos pensar se somente a didatização dos gêneros, sistematizando a aprendizagem sobre organização e os elementos presentes nele irá contribuir para o desenvolvimento real da leitura e interpretação de texto. Não podemos generalizar e ter apenas uma ideia sobre esse assunto, pois, conforme já vimos na primeira seção, Coscarelli (2002) nos alerta que a leitura é subdividida em processos, não apenas entregar determinado gênero para ser lido e identificar os elementos presentes ali. Ao seguir as orientações das autoras o professor precisa pensar para

¹ As autoras utilizam o termo “gêneros textuais”, porém de acordo com o que vimos, o termo apropriado é gênero discursivo, que adotaremos neste trabalho.

além do que está exposto e adequar as abordagens realizadas em sala de aula no que tange a leitura. Pode ser facilmente esquecido pelo professor um trabalho primordial, ou seja, o ensino da leitura tão somente por estar focado em outros elementos e não dar devida abrangência às atividades propostas.

Outro ponto que nós destacamos em nossa análise, é a preocupação das autoras em organizar os textos de diferentes gêneros apresentados no livro didático, assegurando que eles sejam do meio social dos alunos (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017). O que vai ao encontro do que Freire nos diz, que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 1981, p.9). O que ele quer nos dizer é que antes do conhecimento do que está escrito, há conhecimentos que o aluno traz consigo. O professor alfabetizador precisa estar atento ao que o aluno já traz de conhecimento prévio, em especial no que tange aos gêneros discursivos que são o foco desta coleção, pois dependendo da localização geográfica, alguns gêneros realmente podem nunca terem sido vistos. Assim sendo, a possibilidade de perdermos a motivação de aprendizagem do aluno é muito alta, pelo fato de não estar inserido naquele contexto, não ter conhecimento, impossibilitando-os de fazer ligações com suas memórias. Mas, ao mesmo tempo é uma excelente oportunidade de iniciar novos conhecimentos, criar motivação para o novo.

O Manual do Professor enfatiza a leitura e a formação do leitor. Justificando sua escrita, as autoras parafraseiam Lajolo (1999) que destaca a importância da leitura e ressalta a necessidade de tornar competente o leitor. Concordamos com o que nos diz Lajolo, porém explicitamos que ao dizer que o leitor tem que se tornar competente, reafirma que a habilidade de leitura é desenvolvida, aprendida e tem suas fases a serem concluídas até atingir a competência, ou seja, a fluência. Triconi; Bertin e Marchezi (2017) afirmam que nos tempos atuais "o ensino da leitura tem sido vítima de casuísmos gerados por falsas interpretações do que realmente significa ler. Interpretar identificou-se com abordagens espontaneístas, excessivamente empíricas" (p. XI). Em sequência, discorrem sobre o subtópico "Leitura: um conteúdo de ensino" que não traz ênfase aos processos de leitura, como trouxemos na primeira seção deste trabalho, nem como sugestão de leitura complementar. Isso pode provocar no professor distração do foco nos procedimentos de leitura, onde ficamos concentrados na localização de informação e esquecemos da compreensão e extrapolação do texto.

Se nos debruçarmos no texto analisando o discurso e percebendo o tom, nos deparamos com elementos do texto que estão em negrito. As autoras parecem querer chamar a atenção, enfatizando e alertando que "leitura em sala de aula", "conteúdo de ensino" e "objeto de

sistematização” são interligados e que o professor não pode se esquecer disso (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. XI). Logo em sequência trazem os níveis de abordagem e/ou estratégias de leitura, onde são elencados os pontos que serão trabalhados através das atividades propostas. O que chama a atenção são as informações trazidas nesse tópico que parecem ser contraditórias e podem ser uma grande armadilha para o professor que não se apropria do todo e não tem a criticidade correta para analisar como executar as atividades.

Analisemos alguns pontos selecionados do texto que estão em sequência nos direcionamentos deixados pelas autoras. Na página XI iremos encontrar as seguintes citações que aqui vamos interligar ou questioná-las a fim de analisar o contexto. Quando elas dizem que “as hipóteses formuladas pelo aluno contribuem para que ele possa agir mais sobre o texto, constituindo-se melhor como sujeito do ato de ler”, nos remetemos ao que Garcez (2000) nos disse sobre a singularidade da leitura, onde o leitor interage com o texto, estabelecendo um diálogo conforme o círculo de Bakhtin nos mostra, gerando “contrapalavras” que é onde há apropriação da ideia e também a contribuição do leitor a partir de seu conhecimento prévio (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. XI). O enunciado a partir de então está alterado, pois não é mais só o que o autor da obra escreveu, mas há outras vozes presentes nele, pois o leitor emite um enunciado influenciado por sua experiência com base naquilo que leu e estão interpretando. Algo que o professor precisa valorizar, pois pode ser diferente do que ele pensou, pois ao se preparar para a aula pôde gerar “contrapalavras” que irão dialogar com vários indivíduos que tem experiências em vários campos diferentes e ele precisa respeitar e mediar todas elas para compreensão do texto.

Porém logo em seguida, as autoras dizem que “à medida que aumenta a complexidade dos textos, *a atividade de localização de informações e de identificação e levantamento de dados torna-se mais necessária*” (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. XI, grifo nosso). Sabemos que à medida que o leitor se apropria da habilidade de leitura, os textos vão se modificando e variando a complexidade, desde o gênero discursivo às palavras ali escritas (Coscarelli, 2002). Mas, vale notar que o que nos preocupa e estamos indagando nesta pesquisa é justamente esta localização de informação, que parece ser genérica no texto de hoje. As autoras não trazem que tipo de informações são estas a serem localizadas, se são elementos para uma interpretação de texto, como resposta a perguntas, ou algum conhecimento específico de cada gênero. Vimos uma vulnerabilidade que não contribui para o letramento crítico, pois a localização de informação, no estilo pergunta e resposta (que está no texto), não extrapola a leitura, nem valoriza o conhecimento do aluno, como ela chama a atenção anteriormente. E quando vemos

as atividades de interpretação de texto contidas no livro do aluno, ela trata justamente de encontrar a resposta que está no texto.

Vejamos como elas não deixam o conceito amarrado e interligado, pois adiante já retorna com a necessidade da “relação dos elementos do texto com os dados do universo do leitor”, “verificação das inferências feitas pelo leitor”, além de expor como momento de riqueza o diálogo entre leitor e o texto (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. XI). Nesse último, afirmam que é necessário reconhecerem as vozes do texto e que o trabalho de intertextualidade é também uma das condições para “o *desenvolvimento pleno* da proficiência em leitura” (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. XI, grifo nosso). Algo que nos demonstra tamanha a importância do diálogo do leitor com o texto, suas inferências, que contribuem para o processo de leitura e na formação do cidadão. Que elas desvalorizam afirmando, na sequência, que há a predominância das questões de “localização de informação no texto”, sendo “as questões de inferência [...] mais simples” (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. XI). Uma inversão de objetivos que vão ao encontro de toda estrutura das orientações elencadas ao professor e às pesquisas que já discorremos nesse trabalho. O professor precisa então ter autonomia para garantir que o letramento ocorra de maneira mais eficiente, relacionando e proporcionalizando as buscas de informações no texto e a extrapolação deles.

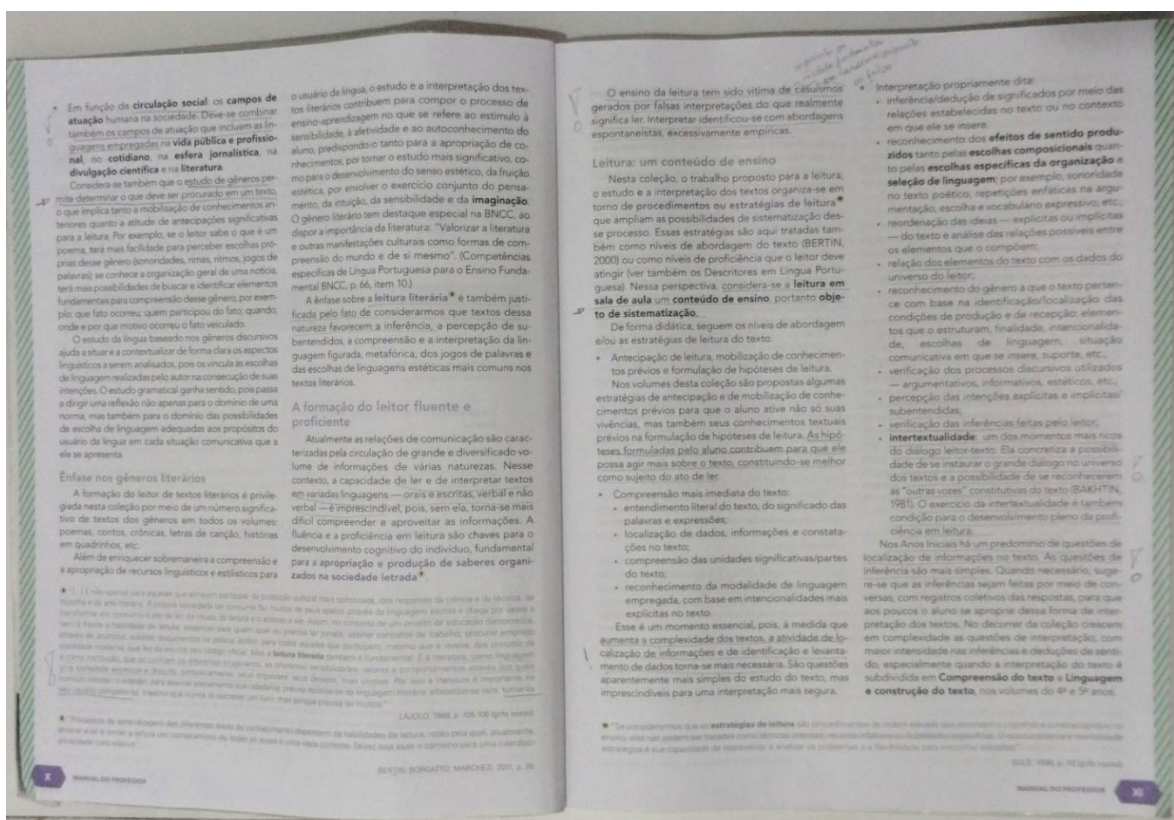


Figura 3.3 – Foto da página X e XO do Manual do Professor do 1º ano.

Fonte: Do autor (2025).

Finalizando o subtítulo, enfatizam que é desafiante a habilidade de realizar inferência, que pode causar um desconforto no professor, que pode se acomodar em trabalhar apenas aquilo que elas afirmaram ser o maior objetivo: localizar informação. Motivando assim o trabalho precário de construção do leitor que pode ser letrado e crítico, que estabelece relações entre seus conhecimentos e o que é dito/lido. Termina trazendo a necessidade da extrapolação e crítica. Notamos uma variação nas intensidades das necessidades, a dinâmica dialética da leitura, precisa-se de inferência, mas foque na localização de informação. Como se já ajustasse o professor para no final focar apenas na localização de informação. Encerrando assim a única página voltada para orientações de leitura que colocam como conteúdo de ensino. Que ao nosso ver está aquém do que é necessário, impossibilitando um amadurecimento do leitor desde o início da aprendizagem.

Ao falarem sobre o letramento, focam apenas no letramento como contexto geral, condiz com os estudos atuais, porém não fazem o foco no letramento crítico, mesmo na parte de leitura e interpretação de texto, falarem tanto sobre o assunto. Afirmam que “as práticas sociais têm sua gênese em **práticas culturais** que não podem ser ignoradas pela escola” (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p. XII, grifo das autoras). E relatam sobre a necessidade disto no processo de alfabetização. Soares (2020) nos mostrou que embora trabalhados em concomitância são processos distintos e devem ser focados pelo professor. Mas ao ler as instruções não são correlatas, parecendo fazer distinção entre elas. E mais uma vez, sendo contraditórias ao afirmar que são vindos das práticas sociais e nivelamento de letramento, não tendo um enfoque no desenvolvimento dele, mostrando por meias palavras que é um processo autônomo, que não necessita ser ensinado. Um risco para a formação ineficiente do leitor, que prezamos que seja trabalhado desde o início e avançar conforme a escolarização.

Logo em seguida, encontramos as páginas do livro didático com os comentários das autoras ao lado, onde direcionam as atividades propostas e o que foi planejado para aquele conteúdo. O que nos chama a atenção é a introdução e os comentários que colocam ao lado, incentivo da formulação de hipóteses, porém tudo bem amarrado quanto ao objetivo que está proposto. A forma como o enunciado aparece no manual pode fazer com que as extrapolações sejam contidas, mantendo o direcionamento proposto. Se o professor não tiver o crivo de execução e apropriação do que é o letramento crítico ele não mediará objetivando o desenvolvimento real do aluno.

Freire (2022) nos mostrou através de sua experiência como fora a formação de sua criticidade do mundo, nos remetendo a importância da formação do professor não se dar

somente numa graduação específica. Mas, ao mesmo tempo, ao fazermos as análises percebemos a necessidade constante de estar preparados e se atualizando para auxiliar melhor os alunos que passam por nossas vidas. Isso dito, foi o que nos faz refletir em vários pontos se o professor está preparado para trabalhar com os letramentos, em especial, o crítico. Vamos percebendo ao longo da análise que embora haja algumas possibilidades de trabalho mediado que o livro incentiva, fica a maior responsabilidade para a execução do professor.

Como exemplo disso na unidade três, o gênero discursivo é uma letra de canção que fala sobre família, porém variadas são as concepções de família hoje em dia, podendo até se deparar com questões de gênero. Nas instruções para o professor as autoras ressaltam que deve ocorrer uma “conversa bastante espontânea” com os alunos sobre as variadas formas de visão de família (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p.51). O professor necessita estar preparado para essa conversa, não se limitar a apenas o que aceita em sua vida, o que acha correto ou não. Ser professor é sermos mediadores nessas questões e valorizar o que cada um dos alunos pensa é auxiliar na sua criticidade e conhecimento. Quando se impõe apenas uma verdade não é letramento crítico e sim imposição.

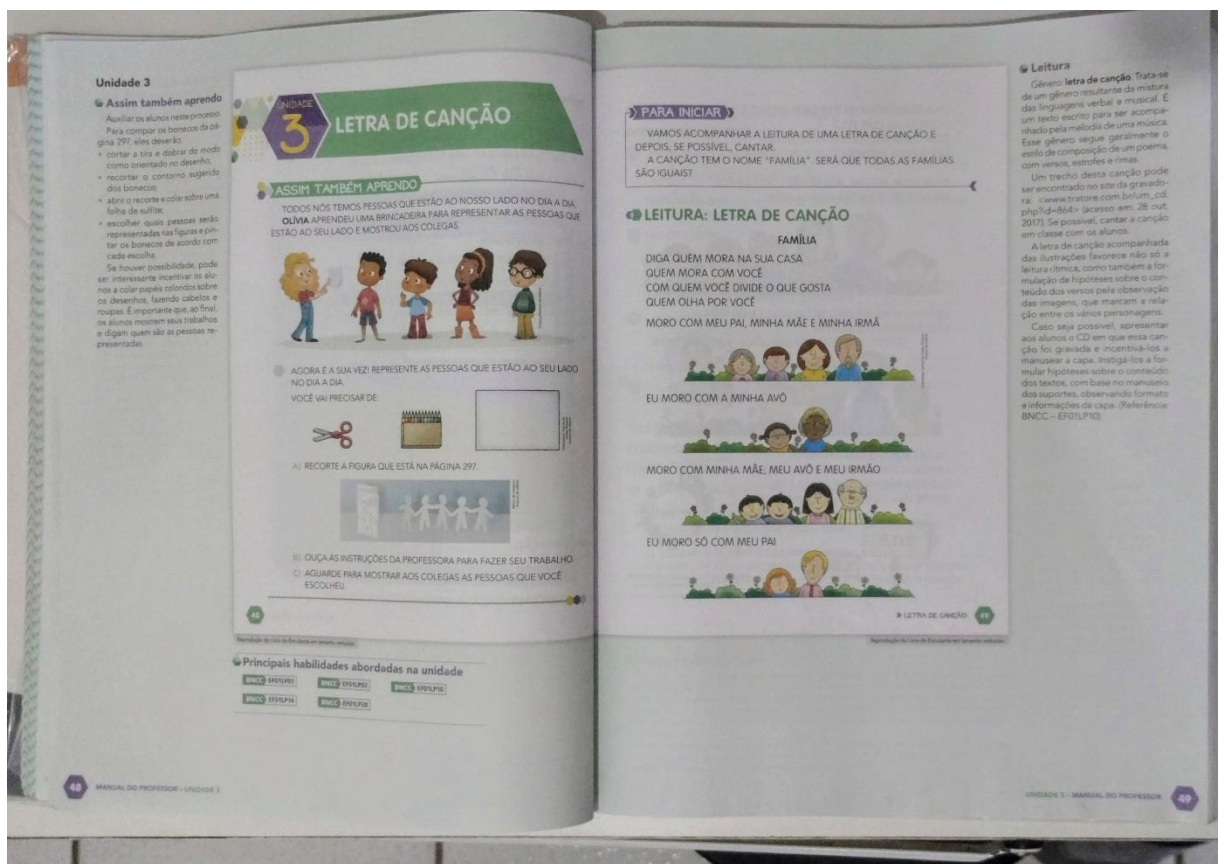


Figura 3.4 – Foto das páginas 48 e 49 do Manual do Professor do 1º ano.

Fonte: Do autor (2025).

Na mesma unidade, na questão número dois de interpretação de texto, o assunto fica ainda mais sério, pois as autoras já preveem que possíveis perdas podem ser citadas na questão e o professor pode simplesmente pensar que não é psicólogo ou não está preparado para mediar questões complexas. Sendo assim, ele pode aceitar opiniões rasas só para passar o conteúdo ou não ter tempo no seu planejamento para abarcar esta conversa de maneira apropriada. Pensar nisso sugere que o professor esteja bem preparado para acatar a todas as respostas e também não manipular, por assim dizer, uma resposta comum a todos. Exige tempo e paciência do professor em ouvir a cada um dos alunos e os sensibilizar quanto ao respeito.

Na unidade seis, o gênero discursivo escolhido é o texto instrucional, que ensina como fazer um dedoche. Logo em seguida a atividade de interpretação de texto conta com seis perguntas, cinco delas é de localização de informação, apenas a última faz a inferência de trazer de seu cotidiano experiências com tal gênero. Nas instruções voltadas ao professor nessa questão, sugere que ele estimule os alunos a citar exemplos que talvez nem tenham conhecimento, como, por exemplo, manual de instrução de funcionamento de um aparelho de televisão. O que nos parece é que não há uma média nas possibilidades de resposta, extrapolando demais o conteúdo, que pode ser bom, mas que se não for feito de uma maneira apropriada não gera conhecimento.

Bakhtin (2011) nos ajuda a entender essa situação ao mostrar que quando o ouvinte percebe e entende o significado linguístico de um discurso, ele adota, ao mesmo tempo, uma postura ativa em resposta a ele: pode concordar ou discordar, complementá-lo, utilizá-lo, ou se preparar para empregá-lo em outro contexto, entre outras possibilidades. O próprio professor é quem tem o acesso às instruções, que tem como possibilidade concordar, discordar ou complementar, logo em seguida tomará uma ação executando o proposto conforme ele se apropriou e com o conhecimento que tem sobre o assunto. O que nos preocupa, pois o material fornecido é limitado de direcionamento e ambíguo em algumas questões, isso pode causar mediações fracas e construção de leitores com lacunas que talvez possam nunca ser preenchidas.

A unidade dez conta com uma história em versos, que está pensada para trabalhar os diferentes sons da letra C. Porém, a história é rica em detalhes para serem aproveitados na interpretação de texto, que as autoras direcionaram bem para isso. Mas, pensando no letramento crítico havia espaço para mais extrapolação do texto que ficou para um segundo plano e que não foi bem orientada para o professor. Uma das poucas unidades que apresentam uma melhor

exploração do texto, que divide a busca de informação no texto para o entendimento e uma pequena extrapolação. O texto possibilita o trabalho de competências socioemocionais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as instruções contidas para o professor não contemplam essa possibilidade, além de trazer uma pequena possibilidade em outro ponto da unidade que pode passar despercebida ou não dar o foco ideal para tal atividade.

A fábula está presente na unidade treze, com o título “O leão e o ratinho”. Fábulas são gêneros discursivos que extrapolam, em vários sentidos, as possibilidades e contém uma moral ao final. São importantes no letramento crítico e uma ótima oportunidade, pois ao lê-las é preciso fazer a junção conhecimento prévio com o que está sendo dito, identificar que os animais não fazem aquelas ações de uma maneira comum e que a proposta é nos ensinar algo para aplicação do nosso dia a dia. Na história escolhida, uma conversa sobre as ações do leão e do ratinho poderiam ser estabelecidas, identificando que as presentes no texto são diferentes dos habituais na natureza. E após fazer analogias até chegar à conclusão da moral. Na unidade, esse trabalho não foi realizado, se apegando apenas às identificações dos padrões da fábula e sem nenhuma extrapolação do texto previstas ou direcionada nas atividades.

A unidade dezoito elenca o gênero discursivo histórias e a escolhida é “O rabo do gato”. Uma história simples que envolve reflexão para entender as atitudes do gato durante a história. Quando se inicia a interpretação de texto, percebemos poucas questões acerca do texto, com coletas de informações do texto, como vem sendo observado nas outras unidades e apenas uma única pergunta de reflexão do texto. As orientações para os professores na margem da página, inicia interessante e provocativa, porém termina de uma forma que causa estranheza. A primeira frase “Esta é uma questão de inferência importante”, parece motivar o professor para desenvolver bem a compreensão do texto, auxiliando os alunos a terem a criticidade adequada do assunto (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p.207). Porém, ao final das orientações, as autoras colocam “sugere-se que seja alvo de conversa e troca de ideias”, a sugestão vai de encontro com a real importância da discussão e pode ser facilmente desconsiderada pelo professor (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017, p.207).

Vimos que Volóchinov (2019) enfatiza que as palavras proferidas carregam significados implícitos e aquilo que não é expressamente declarado. Embora um enunciado possa ser formado pelas mesmas palavras, o que realmente o distingue e revela sua intenção é a entonação. O que nos auxilia na análise do livro são as formas como as palavras são empregadas, pois ao mesmo tempo que demonstra a relevância das discussões que se estabelece, seguem de entonações que desmotivam, deixando o argumento de importância a ser

decidido pelo professor. Fica parecendo que as autoras dizem: isso é muito importante, mas se quiser seguir em frente sem aprofundamento, fique à vontade. As orientações precisam ser mais precisas, com direcionamento correto para melhor aproveitamento do aluno.

Figura 3.5 – Foto das páginas 206 e 207 do Manual do Professor do 1º ano.



Fonte: Do autor (2025).

3.3.2. Livro didático do segundo ano

O manual do professor do segundo ano, traz uma escrita mais atual, com termos de discussões recentes que envolvem uma questão de ideologia política. Mas focaremos na análise imparcial, baseada nas pesquisas apresentadas anteriormente. Nas orientações gerais, as autoras destacam que “o objetivo do livro é auxiliar o professor na tarefa de formar leitores e escritores fluentes e competentes em língua portuguesa” (Triconi; Bertin; Marchezi, 2022, p.6). O que cria uma expectativa para que tudo que sabemos sobre a formação do leitor seja aplicado, aliado a isso o letramento, que também faz parte desta formação e é destacado nas orientações como Literacia, que faz parte do foco para fortalecimento do desenvolvimento. Espera-se então que o manual contribua para as ações do professor dentro de sala.

Na parte dos fundamentos teórico-metodológicos, as autoras mostram que o livro está baseado em princípios teóricos e em evidências científicas que não são elencadas para entendimento do professor. O que poderia ter sido elucidado em uma nota de rodapé, para que

o professor se aproprie do que está sendo proposto. Logo em seguida, mencionam sobre as transformações advindas das novas tecnologias de comunicação e informação, utilizando aqui o termo multiletramentos, que é a utilização de vários tipos de letramentos para compreensão do texto. Com isso, sabendo das mudanças, podemos esperar que seja foco de o livro preparar o aluno para diversos letramentos, inclusive o foco desta pesquisa que é o letramento crítico. Mas durante a análise vamos percebendo que esses pontos ficam esquecidos na execução e orientação das atividades.

Na parte específica de alfabetização, que mencionam como descrita na Política Nacional de Alfabetização (PNA), destacam o processo de Literacia, ou letramentos. Vale ressaltar que a PNA foi revogada em 2023², quando se instituiu o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA), porém os livros que compõem a política do PNLD são renovados a cada triênio. Mas a literacia é descrita como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (Triconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. 9). Notamos que falam de habilidades, que precisam ser desenvolvidas e orientadas, em especial nesse processo inicial de formação do leitor. E segundo as autoras, estão de acordo com os eventos de letramentos destacados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, como as orientações vão se entrelaçando, esperamos que na parte prática, no desenvolvimento das atividades sejam contemplados estes campos. Mesmo sendo enfatizado pelas autoras que esses eventos precisam se intensificados e complexificados progressivamente, ficam as práticas em dúvidas.

Logo a frente, a partir da página 22 do manual do professor, sob o tópico “Estrutura geral da coleção” nos deparamos com instruções que não condizem com a realidade exposta no livro. Inicia-se o tópico relatando que os volumes da coleção inserem os alunos em práticas sociais letradas de forma lúdica e participativa, logo à frente quando se trata especificamente de compreensão do texto, opta-se por atividades mais simples e rápidas, com um sistema de localização de informação. Indo de encontro com o que é dito anteriormente de aumentar a complexidade do letramento. Sabemos da importância desta parte, porém podemos aproveitar mais e preparar melhor nossos alunos quando se trata de letramento. É importante que o trabalho com letramento seja levado a sério e de forma sistemática, pois a partir de então, quando estamos desenvolvendo o leitor que ensinamos todas as formas de compreender o texto.

² DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023 Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Após esta parte inicial, onde vimos discrepâncias nas informações, percebemos que as informações que são importantes elas são limitadas no desenvolvimento da explicação, o livro continua apresentando planejamentos para os professores por semana, dividido por bimestre, elucidando um planejamento adequado para o uso inteiro do livro. Terminando a seção com as referências bibliográficas que foram comentadas durante as instruções. Assim inicia-se o livro do aluno, com as páginas reduzidas a fim de apresentar as instruções das atividades e das propostas de intervenção. No volume para o segundo ano, as unidades tem mais atividades do que o do primeiro ano, por isso apresentam doze unidades. Assim como no anterior, iremos selecionar algumas unidades, pelo gênero discursivo, para realizar a análise.

A unidade dois, traz o gênero discursivo lenga-lenga, que é conhecido por suas características de efeitos sonoros, utiliza muita repetição que é dado ao texto um ritmo, que no desenvolver do texto novos elementos são adicionados e retornando ao ponto de partida. Na atividade de compreensão de texto, podemos perceber que as orientações dadas ao professor podem passar despercebidas e prejudicar o andamento da atividade, pois, por exemplo, na atividade número um, os alunos precisariam ter levantado hipóteses sobre o gênero utilizado. Logo em seguida, na atividade número dois, a inferência pode ser influenciada pela realidade do aluno, o que exige certo tipo de letramento para o desenvolver da atividade e um bom direcionamento do professor. A atividade se trata de ter a percepção de onde o personagem mora, se baseando no texto lido. Já atividade número seis, demonstra adequação e auxilia no letramento do aluno, pois o mesmo precisa raciocinar qual é o sentido das aparições dos animais na sequência apresentada na lenga-lenga e depois, é apresentada uma atividade prática onde podem dar continuidade ao que experienciaram. O que fará a diferença aqui é a execução da mediação realizada pelo professor.

Figura 3.6 - Print das páginas 91 e 92 do Manual do Professor do 2º ano, do arquivo em PDF.

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1. AGORA QUE VOCÊS JÁ CONHECERAM A HISTÓRIA, RESPONDAM: O QUE VOCÊS OBSERVARAM NA FORMA DO TEXTO?
Sugestão: É importante que os estudantes percebam a estrutura: Lenga-lenga é uma história em verso, ou seja, se juntam e se repetem.

2. EM QUE LUGAR SEU DAMIÃO PARECE MORAR? MARQUE COM X A RESPOSTA CORRETA.

A) CIDADE GRANDE

B) PRAIA

C) CAMPO

D) FLORESTA

ND QUE VOCÊ PENSOU PARA DAR SUA RESPOSTA? CONVERSE COM OS COLEGAS E A PROFESSORA. *Resposta pessoal.*

3. A LINGUA-LENGA QUE VOCÊ LEU ESTÁ ORGANIZADA EM CONJUNTOS DE VERSOS CHAMADOS DE ESTROFES. QUANTAS SÃO AS ESTROFES DA LINGUA-LENGA "A CASA DO SEU DAMIÃO"? SÃO _____ ESTROFES.

4. COMPRE A PRIMEIRA ESTROFE COM A ÚLTIMA. FAÇA UM X NO QUE VOCÊ NOTOU.

A) OS VERSOS NÃO TÊM RIMAS.

B) OS VERSOS TÊM REPETIÇÕES.

C) O NÚMERO DE VERSOS ALIMENTOU.

D) O NÚMERO DE VERSOS NÃO MUDOU.

49

Atividade oral e escrita

Atividade 1
É muito importante que os estudantes tenham levantado hipóteses no início da leitura sobre o gênero **lenga-lenga** para poder responder a esta questão.
Espere que eles reconheçam no texto características da lenga-lenga, como a repetição e a acumulação.

Atividade 2
É esperado que os estudantes influenciam se tratar do cenário do campo, associando as pistas dadas pelo texto, como a presença da vaca e do tatu.

Atividades 3 e 4
Motivar os estudantes a perceber que a quantidade de versos corresponde à quantidade de elementos que vão compor a lenga-lenga a cada novo elemento introduzido, um novo verso acrescentado. Apoiar-se na quantidade de versos/elementos também pode ajudá-los a memorizar a sequência.
Essas atividades objetivam desenvolver a habilidade de aprender textos verificados observando rimas, sonoridades e jogos de palavras. Exercício com rimas: façoce e desenvolvimento da **consciência fonêmica** (Referências: FNA e BNCC – EF12LP18)

Atividade complementar
Para motivar mais os estudantes em relação à lenga-lenga lida e ao desenvolvimento da prosódia destes, estimular a produção de diálogos simples dos animais presentes no texto. Eles poderão fazer um jogo, ao final da atividade, com os desenhos dos animais nos mãos. Existem diversos sites que disponibilizam modelos de diálogos simples de animais.







Atividade 6
Esta é uma questão de inferência, a qual exige que os estudantes deduzam que o animal seguinte é sempre um potencial perigo ao anterior.

Atividade 7
Ao dar diferentes possibilidades de resposta, no primeiro espaço, nome de um animal e, no segundo espaço, o que o animal escolhido faz com o tatu. A escrita espontânea dos estudantes nesta atividade permite a prática da habilidade de utilizar a grafia correta de palavras conhecidas ou com estrutura silábica já dominadas. (Referências: BNCC – EF12LP18)

50

Repetição de textos de estudantes em tempo-realizado.

5. SEU DAMIÃO E OS BICHOS SÃO OS PERSONAGENS DESSA LINGUA-LENGA. NUMERE OS PERSONAGENS NA ORDEM EM QUE APARECEM NO TEXTO.

	1		3
	6		4
	8		2

6. POR QUE OS BICHOS APARECEM NA ORDEM QUE VOCÊ INDICOU? CONVERSE COM OS COLEGAS A RESPEITO, DEPOIS, REGISTRE A RESPOSTA.
Respostas pessoais.

7. PARA CONTINUAR A LINGUA-LENGA, QUE PERSONAGEM VOCÊ COLOCARIA DEPOIS DO TATU? COMPLETE AS FRASES.
Respostas pessoais.

AQUI ESTÁ _____

QUE _____ O TATU

QUE ARRANHOU A VACA [.]

Fonte: Editora Ática (2023).

O gênero discursivo utilizado na unidade quatro é o relato pessoal – diário. Tem por característica apresentar o texto em primeira pessoa, onde relata o vivenciado por quem está escrevendo. Estas características são abordadas nas atividades de compreensão do texto. Interessante que nesta unidade as autoras ressaltam o que viemos falando ao longo das análises, a importância da mediação do professor nas inferências. O interessante é que, o professor tem o papel importante de auxiliar na compreensão, não dar a resposta. Assim o letramento é construído, que é o que defendemos nesta pesquisa. Reforçam dizendo que “este tipo de atividade precisa ser desenvolvido com bastante diálogo, a fim de proporcionar aos estudantes a oportunidade de manifestar suas hipóteses ou suas certezas, ampliando sua capacidade de compreensão” (Triconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. 138). O professor tem que estar preparado para que essa mediação seja realizada com objetivos bem estruturados e com eficácia.

Figura 3.7 - Print da página 138 do Manual do Professor do 2º ano, do arquivo em PDF.

Compreensão do texto

O objetivo desta seção é promover a **compreensão de texto**, componente essencial para a alfabetização (Referência: PNA).

É importante considerar que ler com compreensão inclui a apreensão imediata das informações explícitas, mas é imprescindível trabalhar com base na produção de inferências da leitura, do que é implícito, subentendido, do que está nas entrelinhas – o que se quis dizer. A produção de inferências deve ser mediada pelo educador, que vai apontar as “pistas” do texto para os estudantes fazerem deduções. Esse tipo de atividade precisa ser desenvolvido com bastante diálogo a fim de proporcionar aos estudantes a oportunidade de manifestar suas hipóteses ou suas certezas, ampliando sua capacidade de compreensão.

Atividades 1 e 2

Essas atividades favorecem o desenvolvimento da habilidade de localizar informações explícitas em textos curtos. (Referência: BNCC – EF15LP3)

Atividade 3

Essa atividade favorece a identificação, no relato pessoal lido, da sequência dos fatos, observando também as expressões que podem marcar o tempo: **agora, muito tempo**. (Referência: BNCC – EF02LP7)

92

COMPREENSÃO DO TEXTO

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1. UM RELATO PESSOAL CONTA FATOS VIVIDOS POR QUEM O ESCREVE. RESPONDA ÀS QUESTÕES SOBRE O RELATO PESSOAL LIDO.

A) QUEM FEZ O RELATO?
Espera-se que os estudantes sejam levados a perceber que o relato é feito por **Serafina**, cujo nome está no título do livro.

B) O QUE ELA QUERIA MUITO?
Ter um cachorrinho.

C) QUAL FOI A SURPRESA QUE ELA RECEBEU?
Ganhou o cachorrinho dentro de uma cestinha.

D) QUANDO O FATO ACONTECEU?
Em seu aniversário.

2. MARQUE COM UM X O COM A RESPOSTA CORRETA, SERAFINA...

A) DESCONFIOU QUE GANHARIA UM CACHORRO.
B) ESCOLHEU RAPIDAMENTE UM NOME PARA O CACHORRO.
C) RECEBEU O CACHORRO EM UMA CESTA FEITA PELA AVÓ.
D) FEZ UMA MANTINHA DE TRICÔ PARA O CACHORRO.

3. NUMERE OS FATOS DE ACORDO COM O QUE FOI RELATADO:

3 SÓ FALTAVA UM NOME PARA ELE.
2 MAS AGORA ERA DE VERDADE, ERA PRA VALERII EU TINHA UM CACHORRINHO...
1 TER UM CACHORRINHO ERA UM SONHO QUE JÁ DURAVA MUITO TEMPO!

138

Avaliação processual/formativa

Esta atividade configura um momento oportuno para uma avaliação formativa sobre a aferição de fluência em leitura oral, com velocidade, precisão e prosódia. Considere-se, para essa aferição, que “Professores e coordenadores pedagógicos devem levar em consideração, no processo de alfabetização, as pesquisas que indicam o número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental” (PNA, p. 33), e para os estudantes do 2º ano, a expectativa, no final do ano letivo, é de uma velocidade de leitura de 80 palavras por minuto e precisão de 95%, garantida a compreensão do texto.

Para aferir a fluência em leitura oral com base nesse parâmetro, será necessário gravar a leitura de cada estudante, utilizando um gravador de voz.

O texto do relato tem 99 palavras. Por ser a primeira aferição, sugere-se que os estudantes façam a leitura de apenas um parágrafo. Eles varram de 25 a 28 palavras e os dois últimos perfazem um total de 19 palavras. É possível que os estudantes tenham dificuldade para ler

Fonte Editora Ática (2023)

Porém, as atividades em realização continuam como foco de localização de dados, mas aumentam o grau de dificuldades das perguntas para que o aluno retire a informação do texto com propósitos mais elaborados e que o façam refletir sobre a pergunta. As respostas esperadas não parecem óbvias, exigem reflexão e atenção à leitura realizada anteriormente. Logo na atividade quatro, a resposta pessoal é esperada justamente da habilidade de confirmar as antecipações e as inferências que fizeram ao longo da leitura e da atividade, aqui eles precisam dar uma sugestão de título para o texto. Se as inferências não forem bem realizadas, mediadas, os títulos sugeridos serão desconexos com o texto.

Monte Mór (2015) destaca que, para que as análises sejam feitas de forma adequada, é importante contar com interlocutores que ajudem na compreensão e na interpretação dos textos. Os letramentos críticos entendem a leitura e a escrita como práticas sociais e propõem novas formas de enxergar tanto a nossa identidade quanto a dos outros. Salientando novamente, com base nas nossas pesquisas, a preparação do professor ao intervir com sua mediação.

A unidade nove traz um gênero discursivo que está caindo em desuso na nossa sociedade atual, carta pessoal. As autoras chamam a atenção sobre os avanços eletrônicos, porém mostram a importância deste gênero ainda hoje, mesmo que sendo por meios virtuais. Na parte de

compreensão de texto, a atividade número um auxilia no levantamento de hipóteses, a atividade dois elas explicitam que é sobre localização de informações diretamente no texto, visto que a atividade conta com a imagem da carta e assinala cada parte da carta com sua explicação. Interessante notar, que no item d, da questão número dois, as autoras direcionam os professores a aceitarem as hipóteses levantadas, desde que haja uma justificativa para elas. Trata-se de descobrir o que era “P.S.” após toda a carta. Encerra a parte compreensão com a identificação de quem mais fora convidado para a festa, de acordo com a carta escrita.

É interessante a mudança no tom do enunciado escrito pelas autoras nesta unidade. O que até então presenciávamos uma limitação e um direcionamento bem pontual das atividades, passa a auxiliar o professor de que há outras formas de pensar sobre determinados assuntos. Sob a perspectiva bakhtiniana, a entonação reflete o posicionamento inevitável e fundamental do sujeito em suas interações com outros sujeitos, revelando a direção que o discurso toma diante de valores, atitudes ou intenções do outro. Assim, para Bakhtin, a entonação está fortemente ligada à dimensão ideológica do discurso e à manifestação de pontos de vista e posicionamentos (Tierno, 2024, p. 54). No direcionamento elas pedem para que aceitem as variadas hipóteses, se ela fizer sentido. Aqui o professor leva em conta o que o aluno aprendeu até o momento, o que ele vivenciou no seu contexto, e isso precisa ser valorizado pelo professor.

Na última unidade que faremos análise deste livro, o gênero discursivo escolhido é notícia. A unidade onze traz a notícia que envolve o calor e os animais do zoológico no Rio de Janeiro. Logo quando apresenta o texto, há um direcionamento para o professor como atividade preparatória, antes da leitura. Preconizam mais uma vez o levantamento de hipóteses, quanto ao título da notícia, pois é esperado que eles falem sobre as tratativas que o zoológico fez para resolver a questão do calor. Porém essa informação não está explícita no enunciado deixado, precisa de atenção do professor para que os alunos levem hipóteses, precisam conhecer o tema a ser abordado. Logo em seguida, acrescentam uma frase aleatória, ao nosso ver, que diz o seguinte: “Perguntar aos estudantes se conhecem esse nome: **Zé Colmeia** – personagem de desenho animado” (Triconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. 299, grifo das autoras). Não faz mais nenhuma conexão do que foi perguntado com o texto, a única ligação que podemos observar é que está relacionado ao urso que aparece na imagem da notícia e é citado. Porém, não tem nenhuma ligação, deixando um tema solto que pode dispersar o conhecimento e o levantamento de hipóteses. Além disto, o personagem citado já não faz parte do contexto em que os alunos vivem, não levando em conta o pertencimento deles conforme já vimos com Freire, que ressalta a importância do que ensina levar em conta o que o aluno conhece.

Figura 3.8 - Print da página 299 do Manual do Professor do 2º ano, do arquivo em PDF.

O que você faz para se refrescar durante o verão? E você sabe o que o zoológico faz para que os animais sofram menos com o calor do verão? Leia esta notícia publicada na internet e descubra.

Leitura: notícia

Acompanhe a leitura do texto com a professora.

Picolé e ar-condicionado viram armas contra o calor dos animais do Zoo no Rio

No cardápio estão cestas de frutas e picolé de carne com sangue. Urso e grandes **felinos** também têm acesso a sistema de ar-condicionado para não sofrerem com altas temperaturas.

Por RJ1 | 10/01/2019 | 13h42

O urso calor no Rio fez com que o Zoológico do Rio crie **alternativas** para refrescar os animais do local. Picolé de frutas e sistema de ar-condicionado viram armas para que eles fujam das altas temperaturas. Cães e outros animais vêm sofrendo com as altas temperaturas.

O urso Poncho, por exemplo, se **delicia** na manhã desta quinta-feira (10) com um picolé: pedaços de coco, mamão, laranja e maçã **enervados** num grande cubo de gelo. [...]

Picolé e ar-condicionado viram armas contra o calor dos animais do Zoo no Rio. 06.10 Jan. 2019. Disponível em: <https://brasil.terra.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2021.

Veja esta **foto-legenda** com um urso saboreando um picolé de frutas.



Foto

Legenda da foto

Urso Poncho saboreia seu sorvete de frutas na tarde desta quinta-feira, no Zoológico do Rio.

Leitura: notícia

Gênero: **notícia** (campo da vida pública). Texto que traz relato de fatos ou acontecimentos recentes que têm importância para o leitor. É publicado em jornais, revistas e meios digitais. Costuma trazer a data, mas nem sempre o autor da notícia.

Atividade preparatória

Promover uma conversa em que os estudantes tenham a oportunidade de levantar hipóteses sobre as medidas utilizadas no zoológico para dar conforto aos animais durante o verão. É importante que eles se apoiem em seus conhecimentos prévios e façam pressuposições antecipadoras. (Referência: BNCC – EF15LP02)

Antes de fazer a leitura, estimular os estudantes a ler as palavras corcheadas do título. Em seguida, explorar com os estudantes a foto e a tentativa de leitura da legenda em que aparecem palavras provavelmente corcheadas, como urso, sorvete, frutas, tarde, terça-feira, zoológico, Rio. Perguntar aos estudantes se conhecem esse nome: **Zé Colmeia** – personagem de desenho animado.

Incentivar os estudantes a pinatarem palavras do texto que já conseguirem ler por reconhecimento automático ou por decodificação. Lembrar que alguns estudantes ainda tentado a leitura por pedágio (deveração da palavra pela presença de letras iniciais ou por elementos conhecidos) e por analogia (por associação com outras palavras conhecidas). (Referência: PNA)

Só então fazer a leitura compartilhada do texto.

Explicar aos estudantes que a legenda é um texto que acompanha a foto; geralmente, é curto e explicativo.

Atividade complementar

Se possível, explorar outras fotos-legendas em jornais e revistas. Solicitar a eles que pesquisem fotos-legendas para compartilhar com os colegas.

Se houver interesse, ler o restante da notícia para os estudantes.

[...] Mas não pode virar rotina: "Para a gente é um enriquecimento ambiental. Mas não pode ser todos os dias, porque se não viria uma alimentação como outra qualquer", afirmou a bióloga Laura Nunes Garcia Vieira. Além da bacia de frutas, há a receita de carne com sangue para os grandes felinos.

O tipo Sorocaba, no entanto, não tinha o picolé no calendário do dia. O refresco vinha na forma de ar condicionado no dormitório climatizado.

Os urso também ganharam os aparelhos, e o urso Zé Colmeia aproveitou para pular na quarta-feira (9) na piscina. Já a elefante Carla levou um banho de mangueira de seu tratador.

PICOLÉ e ar-condicionado viram armas contra o calor dos animais do Zoo no Rio. 06.10 Jan. 2019. Disponível em: <http://brasil.terra.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2021.

299

Fonte: Editora Ática (2023).

Já as atividades de compreensão do texto colocada na unidade, se ativeram em apenas localizar informações explícitas no texto. Podemos pensar nas variadas possibilidades que envolveriam o letramento crítico neste gênero, em acordo com a fase de alfabetização em que se encontram. A única atividade que possui descrição para um breve diálogo, que também pode ser desconsiderado pelo professor, é a de número seis. Ela sugere perguntas sobre o texto, qual a finalidade, qual o meio de comunicação. Está relacionado com a resposta correta da questão, mas que pode não ser abordada de forma contemplativa e eficiente, dada que essa parte será realizada a partir da mediação do professor.

Percebemos que no livro do segundo ano, as atividades começam a modificar os enunciados e as propostas, porém ainda conseguem deixar limitado as extrapolações dos textos trabalhados. Podemos nos perguntar sobre até que ponto essa é uma questão em que o professor fará ou se ele deverá se ater apenas ao que foi proposto pelos autores do material didático. Agora faremos a finalização desta análise por meio da consideração final, elencando as observações realizadas e registradas aqui com a pesquisa inicial.

3.4. Produto educacional

O produto educacional, característico dos Mestrados Profissionais, consiste na elaboração de um e-book disponibilizado virtualmente, contendo informações, dicas e sugestões sobre a formação do leitor, trazendo um resumo da pesquisa realizada, atividades com textos e interpretação de textos para contemplar a extrapolação dos mesmos. Será disponibilizado e divulgado à professores que estão no ciclo de alfabetização.

O e-book tem o título “Burilando a interpretação de texto” que será dividido em duas partes. Sendo a primeira parte fundamentação teórica que auxiliará ao professor entender o processo de leitura e a formação leitor, bem como desenvolver o letramento crítico nas leituras em sala de aula. A segunda parte será organizada com textos de domínio público com sugestões de perguntas que auxiliarão na interpretação de texto, extrapolando o que foi lido e levando em conta o que o leitor traz de experiência naquele campo.

Tem como objetivo principal desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de texto, capacitando os leitores a compreender e analisar textos de diversas naturezas de forma crítica e eficiente, promovendo o aprimoramento da competência textual e a ampliação do repertório linguístico. Desmembrando tal objetivo, temos como específicos:

- a) Fomentar o pensamento crítico dos leitores, incentivando a análise de diferentes perspectivas, a avaliação da validade de argumentos e a formação de opiniões embasadas.
- b) Proporcionar oportunidades para aplicar os conhecimentos adquiridos por meio de exercícios práticos e atividades interativas que estimulem a prática contínua da leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais.
- c) Habilitar os leitores a contextualizar textos dentro de um contexto mais amplo, reconhecendo relações intertextuais, referências culturais e históricas, ampliando a compreensão global da mensagem transmitida.
- d) Desenvolver a capacidade de analisar o conteúdo de textos, identificando ideias principais, argumentos, evidências e inferências, promovendo a construção de uma compreensão profunda do significado subjacente.

Com esse ebook, almejamos auxiliar os professores no processo de interpretação de texto nas fases de alfabetização. Servirá como base teórica para a prática, auxiliando no desenvolvimento do letramento crítico dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, propomos tecer reflexões que dialogam com as discussões desenvolvidas ao longo desta dissertação. Realizaremos uma análise que retoma o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, explorando suas relações com as análises realizadas. Vale destacar que não pretendemos esgotar ou encerrar essas considerações, mas mantê-las abertas, com o intuito de estimular novos diálogos e futuras investigações. Como objetivo geral, propusemos analisar o papel do professor na construção e no desenvolvimento do leitor.

Como objetivos específicos foi proposto:

- Discutir como no processo de leitura e letramento crítico é fundamental a questão da alteridade e como o professor ele exerce essa alteridade como mediador.
- Argumentar sobre letramento crítico e concepções de leitura e sua importância no processo de construção do sujeito.
- Pesquisar à luz de Bakhtin, concepções que auxiliem na análise do material.
- Analisar livros didáticos atuais, buscando compreender como são realizadas as interpretações de textos com os alunos do ciclo de alfabetização.
- Propor como produto educacional um e-book informativo, descritivo, com informações e sugestões pertinentes sobre a formação e características do leitor, a partir da teoria elencada neste trabalho, com sugestões de atividades de interpretação de texto.

Iniciando uma retomada dos conceitos elencados nesta pesquisa, vimos como eles se entrelaçam no intuito de certificar o valor da leitura e do letramento no processo de desenvolvimento de um leitor. Coscarelli (2002) nos auxiliou a entender como funciona esse processo. Deixou claro que o professor precisa compreender que para adquirir tal habilidade o aluno precisa passar por um processo com várias etapas, que para o leitor com habilidade desenvolvida não compreende o caminho a ser percorrido, pois se torna algo automático. Não é apenas crer que "leitura é a transformação de 'rabiscos' em ideias" (Coscarelli, 2002, p. 8)

Garcez (2000) complementa falando da importância de todos os atores envolvidos no processo de construção do leitor estarem alinhados e auxiliarem neste processo. Como todo processo, a leitura contém etapas a serem vencidas e dificuldades variadas a serem ultrapassadas. O aluno precisa ser conduzido de maneira fluída pelo percurso, para tanto é

necessário que o professor tenha conhecimento suficiente, a fim de auxiliar o aluno a avançar as etapas e alcançar os níveis mais avançados. A experiência do leitor faz com que a leitura seja mais compreendida por ele, pois as dificuldades de decodificação não serão impeditivas de uma compreensão eficaz.

Assim o leitor conseguirá dialogar com o texto, trazendo suas experiências, apropriando do que está lendo e fazendo reflexões e indagações nesta interação entre o leitor e o texto. Garcez (2000), Freire (2022) e Bakhtin (2011) ao serem mencionados na nossa pesquisa, apresentam pensamentos que se ligam ao validar a interação do leitor. Partindo do dialogismo pertencente ao se ler, o círculo bakhtiniano atribui uma interatividade entre o texto e quem o lê, que gerará as contrapalavras. Se pensarmos que seria uma “resposta” ao que se lê, vimos os pensamentos freireanos onde o leitor ele tem um conhecimento de mundo que traz consigo e ao ler, ele é influenciado pelo que está lendo e ao mesmo tempo está assimilando com base no que já sabe e no que leu anteriormente que traz base para aquela interação. Então, quando lemos um determinado texto, por exemplo uma notícia, faremos a leitura e concordaremos ou não com ela, com base no que já trazemos em nós, leituras anteriores e fazendo conexão com o meio social que vivemos.

Aplicar os conhecimentos de leitura na sociedade vimos que é o letramento, que muitas vezes é aplicado de maneira equivocada, sendo encarado como similar à alfabetização. Porém, são processos diferentes que ocorrem de maneira simultânea. Devido ao uso variado da escrita em distintos contextos sociais, o termo "letramentos" é frequentemente empregado no plural, evidenciando as diversas formas de aplicação nos diferentes âmbitos sociais. O termo *literacy*, popularizado por Brian Street, refere-se às pessoas que, embora alfabetizadas, não incorporavam a cultura escrita em suas práticas cotidianas. Com base nesse conceito, o letramento foi introduzido nas pesquisas educacionais no Brasil (Street, 2014). Assim, destaca-se o caráter social dos letramentos, que abrangem diversos contextos. Que neste trabalho, o enfoque foi sobre o letramento crítico.

Sabemos que segundo Freire, a consciência crítica sobre a relação entre a palavra e o mundo, ao contrário da consciência ingênua ou do senso comum de apenas "estar no mundo", implica reconhecer tanto as conexões quanto as diferenças entre estar no mundo e estar com o mundo (de Souza; Menezes, 2011). Esta diferença é conquistada pela habilidade de leitura bem consolidada. O processo de construção da leitura e da interpretação envolve a formação de um senso crítico, independente da crítica literária formal, entendido como a capacidade de ultrapassar os limites do texto e conectar-se a outros contextos e linguagens, formando quadros

de referência mais complexos (Faraco e Tezza, 2001). Na perspectiva de Freire, a leitura do mundo amplia o significado dos textos para as diversas realidades com as quais os indivíduos interagem, desenvolvendo o que ele denominou de "consciência crítica" (Monte Mór, 2015).

Brian Street (2014), um dos pioneiros no campo dos estudos sobre letramento, defende o conceito de "pedagogização do letramento", que implica reconhecer a pedagogia como uma força ideológica influente nas relações sociais e nas práticas de leitura e escrita. A partir de suas observações em escolas, Street identificou que o ensino frequentemente adota uma abordagem mecânica, onde a linguagem é tratada como algo externo, sem explorar suas dimensões sociais e interpretativas. Por exemplo, práticas como relatórios de leitura e discussões em sala muitas vezes assumem um caráter ritualizado e não estimulam a negociação de significados ou as impressões dos alunos. Nessa perspectiva, o objetivo parece ser o controle e a autoridade sobre o texto, limitando o papel dos alunos a receptores passivos, em vez de agentes ativos no processo de construção do significado. Para Street, é essencial que o letramento crítico seja incorporado nas práticas escolares de forma a incentivar o engajamento ativo, promovendo uma educação mais reflexiva e transformadora (Street, 2014).

Os letramentos críticos destacam que as atividades de leitura e escrita são práticas sociais, capazes de construir novos entendimentos sobre a identidade coletiva e a alteridade. Essas abordagens incentivam a reflexão sobre as heranças culturais coloniais e os valores tradicionais amplamente disseminados pela educação humanista. Defendem, ainda, que nenhum texto é imparcial, uma vez que toda linguagem carrega uma perspectiva do mundo. Nesse sentido, compreende-se que as práticas de letramento constituem um caminho para a transformação social (Monte Mór, 2015)

Bakhtin (2011) destaca a importância da interação no processo de comunicação, mesmo em situações aparentemente "monológicas". Toda enunciação surge como uma resposta a algo previamente dito ou questionado, carregando implícita a necessidade de interlocução, seja ela explícita ou implícita. Assim, o enunciado sempre possui um direcionamento social, voltado a um destinatário, real ou imaginário. Volóchinov (2018) complementa essa visão, argumentando que a construção do enunciado acontece no âmbito de uma relação entre indivíduos socialmente organizados. Mesmo na ausência de um ouvinte concreto, o enunciado seria dirigido a uma figura representativa do grupo social do locutor, reforçando o caráter coletivo e relacional da linguagem.

A palavra, segundo Tierno (2024), é o elemento fundamental que estabelece a relação com o outro, evidenciando o caráter social do enunciado. Mesmo na ausência de um destinatário específico, o enunciado é sempre projetado para o outro, revelando uma orientação inerente na comunicação. Bakhtin (2011) reforça essa perspectiva ao apontar que o ouvinte assume uma postura ativa, interpretando o discurso, concordando, discordando, complementando ou aplicando o que foi dito, demonstrando que o discurso é essencialmente dialógico. Nesse sentido, o ouvinte não é um receptor passivo, mas um participante ativo na construção do significado. Villarta-Neder (2019) amplia essa visão ao destacar que o discurso não pode ser analisado de forma isolada, mas como parte de uma rede de enunciados interligados. Assim, compreender um enunciado significa também considerar as histórias de interações que o circundam, valorizando sua dimensão social e histórica.

Para Bakhtin, o discurso é intrinsecamente polifônico, trazendo consigo múltiplas vozes e perspectivas, independentemente das diferenças político-sociais entre os envolvidos. Essa multiplicidade de vozes revela a interdependência dos enunciados e a necessidade de compreendê-los em relação ao contexto mais amplo em que estão inseridos (Tierno, 2024). Os enunciados, além disso, refletem a ação de indivíduos historicamente situados, conectados a atividades humanas e interações sociais (Silva, 2013). O lugar social de quem enuncia influencia diretamente a escolha das palavras e a forma como o discurso é direcionado ao outro, destacando a intenção comunicativa. Cada enunciado, ainda que recorra a palavras já ditas, é sempre único, pois se insere em um novo contexto histórico, ideológico e cultural, tornando sua produção singular e irrepetível (Silva, 2023). Assim, o discurso é continuamente recriado, sendo marcado pela temporalidade e pelas relações sociais que o configuram.

Notamos como a pesquisa foi se entrelaçando, permeando vários teóricos que fazem como que uma amarração do que estamos respondendo. A leitura é algo essencial para a humanidade, porém ler por ler não faz o menor sentido. Necessitamos que sejamos compreendidos e que compreendamos da mesma forma. A continuidade deste trabalho permitirá o aprofundamento da discussão e a ampliação da interlocução entre os temas pesquisados, integrando as perspectivas teóricas e os dados coletados. O processo analítico será consolidado com o objetivo de apresentar os resultados de forma consistente, destacando as contribuições para o campo de estudo e as possíveis implicações práticas dos achados. Assim, busca-se não apenas sintetizar as análises realizadas, mas também promover reflexões que fortaleçam o diálogo acadêmico sobre as questões abordadas.

O primeiro objetivo específico, de discutir a alteridade no processo de leitura e letramento crítico, revelou-se fundamental. Conforme apontam Bakhtin (2011) e Garcez (2000), a leitura é, antes de tudo, um ato dialógico, em que o leitor interage com o texto, trazendo suas experiências e perspectivas, e produzindo novas interpretações. O professor, nesse contexto, não pode ser um mero transmissor de informações, mas deve assumir o papel de mediador sensível às múltiplas vozes presentes em sala de aula, promovendo o diálogo, a escuta ativa e o respeito à diversidade de leituras (Bakhtin, 2011; Garcez, 2000).

No tocante ao segundo objetivo, de argumentar sobre letramento crítico e concepções de leitura, a análise evidenciou que o desenvolvimento do sujeito leitor ultrapassa a mera decodificação. É imprescindível que o aluno seja instigado a questionar, inferir, extrapolar e relacionar o texto ao seu contexto social e histórico (Freire, 1981; Monte Mór, 2015). A leitura, nesse sentido, deve ser compreendida como prática social e política, capaz de formar cidadãos críticos e participativos (Soares, 2020; Street, 2014).

A análise dos materiais didáticos, objetivo do terceiro e quarto itens, mostrou avanços na diversidade textual e na preocupação com a contextualização dos gêneros discursivos. Contudo, identificou-se uma predominância de atividades voltadas à localização de informações explícitas, em detrimento de propostas que estimulem inferências, debates e construção de hipóteses. As orientações aos professores, embora presentes, são muitas vezes genéricas ou ambíguas, delegando ao docente a responsabilidade de extrapolar o texto e promover a reflexão crítica (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017; 2022).

O produto educacional desenvolvido, um e-book informativo com fundamentação teórica e sugestões de práticas, buscou justamente suprir essa lacuna, oferecendo ao professor subsídios para trabalhar a leitura de forma crítica e dialógica, alinhando-se à necessidade de formar leitores autônomos e reflexivos.

Os resultados desta pesquisa reforçam que o livro didático, por mais estruturado e atualizado que seja, não é suficiente para garantir a formação de leitores críticos. Se o professor não for um leitor experiente, capaz de colocar o letramento crítico em suas práticas, o potencial do material se desfaz em atividades mecânicas e superficiais (Coscarelli, 2002; Street, 2014). O risco de uma abordagem centrada apenas na localização de informações – colocando em risco a inferência, extrapolação e o diálogo – é a formação de sujeitos passivos, incapazes de questionar, analisar e transformar a realidade a partir da leitura.

A pedagogização do letramento, como propõe Street (2014), só se realiza plenamente quando há espaço para a negociação de sentidos e para o protagonismo do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. O professor, portanto, precisa ser preparado para atuar como mediador crítico, capaz de reconhecer as diferentes etapas do processo de leitura (Coscarelli, 2002), valorizar o conhecimento prévio dos alunos (Freire, 1981) e promover práticas que estimulem a autonomia, a criatividade e a criticidade.

A análise dos manuais do professor e dos livros didáticos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental revelou que, apesar dos avanços na organização dos conteúdos e na diversidade de gêneros discursivos, ainda persistem limitações significativas. A ênfase em atividades de localização de informação, a pouca exploração das inferências e a ausência de orientações detalhadas para o trabalho com o letramento crítico são fragilidades que precisam ser superadas.

Por outro lado, os materiais analisados apresentam potencialidades que podem ser exploradas, desde que o professor esteja preparado para ir além do que está posto, promovendo situações de leitura que valorizem a experiência do aluno, o diálogo entre diferentes saberes e a construção coletiva de sentidos (Triconi; Bertin; Marchezi, 2017; 2022).

A formação do professor emerge, assim, como elemento central para a efetivação do letramento crítico na escola. Não basta fornecer materiais: é preciso investir na formação inicial e continuada dos docentes, para que compreendam os processos de leitura em sua complexidade, valorizem a pluralidade de leituras e estejam aptos a promover o diálogo, a inferência e a crítica em sala de aula (Coscarelli, 2002; Garcez, 2000; Freire, 1981).

Nesse sentido, a formação docente deve contemplar não apenas os aspectos técnicos da alfabetização e do letramento, mas também as dimensões éticas, políticas e sociais da leitura, preparando o professor para atuar como agente de transformação e emancipação dos sujeitos.

Considerando a relevância da formação inicial, sugere-se que futuras pesquisas se debrucem sobre como os cursos de licenciatura em Pedagogia têm preparado os futuros professores para atuar com o letramento crítico. Investigar as ementas, práticas formativas e estágios supervisionados pode revelar em que medida os licenciandos estão sendo instrumentalizados para ir além do uso instrumental do livro didático, promovendo práticas leitoras críticas e emancipadoras.

Questões como: “Os cursos de Pedagogia abordam, de forma sistemática, o letramento crítico e suas implicações para a prática docente?”; “Há espaço para o diálogo com as teorias bakhtinianas e freireanas na formação inicial?”; e “Como os estágios supervisionados têm oportunizado experiências de mediação crítica da leitura?” podem nortear investigações que contribuam para o aprimoramento da formação docente e, conseqüentemente, para uma educação mais democrática e transformadora.

Em síntese, o caminho para a formação de leitores críticos passa, necessariamente, pela formação de professores críticos. O livro didático é ferramenta, mas é o professor-leitor, mediador e agente de letramento crítico, quem pode transformar a sala de aula em espaço de diálogo, reflexão e emancipação. O compromisso com a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos exige, portanto, uma revisão constante das práticas pedagógicas, dos materiais utilizados e, sobretudo, da formação docente.

Que esta pesquisa possa contribuir para o fortalecimento do debate sobre o letramento crítico na alfabetização, inspirando professores, formadores e pesquisadores a repensarem suas práticas e a buscarem, juntos, caminhos para uma educação verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; POLLET, M.-C. A formação do leitor no contexto da desinformação e das fake news: desafios para os estudos de letramentos na pandemia da covid-19 e além. **Scripta**, v. 25, n. 54, p. 9-38, 30 nov. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 2. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- BRAIT, B. Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005
- BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, Beth e CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. Bakhtin e o Círculo. Tradução . São Paulo: Contexto, 2009. . . Acesso em: 30 jul. 2024.
- BRASILEIRO, Ana Paula. Pesquisa qualitativa: fundamentos, métodos e aplicações. 2. ed. Curitiba: Appris, 2021.
- COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de estudos da linguagem**, v. 10, n. 1, p. 7-27, 2002.
- COSCARELLI, C. V. Leitura: teoria e prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CUSTÓDIO, Silas; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. Polifonia como acontecimento: uma análise bakhtiniana de vozes e consciências no pré-ensaio de orquestra. Pimenta Cultural, 2025.
- DE SOUZA, Lynn Mario T. Menezes; MARIO, Lynn. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- DE SOUZA, L. M. T. M.; MENEZES, L. C. Letramentos críticos: teoria e prática. In: MONTE MÓR, W. Letramentos críticos: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 1-21.

FARACO, C. A. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. Letras de Hoje, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 21–26, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/9217>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin: introdução ao pensamento dialógico. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FAUSTINO, André. **Fake News: A liberdade de expressão nas redes sociais na sociedade da informação**. Lura Editorial, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Cortez editora, 2022.

FREIRE, Paulo. (2005) Pedagogia da Tolerância. São Paulo, Editora Unesp.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GARCEZ, P. M. Letramento e formação de leitores. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

GARCEZ, Lucília Helena. A construção social da leitura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 05, p. 5-7, 2000.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. Cadernos do IL, n. 36, p. 2-10, 2008.

MONTE MÓR, W. 2015. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in C H Rocha e R F Maciel (Orgs) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MORORÓ, Leila Pio. A influência da formação continuada na prática docente. Educação & Formação, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. Organon, v. 16, n. 32-33, 2002.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva. Bakhtin. In: Luciano Amaral Oliveira. (Org.). Estudos do Discurso. Perspectivas Teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 45-69.

SILVA, Claudimir. José. da. O dizer - fazer - compreender na produção textual de crianças em processo da aquisição da língua escrita: uma análise indiciária na perspectiva dialógica-enunciativa Bakhtiniana. 2023. 125 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

SOARES, M. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, ISSN 1413-2478, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 18 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.ui+

TIENO, N. Entonação e sentido: uma abordagem bakhtiniana. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

TIERNO, Mariangela Gifoni. (Trans) formação de professores e inovações pedagógicas frente às tecnologias digitais: uma análise pelo viés do círculo de Bakhtin. 2024. 189p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2024.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

VILLARTA-NEDER, M. A. Verbivocovisualidade no documentário Histórias de quando a água chegou: ato responsável e diálogo na constituição intersemiótica. *Revista Estudo Linguísticos*, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 1657-1672, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2353/1618>. Acesso em: 30 de julho de 2024.

VILLARTA-NEDER, M. A. Enunciado, interação e ensino: perspectivas bakhtinianas. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 1661-1680.

VOLÓCHINOV, Valentin N. Língua, linguagem e enunciado. In: *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2021. p. 173-200

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. In: *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021. p. 201-226

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

SUMÁRIO



Introdução	03
Capítulo 1 - Leitura	04
Capítulo 2 - Letramentos	22
Capítulo 3 - Atividades	33
Referências	67



INTRODUÇÃO

Para professores que querem transformar a leitura em descoberta!

Ler não é só juntar letras. É atravessar mundos, construir sentidos e, principalmente, dialogar com o que sentimos, vivemos e sonhamos. E é justamente com esse olhar delicado, profundo e prático que o e-book “**Burilando a Interpretação de Texto**” chega às mãos dos professores alfabetizadores: como um convite para enxergar a leitura como ponte – não só entre o aluno e o texto, mas entre o aluno e o mundo.

Pensado com carinho e fundamentado em autores como Soares, Coscarelli, Garcez e Paulo Freire, este material reconhece que ensinar a ler vai muito além da decodificação. Exige sensibilidade para perceber em que ponto cada criança se encontra, e estratégias que ajudem cada uma a crescer no seu próprio ritmo – com espaço para imaginar, se identificar e se expressar.

Com uma abordagem clara e atual, o e-book destaca a importância dos letramentos, da leitura crítica e da escuta ativa dos sentidos que as crianças atribuem aos textos. E mais: oferece **atividades pensadas especialmente para leitores iniciantes** (do 1º e 2º ano), com contos ricos e perguntas provocadoras que despertam a empatia, o pensamento e o encantamento.

Este não é apenas um material pedagógico – é uma ferramenta para educadores que acreditam que formar leitores é, também, formar gente com voz, com olhar, com coração.

Vamos juntos burilar a leitura e abrir caminho para novas interpretações?

CAPÍTULO 1

Leitura

O que é ler?

Quando falamos sobre alfabetização, geralmente pensamos na aprendizagem das letras e na escrita. Mas esse processo é bem mais complexo do que só isso. Muitas vezes, a alfabetização é vista como se fosse apenas “aprender a escrever”, mas, como explica Soares (2020), a leitura também faz parte dessa construção desde o início. A criança usa tanto a leitura quanto a escrita para entender como funciona o sistema de escrita alfabética. E, embora essas duas práticas caminhem juntas, cada uma tem suas particularidades.

Soares (2020) explica que, na hora de escrever, a criança parte do som da fala para tentar representá-lo com letras – isso é o que chamamos de consciência fonográfica. Já na leitura, o caminho é o contrário: a criança vê a letra escrita e tenta transformá-la em som – é a chamada consciência grafofonêmica (p. 193). É importante lembrar que aqui não estamos falando de métodos específicos de alfabetização, mas sim do que significa, de fato, estar alfabetizado.

A leitura começa junto com a escrita. Durante a alfabetização, é essencial que a criança percorra os dois caminhos: do som para a



letra (escrita) e da letra para o som (leitura). Isso ajuda a entender que letra ou palavra está sendo usada ao ler, e que som ela representa ao escrever. Esse processo exige da criança o desenvolvimento da consciência fonêmica, ou seja, a capacidade de perceber e manipular os sons da fala: reconhecer as relações entre letras e sons na leitura, e fazer o caminho inverso na escrita (Soares, 2020, p. 193). Mesmo que o objetivo principal, às vezes, pareça ser “aprender a escrever”, os dois processos andam juntos e se alimentam um do outro. Por isso, Soares defende o uso de textos reais e significativos durante o processo de alfabetização.

Na prática da leitura, a criança precisa decodificar o que está vendo. Isso quer dizer que ela precisa reconhecer as letras, entender que som cada uma faz sozinha, e depois juntar esses sons – como consoantes e vogais – para formar sílabas e, por fim, palavras. Esse processo, que parece automático para quem já sabe ler, é cheio de etapas para uma criança em fase de alfabetização. Já na escrita, acontece o oposto: a criança pensa ou ouve uma palavra e tenta “traduzir” os sons em letras para formar essa palavra no papel. Como Soares explica, no começo da alfabetização, a leitura acontece graças ao esforço da criança em identificar os sons representados pelas letras para chegar à palavra completa

(Soares, 2020, p. 194). Com o tempo e a prática, esse processo vai se tornando mais natural, embora, no início, o domínio da escrita geralmente apareça com mais clareza. Assim como na escrita – onde a criança vai passando por diferentes estágios até dominar o sistema ortográfico –, a leitura também acontece em níveis. Coscarelli (2002) comenta que muita gente acredita que ler é simplesmente transformar “rabiscos” em ideias (p. 8). Mas essa visão é bem superficial e não leva em conta toda a complexidade do processo de leitura. Quando pensamos assim, acabamos dificultando o trabalho do professor, que precisa saber exatamente em que ponto cada aluno está para poder ajudá-lo a avançar. Ignorar essas etapas da leitura impede o professor de perceber onde estão as dificuldades específicas, e isso atrapalha o desenvolvimento do aluno (Coscarelli, 2002). Assim como fazemos com a escrita, precisamos propor atividades de leitura que ajudem o estudante a crescer em cada um desses níveis, garantindo uma aprendizagem completa.

Mesmo quando alguns professores dizem coisas como “agora vou dar leitura para os meus alunos”, o que parece indicar que veem a leitura como uma única coisa, na prática eles sabem – mesmo que de forma intuitiva – que a leitura tem várias camadas.

Poucos discordariam, por exemplo, que existe diferença entre decodificar (transformar letras em sons) e compreender de fato o que se está lendo. Ou seja, há uma diferença entre apenas "ler os sons" e transformar esses sons em ideias, reflexões, analogias, perguntas, comparações e muito mais (Coscarelli, 2002, p. 9).

Levando isso em consideração, e entendendo que o processo de se tornar leitor acontece em várias etapas, é essencial que a formação dos professores aborde esses diferentes níveis. Como apontado por Coscarelli, alguns docentes ainda desconhecem essas fases e acham que o desenvolvimento do leitor é algo linear e único. Por isso, é importante que os professores compreendam como esse processo funciona e saibam quais são os estágios de aprendizagem da leitura, para que possam ajudar seus alunos de forma mais efetiva a crescerem como leitores.

Níveis de leitura

Coscarelli (2002) chama a atenção para um ponto importante: o ensino da leitura não pode se basear em ideias erradas ou simplificadas. Ler não é uma habilidade que surge de uma vez só, como se fosse um bloco fechado. Na verdade, é mais parecido com uma construção, que precisa de várias etapas para se tornar sólida e eficiente.

Seguindo essa lógica, Coscarelli identifica dois grandes níveis de leitura, que se desdobram em outras partes menores. Para ajudar a visualizar isso, ela propõe um fluxograma com essas divisões.

A primeira grande divisão é a **decodificação**, que está ligada à área da linguística e envolve dois processos: **o processamento lexical** e **o processamento sintático**.

O processamento lexical é a habilidade que a gente desenvolve para reconhecer uma palavra e seu significado logo que a vê escrita. Quando você lê este texto, por exemplo, provavelmente não está precisando parar para pensar no que cada palavra quer dizer – essa identificação acontece de forma rápida e automática. Isso é possível porque, com o tempo, vamos acumulando um monte de informações sobre as palavras: como elas soam, como são escritas, que significados têm, como se encaixam nas frases... tudo isso (Coscarelli, 2002, p. 10). Em leitores mais experientes, esse processo acontece quase sem perceber – é automático mesmo.

Mas esse reconhecimento pode ser mais fácil ou mais difícil dependendo de alguns fatores, que Coscarelli (2002) descreve assim:

- 01 **Complexidade silábica da palavra:** palavras com sílabas simples (como no padrão consoante-vogal, tipo “pa-pe-l”) são mais fáceis de ler. Quando aparecem sílabas mais complicadas, a leitura pode ficar mais difícil.
- 02 **Tamanho da palavra:** palavras muito grandes, com muitas sílabas, também exigem mais esforço para serem lidas, especialmente se se afastam da estrutura que estamos acostumados.
- 03 **Frequência da palavra na língua:** quanto mais comum for a palavra no nosso dia a dia, mais fácil será reconhecê-la. Palavras raras ou pouco usadas podem causar mais dificuldade.
- 04 **Familiaridade do leitor com a palavra:** às vezes, uma palavra pode até ser comum, mas se o leitor não a conhece (porque, por exemplo, pertence a uma área específica do conhecimento), ela será mais difícil de processar.
- 05 **Probabilidade de a palavra aparecer naquele contexto:** como leitores, a gente costuma prever o que vem a seguir numa frase. Se o texto quebra essa expectativa, a leitura pode ficar mais difícil.

06

Ambiguidade lexical: palavras com mais de um significado, como “banco” (pode ser um lugar para sentar ou uma instituição financeira), exigem mais atenção para entender qual é o sentido correto dentro do contexto (Coscarelli, 2002, p. 13).

O segundo tipo de decodificação é o **processamento sintático**, que está ligado à estrutura gramatical das frases – ou seja, como as palavras se organizam dentro da sentença. Não é só juntar palavras: elas precisam fazer sentido juntas. Se a frase está estruturada do jeito que estamos acostumados – como sujeito, verbo e complemento –, a leitura tende a ser mais fácil. Mas se a ordem das palavras muda muito, ou se a frase fica longa e cheia de detalhes, o leitor precisa fazer mais esforço para entender. Isso também acontece quando o leitor não está acostumado com o tipo de construção usada no texto. E, claro, a ambiguidade sintática – quando uma frase pode ser entendida de mais de uma forma – também atrapalha a leitura, tornando o processo mais lento e menos automático (Coscarelli, 2002).

O **segundo grande nível da leitura** é a **construção de significados**. Aqui, o leitor não está mais só reconhecendo palavras, mas

tentando entender o que o texto está dizendo como um todo. Mesmo que ele consiga decodificar tudo, ainda é preciso que essas informações façam sentido e sejam coerentes entre si. Coscarelli (2002) divide esse processo em três tipos de coerência:

Coerência local: é quando o leitor consegue ligar uma frase à outra, entendendo o que está sendo dito. Ele faz isso com base no próprio texto, mas também com a ajuda do que já sabe sobre o assunto. Se o leitor conhece bem o tema, fica mais fácil preencher lacunas e interpretar o que o autor quis dizer – especialmente quando o autor não explica tudo com clareza. Figuras de linguagem, metáforas pouco familiares e frases com sentidos ambíguos podem tornar essa tarefa mais difícil. Além disso, quando o texto tem bons elementos de coesão – palavras que ligam as ideias e organizam a leitura –, a compreensão melhora. E frases contraditórias, como “de noite o sol brilhava”, causam confusão e dificultam o entendimento (Coscarelli, 2002).

Coerência temática: aqui, o que conta é a familiaridade do leitor com o gênero do texto. Quando você sabe que está lendo uma receita, por exemplo, já espera que venham ingredientes e modo de preparo. Isso ajuda na compreensão. Se o gênero é rompido ou

se o texto foge muito do que você espera, fica mais difícil entender. Além disso, saber identificar as partes principais de um texto – como tese, argumentos ou conclusão – é uma habilidade que nem todo mundo domina, mesmo depois de muitos anos de estudo.

Coerência externa: esse é o momento em que o leitor conversa com o texto a partir do que já sabe sobre o mundo. Ele usa suas experiências, conhecimentos, opiniões e memórias para interpretar o que está lendo. Isso também permite que ele reflita criticamente sobre o conteúdo, faça comparações, tire conclusões e até mude de ideia a partir da leitura. Tudo isso ajuda a tornar o processo de leitura mais rico e significativo (Coscarelli, 2002).

A construção da leitura

A sociedade passou por muitas mudanças ao longo do tempo, e isso impactou diretamente a forma como usamos a leitura no nosso dia a dia. Por isso, é cada vez mais importante apoiar desde cedo quem está aprendendo a ler. Mas aí vem a pergunta: quem são os principais incentivadores dessa jornada? E que tipo de estímulo é essencial para que esse processo aconteça de forma significativa?

Entre os vários agentes que ajudam a desenvolver o hábito da leitura, a **família** se destaca como peça-chave.

O ambiente familiar é o primeiro contato da criança com o mundo, então quando os pais e responsáveis valorizam os livros, isso já planta uma sementinha importante. Além deles, **professores e bibliotecários** também têm um papel fundamental: são eles que despertam o interesse pela leitura e ajudam esse hábito a crescer, se espalhar e chegar a outros espaços da vida (Garcez, 2000). Para que a leitura seja, de fato, acessível a todos, Garcez defende que é essencial uma **articulação constante, intensa e harmoniosa** entre esses diferentes agentes (Garcez, 2000, p. 5).

Para que alguém realmente se torne um bom leitor, o ideal é que ele tenha contato com livros desde pequeno, em casa, na escola, onde for possível. Mais do que só ter acesso a livros, é importante que essa pessoa esteja num ambiente que valorize a leitura, que ofereça obras de qualidade e, principalmente, **tempo e espaço para ler com tranquilidade**. Isso não precisa de muita coisa: pode ser um cantinho simples, mas aconchegante, que convide à leitura. Além disso, quem estiver por perto – pais, professores, cuidadores – precisa mostrar que ler é importante. E mais: deve dar espaço para que esse novo leitor possa **contar a história, comentar, interpretar e se expressar sobre o que leu**, sempre com o

apoio de alguém mais experiente, que possa guiar esse processo. Esse leitor experiente é quem indica caminhos: o que ler, como ler e até onde é legal ler (Garcez, 2000).

Garcez reforça que a leitura tem um papel essencial na vida das pessoas e que os professores, em especial, precisam estar sempre refletindo sobre sua prática. Será que estão, de fato, ajudando na formação dos leitores? Ele diz uma coisa muito bonita: “nenhuma atividade humana permite, até hoje, a espécie de diálogo atemporal que a leitura proporciona” (Garcez, 2000, p. 5). Ou seja, quando a gente lê, vivencia uma experiência única, profunda – quase como conversar com alguém que nem está ali naquele momento, mas que nos toca mesmo assim.

Segundo Garcez, essa troca entre leitor e texto acontece por meio de várias etapas: decodificar o que está escrito, interpretar, avaliar e refletir. E o mais interessante é que essa experiência muda a cada nova leitura. O mesmo texto pode ser lido por pessoas diferentes e gerar interpretações completamente distintas. Isso porque a leitura é um tipo de diálogo muito particular, quase íntimo – e esse é justamente um dos seus maiores encantos (Garcez, 2000).

Esse “diálogo” que Garcez menciona tem tudo a ver com os estudos do **Círculo de Bakhtin**, que via a leitura como um processo cheio de interação. Quando um autor escreve um texto, ele coloca ali suas palavras, suas ideias. Mas quem lê não é apenas um “receptor” passivo – o leitor **responde ao texto** com sua própria vivência, seus pensamentos e sentimentos. Bakhtin chama essa resposta de “**contrapalavra**”. Ou seja, o leitor reinterpreta o que leu, mistura com suas referências e cria uma nova compreensão. A leitura, então, não é uma via de mão única: é um encontro de vozes. O autor escreve influenciado por outras leituras, e o leitor lê trazendo também seus próprios repertórios. Isso gera uma **polifonia** – muitas vozes se cruzando e dialogando dentro do mesmo texto (Garcez, 2000).

Talvez agora você esteja pensando: “será que eu já vivi esse tipo de diálogo com um texto?” Pode ser que sim, e nem tenha percebido. Mas também pode ser que esse conceito ainda seja novo, e tudo bem se ele parecer um pouco complexo no começo. Quando o assunto já é familiar, a gente entende rapidinho. Agora, se não for, pode ser necessário buscar mais informações. Talvez pesquisar quem foi Bakhtin ou entender melhor o que significa “contrapalavra”.

Esse esforço faz parte do processo de leitura, que está sempre em construção – a cada novo texto, a gente se transforma um pouco como leitor. E é justamente aí que entra o papel do **professor**, que precisa estar preparado para **acompanhar e orientar esse crescimento**. Para incentivar alguém a ler, não basta gostar de livros: é preciso ter uma boa formação leitora, saber como apresentar diferentes textos, oferecer caminhos e respeitar o tempo de cada aluno (Garcez, 2000).

Quem já tem o hábito de ler pode nem se dar conta da complexidade que envolve esse processo. Parece simples, mas, na verdade, **ler é um ato bem sofisticado**, cheio de etapas acontecendo ao mesmo tempo. Ao ler um texto curto, por exemplo, a gente:

- decodifica os símbolos (letras e palavras),
- entende os significados (vocabulário e gramática),
- junta as palavras em blocos de ideias,
- identifica o que é mais importante,
- compara com o que já sabe,
- tenta prever o que vem a seguir,
- elabora hipóteses,
- faz inferências,
- percebe o que está subentendido,
- ajusta a velocidade da leitura,
- foca a atenção,

- avalia se está compreendendo bem
- e, se necessário, muda o jeito de ler para entender melhor.

Tudo isso junto forma um caminho cheio de desafios, como aponta Garcez (2000, p. 6). Por isso, o educador precisa estar atento. Ler não é só “passar os olhos no texto” – tem muita coisa que acontece antes, durante e depois da leitura. Inclusive, a leitura continua influenciando o nosso dia a dia mesmo depois de o livro estar fechado. Cabe ao professor compreender todos esses processos (que muitas vezes não são visíveis para o aluno) e, com isso, planejar atividades que ajudem a formar leitores mais preparados para usar a leitura na vida real.

Hoje, mais do que nunca, precisamos de pessoas capazes de **ler com sentido, interpretar com profundidade e aplicar esse conhecimento na prática**. Essa é a missão: formar leitores críticos, curiosos e ativos no mundo.

O ato de ler

Paulo Freire trouxe uma contribuição muito valiosa para a forma como entendemos o processo de leitura, especialmente em sua obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”. Ele nos convida a pensar com mais cuidado sobre como o ato

de ler acontece e o quanto esse processo é mais profundo do que parece à primeira vista. Freire lembra que ler **não é apenas decodificar palavras escritas**, mas algo que vai além: envolve compreender o mundo à nossa volta. Ele diz que a leitura exige uma “compreensão crítica”, que **começa antes mesmo da palavra escrita e se estende muito além dela**, envolvendo a inteligência e a interpretação do mundo (Freire, 1981, p. 9).

É claro que decodificar palavras – ou seja, reconhecer e entender o que está escrito – faz parte da leitura. Mas, para Freire, isso é só uma etapa. Tem muito mais acontecendo quando alguém lê. Na verdade, o entendimento que temos do que lemos **começa antes mesmo de abrirmos um livro**.

Para explicar isso, Freire volta à sua própria infância. Ele fala sobre como começou a se alfabetizar antes de entrar na escola, só por meio do contato com o ambiente ao seu redor. Objetos, animais, árvores, pessoas – tudo fazia parte do mundo que ele “lia” todos os dias. Em casa, nas brincadeiras, e até quando escrevia palavras na terra com um graveto, ele já estava em contato com a linguagem. Ou seja, **o processo de leitura começou com o mundo e só depois chegou às palavras escritas** (Freire, 1981). E o mais bonito: o diálogo com o mundo já existia antes do diálogo com os textos.

Quando pensamos nos estudantes de hoje, essa ideia de Freire continua muito atual. **Faz toda a diferença trabalhar com leituras que estejam próximas do universo dos alunos**, com temas que eles reconhecem, que fazem sentido pra eles. Quando o conteúdo tem a ver com sua realidade, o interesse aumenta, e a compreensão acontece com mais facilidade. Freire afirma: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1981, p. 9). Em outras palavras, primeiro a gente entende o mundo, depois é que damos sentido às palavras.

Esse pensamento nos ajuda a refletir de duas formas. Primeiro, é importante considerar **o contexto dos alunos**: o que eles já sabem? O que vivem no dia a dia? Eles conseguem se conectar com o que estão lendo? Segundo, se o objetivo é apresentar algo novo, **é preciso encontrar maneiras de fazer com que esse novo conteúdo dialogue com a realidade deles**. Isso pode ser feito criando experiências prévias, discutindo, trazendo vídeos, imagens ou conversas que aproximem o tema do cotidiano do estudante. Afinal, **o que faz parte do mundo de uma pessoa pode ser completamente desconhecido para outra**. Por isso, é tão importante ter sensibilidade na hora de escolher textos e planejar atividades.

Freire lembra que, para entender um texto de maneira crítica, é preciso **perceber as relações entre o que está escrito e o contexto onde aquilo se insere** (Freire, 1981, p. 9). A leitura só ganha profundidade quando o leitor consegue fazer essa conexão.

Ele compartilha essas ideias não só como teórico, mas também a partir da sua vivência como aluno e, mais tarde, como professor. Em certo ponto do livro, ele fala sobre algo que muitos estudantes ainda vivem: a obrigação de ler um monte de capítulos de livros durante o semestre, mais pra cumprir metas do que pra realmente aprender. Ele conta que, em suas viagens e encontros com estudantes, muitos jovens relataram essa dificuldade: **ter que "devorar" livros e mais livros, sem tempo ou espaço para entender e refletir sobre o que estavam lendo.**

Segundo ele, esse modelo de leitura tradicional – com listas enormes de bibliografia e controles de leitura – **acaba afastando os alunos do prazer e do sentido real de ler.** Às vezes, os professores ainda indicam páginas exatas, como “leia da página 15 à 37”, como se isso fosse o suficiente para garantir uma boa formação (Freire, 1981, p. 12).

Freire propõe que a gente pense: se sabemos que os alunos se engajam mais quando os

textos fazem sentido pra eles, por que ainda escolhemos leituras que só agradam ao professor ou que são lidas só pra cumprir prazos? A leitura precisa **ter um propósito real** na vida do estudante. Ler apenas por obrigação não gera transformação. E, importante: **quantidade não é sinônimo de qualidade**. O essencial é aprofundar a leitura, ir além do que está escrito, trazer a experiência pessoal do leitor para o texto. É isso que constrói uma leitura crítica e significativa.

Pra que esse tipo de leitura aconteça, **o estudante precisa ser letrado** – e não apenas alfabetizado. Ele precisa desenvolver a capacidade de pensar sobre o que lê, de ir além das palavras. Na próxima parte do texto, vamos falar exatamente sobre isso: os **conceitos de letramento**, que são fundamentais nos primeiros anos da educação básica.

CAPÍTULO 2

Letramentos

O que é letramento?


O termo **letramento** pode parecer algo novo, e de fato é um conceito relativamente recente. Ele começou a aparecer nos estudos acadêmicos por volta da década de 1980, quando surgiu a necessidade de repensar e aprofundar o que já se sabia sobre alfabetização e analfabetismo. Esse período trouxe novas formas de enxergar o tema, levando em consideração **os diferentes contextos culturais e sociais de cada país**. A ideia era olhar para a leitura e a escrita não apenas como habilidades técnicas, mas como **práticas sociais**, ou seja, algo que acontece nas interações do dia a dia e que tem significado real na vida das pessoas.

Segundo Soares (2004), o foco passou a ser entender as relações entre essas práticas sociais de leitura e escrita e o processo de aprender a ler e escrever – o que levou a uma distinção entre os conceitos de **alfabetização** e **letramento**, embora eles estejam interligados. A alfabetização se refere ao **aprender o sistema da escrita**, enquanto o letramento diz respeito a **usar esse conhecimento em diferentes situações da vida**.



Nesse mesmo período, a **ONU** propôs uma ampliação do conceito de alfabetização. A ideia era que ele não se limitasse apenas à habilidade de decodificar palavras e formar frases, mas que incluísse também a capacidade de **usar a leitura e a escrita de forma significativa**. No Brasil, no entanto, essas duas ideias – alfabetização e letramento – muitas vezes foram tratadas como sinônimos ou até postas em oposição, o que gerou confusão. Soares (2004) explica que, por aqui, a discussão sobre letramento sempre esteve muito ligada à alfabetização, o que acabou causando uma **fusão inadequada** entre os dois termos, com o letramento ganhando um destaque maior, mas nem sempre sendo bem compreendido.

Para clarear, Soares (2020) define letramento como:



“Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos — para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor” (Soares, 2020, p. 27).

Mesmo sendo uma definição longa, o que Soares está dizendo pode ser entendido de forma mais simples assim: **letramento é a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira útil e significativa na vida real**. Isso pode acontecer em casa, na escola, no trabalho, em momentos de lazer, em redes sociais, enfim, em todas as situações em que usamos a linguagem escrita com algum propósito.

Um ponto importante que Soares destaca é que **nem sempre é preciso dominar completamente a escrita para ter algum nível de letramento**. Uma pessoa pode, por exemplo, saber apenas assinar o nome ou entender sinais e rótulos, e ainda assim estar envolvida em práticas de letramento. Vivemos numa sociedade que dá muito valor à escrita – chamada de sociedade grafocêntrica –, o que torna o processo mais exigente. Ou seja, **não basta apenas aprender a escrever corretamente**; é preciso também aprender a **usar esse conhecimento de forma prática, social e funcional**.

A imagem abaixo mostra como os processos de **alfabetização e letramento** se sobrepõem. Eles não são etapas separadas, como se uma coisa só começasse depois da outra acabar. Na verdade, esses dois processos acontecem ao mesmo tempo e **dependem um do outro**

(Soares, 2020). Essa visão surgiu lá nos anos 80, quando estudiosos perceberam que **saber ler e escrever não era suficiente** se a pessoa não soubesse **usar essa habilidade em sua vida diária**.



Representação da sobreposição do processo de alfabetização e letramento (Soares, 2020)

Nesse contexto, surge o conceito de *literacy*, desenvolvido por Brian Street, um importante pesquisador britânico da área. Ele observou que havia muitas pessoas que sabiam ler e escrever, mas **não usavam isso no dia a dia**. Essas pessoas eram alfabetizadas, mas **não eram letradas**. A partir disso, o conceito de letramento passou a fazer parte das discussões sobre educação aqui no Brasil também, trazendo novos olhares e debates para a área (Street, 2014).

Como o uso da leitura e da escrita varia bastante de um lugar para outro – dependendo da cultura, da situação, do grupo social –, passou-se a usar a palavra **"letramentos" no plural**. Isso mostra que existem muitas formas diferentes de aplicar a escrita na vida: tem o letramento escolar, o digital, o religioso, o científico, o artístico, entre outros. Street (2014) ressalta que “os povos locais possuem seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem, e suas maneiras particulares de assimilar os novos letramentos introduzidos por agências, missionários e governos nacionais” (Street, 2014, p. 37). Ou seja, cada comunidade desenvolve **formas próprias de lidar com a leitura e a escrita**, e isso também é letramento.

Letramento crítico

Quando a gente fala em **letramento crítico**, é bom saber que essa expressão vem de estudos feitos por autores que falam inglês como língua materna. Por isso, ao trazer esse termo para o português, é importante entender o que está por trás dele – os significados que ele carrega em sua origem – e como isso se encaixa tanto no nosso contexto aqui no Brasil quanto nesta pesquisa.

A pesquisadora Monte Mór (2015) explica que, em inglês, há uma diferença entre as palavras *criticism* e *critique*. As duas costumam ser traduzidas como “crítica”, mas têm sentidos distintos. Segundo ele:

Criticism está ligado à análise feita por especialistas – como críticos de cinema, música, arte ou teatro –, que avaliam com base em um conhecimento técnico. Já critique tem a ver com uma percepção crítica mais social, que qualquer pessoa pode ter, mesmo sem ter passado por uma formação acadêmica ou técnica específica (Monte Mór, 2015, p. 3).

Isso mostra que existem diferentes formas de saber. No campo dos letramentos, a ideia de critique faz mais sentido, porque estamos falando de uma prática social. Ou seja, para ter uma leitura crítica, não é preciso ser um especialista: o importante é saber usar o que se conhece do mundo, das próprias vivências, para analisar o que se lê.

Aqui, vale lembrar das ideias de Paulo Freire, especialmente quando ele fala sobre o **conhecimento de mundo**. Ele nos ajuda a entender o letramento crítico ao fazer a distinção entre duas formas de “ler o mundo”: uma leitura mais **ingênua**, baseada no senso comum e na experiência, e outra **mais rigorosa**, que exige reflexão, pesquisa e estudo. Para Freire, ter consciência crítica é

mais do que apenas "estar no mundo"; é conseguir perceber a relação entre o que se lê, o que se vive e o que se pensa (de Souza & Menezes, 2011, p. 1).

Ao estudar como a gente lê e interpreta os textos, é essencial considerar que a **capacidade crítica** de alguém não depende, necessariamente, dos conhecimentos ensinados na escola ou na universidade. Alguns autores, como Gadotti (1983) e Saviani (1984), chamam isso de **senso crítico**. Faraco e Tezza (2001) também seguem essa linha: para eles, ser um leitor crítico é conseguir ir além do que está escrito, conectando o texto com outras ideias, outras linguagens e experiências. Esse tipo de leitura amplia os sentidos e cria novas possibilidades de entendimento.

Freire, por exemplo, dizia que ler o mundo é parte do processo de ler qualquer texto. Isso significa que o sentido de um texto não está apenas no papel, mas nas realidades com as quais cada pessoa interage. E é essa interação que vai revelando a consciência crítica dos leitores.

Fazer uma **leitura crítica** é olhar para o texto e tentar entender o que está por trás dele: qual foi a intenção de quem escreveu, em que contexto aquilo foi escrito, o que pode

estar sendo sugerido ali. Esse tipo de leitura se baseia no que cada pessoa já viveu, aprendeu e pensou ao longo da vida – desde a infância até a fase adulta. Por isso, desenvolver o letramento crítico é mais do que aprender a decodificar palavras; é saber refletir, comparar, questionar e até discordar, de maneira argumentativa.

Os **letramentos críticos** partem da ideia de que ler e escrever são práticas sociais e que, ao realizar essas práticas, a gente se envolve com diferentes maneiras de ver o mundo – nossas e dos outros. Eles convidam a refletir sobre culturas coloniais, valores tradicionalmente ensinados na escola e mostram que nenhum texto é neutro. Toda linguagem é uma forma de representar o mundo. Por isso, quando escrevemos ou lemos, estamos fazendo parte de ações sociais que carregam significados (Monte Mór, 2015, p. 9).

Se os textos não são neutros, então é importante que existam **pessoas mediadoras** para ajudar na interpretação – como a família, que é o primeiro grupo com quem a gente aprende a ler o mundo, e os professores, que vão nos acompanhando na educação formal. Esses mediadores têm um papel fundamental: ajudar os estudantes a desenvolver sua própria maneira de analisar

os textos, para que, com o tempo, eles façam isso com mais autonomia.

É interessante observar também que o mesmo texto pode ser lido de formas diferentes, dependendo da comunidade em que se está. Um exemplo é quando o assunto envolve questões religiosas, como o aborto ou o planejamento familiar. Para algumas comunidades, certos valores são fixos; para outras, esses valores são mais abertos ou até completamente diferentes. Isso mostra que, no letramento crítico, a gente precisa reconhecer tanto a **multiplicidade de leituras possíveis** quanto os **limites** que o contexto social impõe (de Souza & Mario, 2011, p. 4-5).

Portanto, não se trata de relativizar tudo ou dizer que tudo está certo. O letramento crítico reconhece que existem bases – éticas, políticas e sociais – sobre as quais as pessoas fundamentam suas ideias e ações. Mas essas bases são **locais, temporárias e mutáveis**. Não são verdades universais. Por isso, o ensino do letramento crítico deve estar presente na escola. É o que defende Brian Street (2014), um dos estudiosos mais importantes do tema. Ele fala da necessidade de uma **“pedagogização do letramento”**, ou seja, de levar essas discussões para a sala de aula. Para Street, muitas vezes, a escola não discute os sentidos dos textos ou as diversas interpretações possíveis. Em vez disso, os

alunos são levados a repetir um modelo já pronto de leitura, como se o texto tivesse apenas um significado certo (Street, 2014, p. 132).

Nas observações que fez em escolas, Street percebeu que os professores nem sempre tratavam a linguagem como algo vivo e social. Em vez disso, a usavam de forma mecânica, apenas como ferramenta para cumprir um conteúdo. Assim, os alunos eram pouco incentivados a dar suas próprias opiniões ou refletir sobre o que leram. O letramento crítico vai na contramão disso: ele defende que o leitor precisa ser ativo, participativo, capaz de **negociar sentidos** e construir seus próprios significados a partir da leitura (Street, 2014, p. 132).

O letramento crítico, então, não é só sobre entender como o texto foi produzido, mas também sobre pensar como quem lê interpreta aquele texto, com base em suas próprias vivências e contextos. Como explicam de Souza e Menezes (2011), é um processo duplo e inseparável:

- 01 Perceber como o autor produziu certos significados, com base em seu contexto de vida; e, ao mesmo tempo,
- 02 Perceber como a nossa forma de entender esses significados também depende do nosso próprio contexto e da bagagem que a gente traz.

Essa ideia está bem alinhada com o que Freire dizia sobre a relação entre **palavra e mundo**. Ao praticar o letramento crítico, levamos em conta tanto o que já sabemos quanto aquilo que o texto nos traz. E é exatamente essa troca entre conhecimento prévio e novidade que permite uma leitura mais rica e significativa. É ler pensando – não só no texto, mas no que está ao redor dele.

Por fim, ao ler este trecho – que faz parte de uma pesquisa de mestrado –, é bem provável que você, leitor, tenha feito conexões com outros autores que conhece, refletido sobre suas próprias experiências ou até mesmo criado novos sentidos com base nas ideias apresentadas aqui. Esse é o letramento crítico em ação: a capacidade de relacionar, interpretar e construir novos significados a partir do que se lê. Como dizem de Souza e Menezes (2011, p. 3): “Quando se escreve ou se lê individualmente, está-se usando, nos termos de Bakhtin, palavras, significados, textos e leituras que antecederam e que constituíram tanto o momento atual de produção de texto quanto o próprio autor/leitor.”

CAPÍTULO 3

Atividades

Diante de toda pesquisa exposta nos dois capítulos anteriores, fazemos aqui sugestão de atividades que utilizarão a competência leitora em sua totalidade, desde a capacidade do leitor decodificar o texto e ir além do texto, utilizando e desenvolvendo sua habilidade de letramento crítico.

Os textos são de domínio público e foram retirados do [Site da Nova Escola](#), onde possui outras opções para os diversos níveis de leitor. Os textos a seguir focam no leitor iniciante, por isso os textos serão apresentandos em CAIXA ALTA para facilitar a utilização pelo(a) professor(a) em sala.

Leitor Iniciante - Estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Nessa fase, as crianças ampliam seu contato com a expressão escrita da linguagem verbal. A curiosidade sobre esse universo cultural e o mundo que se descortina por meio do reconhecimento da palavra escrita ganha algum espaço sobre a imagem, sendo que a última ainda deve predominar. Essa é a fase de socialização e de racionalização da realidade (Nova Escola, 2023).



FOLHAS SECAS
(CHICO DOS BONECOS)

EU ESTAVA DANDO UMA AULA DE MATEMÁTICA E TODOS OS ALUNOS ACOMPANHAVAM ATENTAMENTE. TODOS?

QUASE. CAROLINA EQUILIBRAVA O APONTADOR NA PONTA DA RÉGUA, LUCAS RECOLHIA AS BORRACHAS DOS VIZINHOS E CONSTRUÍA UM PRÉDIO, RENATA CONFERIA AS CANETAS E OS LÁPIS DO SEU ESTOJO VERMELHÍSSIMO E HÉLDER OLHAVA PARA O PÁTIO.

O PÁTIO? O QUE ACONTECIA NO PÁTIO? APÓS O RECREIO, DONA NATÁLIA VARRIA CALMAMENTE AS FOLHAS SECAS E AMONTOAVA E GUARDAVA TUDO DENTRO DE UM ENORME SACO PLÁSTICO AZUL.

TERMINANDO O VARRE-VARRE, DONA NATÁLIA AMARROU A BOCA DO SACO PLÁSTICO E ESTACIONOU AQUELE BAFUÁ DE FOLHAS SECAS PERTO DO PORTÃO. HÉLDER OBSERVAVA ATENTAMENTE. E EU OBSERVAVA A OBSERVAÇÃO DE HÉLDER – SEM DESCUIDAR DA MINHA AULA DE MATEMÁTICA. DE REPENTE, HÉLDER FOI ARREGALANDO OS OLHOS E FRANZINDO A TESTA.

QUAL O MOTIVO DO ESPANTO?

HÉLDER PERCEBEU ALGUMA COISA NO MEIO DAS FOLHAS MOVENDO-SE DESESPERADAMENTE, COM AFLIÇÃO, SUFOCO, FALTA DE AR. HÉLDER BUSCAVA INTERPRETAÇÕES PARA A CENA, ANALISAVA POSSIBILIDADES, MAS O PERFIL DO PASSARINHO JÁ SE DELINEAVA NA TRANSPARÊNCIA AZUL DO PLÁSTICO.

UM PÁSSARO NOVO CAIU DO NINHO E FOI CONFUNDIDO COM AS FOLHAS SECAS E FOI VARRIDO E AGORA LUTAVA PELA LIBERDADE.

- ELE TÁ PRESO!

O GRITO DE HÉLDER INTERROMPEU O FINAL DA MULTIPLICAÇÃO DE 15 POR 127. TODOS OS ALUNOS OLHARAM PARA O PÁTIO. E TODOS NÓS CONCORDAMOS, SEM PALAVRAS: O BICO DO PASSARINHO TENTAVA ROMPER AQUELA ESTRANHA PELE AZUL. HÉLDER SAIU DA SALA E NÓS FOMOS ATRÁS. E ANTES QUE EU PUDESSE PRONUNCIAR A PRIMEIRA SÍLABA DA PALAVRA “CALMA”, O SACO PLÁSTICO SIMPLEMENTE EXPLODIU, AS FOLHAS VOARAM E AS CRIANÇAS PULARAM DE ALEGRIA.

ALGUNS ALUNOS DIZEM QUE HAVIA DOIS PASSARINHOS PRESOS. OUTROS VIRAM TRÊS PASSARINHOS VOANDO FELIZES E AGRADECIDOS. LUCAS DIZ QUE ERA UM BEIJAFLORES. RENATA INSISTE QUE ERA UMA CIGARRA. EU, SINCERAMENTE, SÓ VI FOLHAS SECAS VOANDO.

PARA CONCLUIR ESTA INESQUECÍVEL AULA DE MATEMÁTICA, PEGAMOS VASSOURAS, PÁS E SACOS PLÁSTICOS E FOMOS VARRER NOVAMENTE O PÁTIO.

Perguntas para o diálogo:

- Você já viu algo pequeno ou frágil que precisava de ajuda? O que você fez?
- Você já ficou curioso com algo fora da sala de aula, como o Hélder? O que era?
- Como você se sentiria se fosse o passarinho preso no saco?
- Você já ficou observando algo enquanto todo mundo estava ocupado com outra coisa? O que viu?
- O que você teria feito no lugar do Hélder?
- Se as folhas viraram algo mágico, o que você acha que elas poderiam virar também?
- Se você visse um passarinho preso, o que faria? Já ajudou algum animal antes?
- Quando as crianças viram animais diferentes saindo do saco, você já imaginou algo diferente do que os outros viram em alguma situação?
- Se a sua aula fosse interrompida por algo inesperado, como você gostaria que ela continuasse?

UM ENCONTRO FANTÁSTICO
(JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA)

TODOS OS ANOS ELES SE REUNIAM NA FLORESTA, À BEIRA DE UM RIO, PARA VER A QUANTAS ANDAVA A SUA FAMA. ERAM CRIATURAS FANTÁSTICAS E CADA UMA VINHA DE UM CANTO DO BRASIL. O SACI-PERERÊ CHEGOU PRIMEIRO. MOLEQUE PRETINHO, DE UMA PERNA SÓ, BARRETE VERMELHO NA CABEÇA, VEIO MANQUITOLANDO, SENTOU-SE NUMA PEDRA E ACENDEU SEU CACHIMBO. LOGO APONTOU NO CÉU A SERPENTE EMPLUMADA E ATERRISSOU AOS SEUS PÉS. DO MEIO DAS FOLHAGENS, SALTOU O LOBISOMEM, A CARA TODA PELUDA, OS DENTES AFIADOS, ENORMES. NÃO TARDOU, O TROPEL DE UM CAVALO ANUNCIOU O NEGRINHO DO PASTOREIO MONTADO EM PÊLO NO SEU BAIO.

– SÓ FALTA O BOTO – DISSE O SACI, IMPACIENTE.

– SE TIVESSE ALGUMA MOÇA AQUI, ELE JÁ TERIA CHEGADO PARA SEDUZI-LA – COMENTOU A SERPENTE EMPLUMADA.

– TAMBÉM ACHO – CONCORDOU O LOBISOMEM. – SÓ QUE EU JÁ A TERIA APAVORADO.

OUVIRAM NESSE INSTANTE UM RUMOR À MARGEM DO RIO. ERA O BOTO SAINDO DAS ÁGUAS NA FORMA DE UM BELO RAPAÇ.

– AGORA ESTAMOS TODOS – DISSE O NEGRINHO DO PASTOREIO.

- E ENTÃO? – PERGUNTOU O BOTO, SAUDANDO O GRUPO.
- COMO ESTÃO AS COISAS?
- DIFÍCEIS – RESPONDEU O SACI E SOLTOU UMA BAFORADA. – NÃO ASSUSTEI MUITA GENTE NESTA TEMPORADA.
- EU TAMBÉM NÃO – EMENDOU A SERPENTE EMPLUMADA
- PARECE QUE AS PESSOAS LÁ NO NORDESTE NÃO TÊM MAIS TANTO MEDO DE MIM.
- LÁ NO NORTE SE DÁ O MESMO – DISSE O BOTO. – EM ALGUNS LOCAIS, AINDA ATRAIU AS MULHERES, MAS EM OUTROS ELAS NEM LIGAM.
- COMIGO ACONTECE IGUAL – DISSE O NEGRINHO DO PASTOREIO. – VIVO A ACHAR COISAS QUE AS PESSOAS PERDEM NO SUL. MAS NÃO ATENDI MUITOS PEDIDOS ESTE ANO.
- SEU CASO É DIFERENTE – DISSE O LOBISOMEM. – VOCÊ NÃO É ASSUSTADOR COMO EU, O SACI E A SERPENTE EMPLUMADA. VOCÊ É UM HERÓI.
- MAS A DIFICULDADE É A MESMA – DISCORDOU O NEGRINHO DO PASTOREIO.
- ACHO QUE É A CONCORRÊNCIA – DISSE O BOTO. – ANDAM APARECENDO MUITOS HERÓIS E VILÕES NOVOS.

– POIS É – RESMUNGOU A SERPENTE EMPLUMADA. – ATÉ BRUXAS ANDAM IMPORTANDO. TEM MONSTROS DEMAIS POR AÍ...

– SÃO TODOS PRODUZIDOS POR HOMENS DE NEGÓCIOS – DISSE O SACI. – É MODA. VAI PASSAR...

– ESPERO – DISSE O LOBISOMEM. – BONS AQUELES TEMPOS EM QUE EU REINAVA NO PAÍS INTEIRO, NÃO SÓ NO CERRADO.

– A DIFERENÇA É QUE SOMOS AUTÊNTICOS – DISSE O NEGRINHO DO PASTOREIO. – NÓS NASCEMOS DO POVO.

– É VERDADE – DISSE O BOTO. – MAS TEMOS DE REFRESCAR A SUA MEMÓRIA.

– SE PEGARMOS NO PÉ DE UNS ESCRITORES, A COISA PODE MELHORAR – DISSE A SERPENTE EMPLUMADA.

– EU CONHEÇO UM – DISSE O SACI. – VAMOS JUNTOS ATRÁS DELE! – E FOI O PRIMEIRO A SE MANDAR, A MIL POR HORA, EM UMA PERNA SÓ.

Perguntas para o diálogo:

- Você conhece alguma história do Saci ou do Boto? Qual mais gosta?
- Se você pudesse conversar com o Saci ou o Lobisomem, o que perguntaria para eles?
- Como você se sentiria se as pessoas parassem de lembrar de você?
- Por que você acha que os personagens estavam tristes por serem esquecidos?
- Se você fosse escrever uma história com esses personagens, o que eles fariam?
- Se pudesse criar um herói ou vilão para as histórias de hoje, como ele seria?
- Qual personagem da sua imaginação você gostaria de encontrar numa floresta?
- O que você acha que faz alguém ser lembrado por muito tempo?

SOBROU PARA MIM

(RUTH ROCHA)

QUANDO EU TINHA UNS 8 ANOS, MAIS OU MENOS, EU MORAVA COM MINHA AVÓ E COM A IRMÃ DELA, TIA EMÍLIA. NOSSA RUA ERA SOSSEGADA, QUASE NÃO PASSAVA CARRO NEM CAMINHÃO.

EU IA À ESCOLA DE MANHÃ E DE TARDE EU FAZIA MINHAS LIÇÕES E IA PRA RUA BRINCAR COM MEUS AMIGOS.

ÀS CINCO E MEIA EM PONTO MINHA AVÓ ME CHAMAVA PARA TOMAR BANHO E REZAR, MINHA AVÓ E MINHA TIA REZAVAM TODAS AS TARDES ÀS SEIS HORAS.

DEPOIS DO JANTAR FICÁVAMOS NA SALA, EU, LENDO, MINHA AVÓ E MINHA TIA BORDANDO OU COSTURANDO.

TELEVISÃO A GENTE SÓ VIA UMA VEZ OU OUTRA. MINHA AVÓ ME DEIXAVA VER JOGOS DE FUTEBOL OU BASQUETE, MAS TINHA HORROR A NOVELAS E A PROGRAMAS DE AUDITÓRIO. ERA CHATO DE MATAR!

A LUZ ERA MUITO POUCA, QUE A MINHA AVÓ TINHA MANIA DE FAZER ECONOMIA, ELA DIZIA QUE NÃO ERA SÓCIA DA LIGHT.

ENTÃO EU CANSAVA DE LER E FICAVA INVENTANDO OUTRAS COISAS PRA FAZER. EU FICAVA DESENHANDO, FICAVA ENCHENDO OS ÓS DO JORNAL, BRINCAVA COM AS MINHAS JOANINHAS...

UMA VEZ EU AMARREI UM FIO DE LINHA NA PERNA DE UM BESOURO E QUANDO ELE VOOU, COM O FIO PENDURADO, MINHA TIA LEVOU O MAIOR SUSTO.

UMA OUTRA VEZ, EU INVENTEI UMA COISA LEGAL! ENQUANTO MINHA AVÓ E MINHA TIA FICAVAM REZANDO, ÀS SEIS HORAS, EU AMARREI UM FIO DE LINHA NA PERNA DA CADEIRA DE BALANÇO. DEPOIS DO JANTAR NÓS FOMOS PARA A SALA. ENTÃO, DE VEZ EM QUANDO, EU PUXAVA O FIO E A CADEIRA DAVA UMA BALANÇADINHA.

NO COMEÇO ELAS NÃO VIRAM NADA. ATÉ QUE TIA EMÍLIA, MUITO ASSUSTADA, CHAMOU A ATENÇÃO DA VOVÓ.

– Ó, AMÉLIA – MINHA AVÓ SE CHAMAVA AMÉLIA – Ó, AMÉLIA, VOCÊ NÃO VIU A CADEIRA BALANÇAR?

MINHA AVÓ NÃO LIGOU MUITO. MAS TIA EMÍLIA FICOU DE OLHO. DAÍ A POUCO ELA CUTUCOU MINHA AVÓ:

– OLHA SÓ, AMÉLIA, AINDA ESTÁ BALANÇANDO. MINHA AVÓ OLHOU E FICOU DESCONFIADA.

AS DUAS SE OLHARAM E FIZERAM SINAIS PARA NÃO ASSUSTAR O MENINO...

NAQUELE DIA, EU NÃO MEXI MAIS NA CADEIRA. MAS NO DIA SEGUINTE, EU FIZ TUDO DE NOVO, SÓ A MINHA TIA É QUE VIU A CADEIRA BALANÇAR. ELA ESTAVA APAVORADA!

ENTÃO EU DEIXEI PASSAR UNS DOIS DIAS E DE NOVO DEI UMA BALANÇADINHA NA CADEIRA. E DESSA VEZ AS DUAS

VELHAS VIRAM! GENTE, QUE SUSTO QUE ELAS TO MARAM!
ME AGARRARAM PELA MÃO E CORRERAM PARA O
ORATÓRIO PARA REZAR.

ATÉ AÍ EU ESTAVA ME DIVERTINDO! MAS O QUE EU NÃO
PODIA IMAGINAR É QUE NO DIA SEGUINTE, NA HORA EM
QUE EU COSTUMAVA IR PARA A RUA BRINCAR, MINHA AVÓ
ME CHAMOU, ME MANDOU TOMAR BANHO, ME VESTIR E
ME LEVOU PARA A IGREJA.

NOVE SEGUNDAS-FEIRAS EU TIVE QUE IR À IGREJA COM
MINHA VÓ E MINHA TIA PARA REZAR PELAS ALMAS DO
PURGATÓRIO!

Perguntas para o diálogo:

- Você já fez alguma brincadeira que os adultos não entenderam? O que aconteceu?
- O que você acha que a avó e a tia sentiram quando viram a cadeira se mexendo?
- Já aconteceu de algo parecer engraçado no começo, mas acabar dando trabalho depois?
- Como você se sentiria se tivesse que ir à igreja várias vezes por causa de uma travessura?
- Você gosta de fazer pegadinhas? Qual foi a mais divertida que já fez?
- Você acha que a personagem ficou arrependida da brincadeira? E você, já se arrependeu de alguma brincadeira?
- O que você teria feito diferente no lugar do menino?
- O que você faz quando está entediado em casa e não pode ver TV ou brincar na rua?

MOINHO DE SONHOS
(JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA)

A MULHER E O MENINO IAM MONTADOS NO CAVALO; O HOMEM IA AO LADO, A PÉ. ANDAVAM SEM RUMO HAVIA SEMANAS, ATÉ QUE DERAM NUMA ALDEIA À BEIRA DE UM RIO, ONDE AS OLIVEIRAS VICEJAVAM.

FIZERAM UMA PAUSA E, COMO A GENTE ALI ERA HOSPITALEIRA E A OFERTA DE SERVIÇO ABUNDANTE, RESOLVERAM FICAR. O HOMEM ARRANJOU EMPREGO NUM MOINHO PRÓXIMO À ALDEIA. A MULHER SE JUNTOU A OUTRAS QUE COLHIAM AZEITONAS EM TERRAS AO REDOR DE UM CASTELO. LEVOU CONSIGO O MENINO QUE, NO MEIO DO CAMINHO, ACHOU UM VELHO CABO DE VASSOURA E FEZ DELE O SEU CAVALO. DEU-LHE O NOME DE ROCINANTE.

AO CHEGAR AOS OLIVAIS, O PEQUENO ENCONTROU O FILHO DE OUTRA COLHEDEIRA – UM GAROTO QUE SE EXIBIA COM UM ESCUDO E UMA ESPADA DE PAU.

OS DOIS SE OBSERVARAM À DISTÂNCIA. CADA UM SE MANTEVE JUNTO À SUA MÃE, SEM SABER COMO SE LIBERTAR DELA. VIGIAVAM-SE. ERA PRECISO CORAGEM PARA SE ACERCAR. MAS MENINOS SÃO ASSIM: SE HÁ ABISMOS, INVENTAM PONTES.

DE SÚBITO, ESTAVAM FRENTE A FRENTE. PUSERAM-SE A CONVERSAR, EMBORA UM E OUTRO CONTINUASSEM NA SUA. LOGO ESSE JÁ SABIA O NOME DAQUELE: O MENINO RECÉM-CHEGADO SE CHAMAVA ALONSO; O OUTRO, SANCHO.

COMEÇARAM A SE MISTURAR:

- DEIXA EU BRINCAR COM SEU CAVALO?, PEDIU SANCHO.
- SÓ SE VOCÊ ME EMPRESTAR SUA ESPADA, RESPONDEU ALONSO.

IAM SE ENTENDENDO, APESAR DE ASSUSTADOS COM A FELICIDADE DA NOVA COMPANHIA.

AVANÇARAM NA ENTREGA:

- TÁ VENDO AQUELE MOINHO GIGANTE?, APONTOU ALONSO. MEU PAI SOZINHO É QUE FAZ ELE GIRAR.
- SEU PAI DEVE TER BRAÇOS ENORMES, DISSE SANCHO.
- TEM! MAS NEM PRECISAVA, RESPONDEU ALONSO. ELE MOVE O MOINHO COM UM SOPRO.

SANCHO ACHOU GRAÇA. TAMBÉM TINHA UMA PROEZA A CONTAR:

- TÁ VENDO O CASTELO ALI?, APONTOU. MEU PAI DISSE QUE O DONO TEM TANTA TERRA QUE O CÉU NÃO DÁ PARA COBRIR ELA TODA.
- E SE A GENTE ESTICASSE O CÉU COMO UMA LONA E COBRISSE O QUE ESTÁ FALTANDO?, PROPÔS ALONSO.
- SERIA LEGAL, DISSE SANCHO. MAS IA DAR UM TRABALHÃO.

– TEMOS DE CRESCER PRIMEIRO.

– BOM, ENQUANTO A GENTE CRESCE, VAMOS PENSAR NUM JEITO DE SUBIR ATÉ O CÉU! – DISSE ALONSO.

– VAMOS!, CONCORDOU SANCHO.

SENTARAM-SE NA RELVA. O CAVALO, A ESPADA E O ESCUDO ENTRE OS DOIS. UM SOPRO DE VENTO PASSOU POR ELES.

JÁ ERAM AMIGOS: MOVIAM JUNTOS O MESMO SONHO.

Perguntas para o diálogo:

- Você já fez amizade com alguém novo e ficou com vergonha no começo?
- Quando você brinca, também transforma objetos em outras coisas? Como?
- Que tipo de brincadeira você gosta de inventar com seus amigos?
- Como você se sentiria se tivesse um amigo que sonha junto com você?
- O que você e seu melhor amigo poderiam imaginar juntos?
- Se pudesse criar um mundo só seu, o que teria nele?
- Você já inventou um brinquedo com coisas simples, como um cabo de vassoura?
- Você já trocou brinquedos ou ideias com alguém para conseguir brincar junto?
- O que você acha que é mais divertido: brincar sozinho ou em grupo? Por quê?

A LUVA
(TATIANA BELINKY)

FOI NOS TEMPOS DISTANTES DO AMOR CORTÊS. NO REINO MEDIEVAL DO REI FRANZ ERA DIA DE FESTA, E O PONTO ALTO DAS FESTIVIDADES ERA A EXIBIÇÃO DE FERAS SELVAGENS, TRAZIDAS DE TERRAS DISTANTES, NA ARENA DO GRANDE CASTELO. EM VOLTA DA ARENA ERGUIAM-SE AS ARQUIBANCADAS, ENCIMADAS POR ALTOS BALCÕES ONDE BRILHAVAM OS NOBRES DA CORTE, AO LADO DAS BELAS DAMAS FAISCANTES DE JÓIAS. ENTRE ELAS SE DESTACAVA A DONZELA CUNEGUNDES, TÃO RICA E FORMOSA QUANTO ORGULHOSA, E DE PÉ AO SEU LADO ESTAVA O SEU APAIXONADO ADORADOR, O JOVEM CAVALEIRO DELORGES, CUJO AMOR ELA DESDENHAVA, DISTANTE E FRIA.

CHEGOU A HORA DO INÍCIO DA FUNÇÃO. A UM SINAL DO REI, ABRIU-SE A PORTA DA PRIMEIRA JAULA, DA QUAL SAIU, MAJESTOSO, UM FERAZ LEÃO AFRICANO E, SACUDINDO A JUBA DOURADA, DEITOU-SE NA AREIA, PREGUIÇOSO. ABRIU-SE A SEGUNDA JAULA, LIBERANDO UM TERRÍVEL TIGRE-DE-BENGALA, QUE ENCAROU O LEÃO COM OLHOS AMEAÇADORES E DEITOU-SE TAMBÉM, TENSO, COMO QUEM PREPARA UM BOTE MORTAL. EM SEGUIDA, ABRIU-SE A TERCEIRA JAULA, DA QUAL SALTARAM, QUAIS ENORMES GATOS NEGROS, DUAS PANTERAS DE DENTES ARREGANHADOS, DEITANDO-SE AGACHADAS E AUMENTANDO A TENSÃO DO AMBIENTE.

FEZ-SE UM SILÊNCIO NO PÚBLICO: TODOS AGUARDAVAM ANSIOSOS UM PAVOROSO EMBATE MORTAL ENTRE OS

QUATRO MONSTROS FELINOS... E NESTE MOMENTO, COMO QUE SEM QUERER, A DONZELA CUNEGUNDES DEIXOU CAIR, DO ALTO DO BALCÃO, SUA BRANCA LUVA, BEM NO CENTRO DA ARENA, ENTRE AS QUATRO FERAS ASSUSTADORAS. E, DIRIGINDO-SE COM UM SORRISO IRÔNICO AO SEU CAVALEIRO ADORADOR, FALOU, AFETADA:

“CAVALEIRO DELORGES, SE DE FATO ME AMAIS COMO VIVEIS REPETINDO, PROVAI-O, INDO BUSCAR E ME DEVOLVENDO A MINHA LUVA.”

O CAVALEIRO DELORGES NÃO RESPONDEU NADA E, SEM TITUBEAR, DESCEU RÁPIDO DO BALCÃO E COM PASSOS DECIDIDOS PISOU NA ARENA, ENTRE AS FAUCES HIANTES E AS PRESAS ARREGANHADAS DAS QUATRO FERAS. CALMO E FIRME ELE APANHOU A LUVA E, SEM OLHAR PARA TRÁS E SEM APRESSAR O PASSO, VOLTOU PARA O BALCÃO, SOB OS SUSSURROS DE ESPANTO E ADMIRAÇÃO DE TODO O PÚBLICO PRESENTE.

A DONZELA CUNEGUNDES ESTENDEU A MÃO NUM GESTO FACEIRO PARA RECEBER A LUVA E, COM UM SORRISO CHEIO DE PROMESSAS, FALOU:

“GANHASTE A MINHA GRATIDÃO, CAVALEIRO DELORGES.”

MAS EM VEZ DE ENTREGAR-LHE A LUVA, O CAVALEIRO DELORGES ATIROU-A NO BELO ROSTO DA DAMA CRUEL E ORGULHOSA:

“DISPENSO A VOSSA GRATIDÃO, SENHORA!”, DISSE ELE. E, VOLTANDO-LHE AS COSTAS, O CAVALEIRO DELORGES FOI EMBORA PARA SEMPRE.

Perguntas para o diálogo:

- Se alguém te pedisse algo perigoso para provar seu carinho, o que você faria?
- Você já fez algo difícil para agradar alguém? Como se sentiu depois?
- O que é mais importante para você: ser corajoso ou ser respeitado?
- Você já se sentiu pressionado a fazer algo que não queria? O que fez?
- Como você se sentiria se alguém jogasse algo no seu rosto como o cavaleiro fez com a luva?
- O que você acha que é uma prova verdadeira de amizade ou amor?
- Já aconteceu de você não querer mais brincar com alguém por causa de algo que ela fez?
- O que é mais importante: ser corajoso ou ser respeitado pelos outros?

NÃO SOMOS FIGURINHAS!

(CLAUDIA WERNECK)

UMA MENINA MUITO RESSABIADA. ERA COMO SE TIVESSE MEDO DE GENTE. FAMÍLIA, PADRINHOS, VIZINHOS E PROFESSORES NÃO CONSEGUIAM ENTENDER O QUE A IMPEDIA DE VIVER EM PAZ COM SEUS IGUAIS.

“MAS O PROBLEMA É JUSTAMENTE ESSE”, GESTICULAVA ELA, AMACIANDO COM SEUS DEDINHOS O PÊLO MACIO DE SEU GATO MAGRO, BRANCO E PRETO – O BANDIDÃO. “NÃO SOMOS IGUAIS, NÃO SOMOS IGUAIS, É TUDO MENTIRA. EU OLHO PARA A PATI, O IVAN, O ADEMIR, A TATÁ E SÓ VEJO DIFERENÇAS.”

OS ADULTOS SE ENTREOLHAVAM DESANIMADOS E PEDIAM MAIS EXPLICAÇÕES. “COMO DIFERENTES, MINHA FILHA? SOMOS SERES HUMANOS, GENTE IGUAL A VOCÊ, IGUAIS ENTRE NÓS: DUAS PERNAS, DOIS BRACINHOS, DOIS OLHOS, UMA LÍNGUA, UM CÉREBRO, DEZ DEDOS NA MÃO, DEZ NO PÉ...”

BANDIDÃO NÃO ESTAVA NEM AÍ PARA AQUELA CONVERSA SEMPRE TÃO ÓBVIA. ENTEDIADO, DEU UM PINOTE, ABANDONANDO O COLO DE SUA DONA. MAS, AINDA NO AR, ENQUANTO PREPARAVA SUAS PATAS PARA UMA ATERRISSAGEM EM SEGURANÇA, OUVIU SAIR DOS LÁBIOS DELA, TAMBÉM COMO UM PINOTE, ALGO QUE A GAROTA NUNCA HAVIA DITO: “E QUEM NÃO TEM DUAS PERNAS? OU NÃO ESCUTA? OU TEM DOIS OLHOS, MAS UM É DE VIDRO? OU É MUITO FEIO? AÍ NÃO É GENTE? PARA SER GENTE NÃO BASTA NASCER? E OS BEBÊS, NÃO SÃO DIFERENTES? POR

QUE VOCÊS INSISTEM EM ME CONVENCER DE QUE SOMOS IGUAIS? GENTE NÃO É COMO FIGURINHA, QUE NÓS ARRUMAMOS EM FILA, DEIXANDO DE LADO AS AMASSADAS E AS RASGADAS PARA DECIDIR O QUE FAZER COM ELAS DEPOIS”.

BANDIDÃO ESTAVA EMOCIONADO. ENTENDERA TUDO, ORA POIS POIS. A MENINA NÃO TINHA MEDO DE GENTE. ACUADA, SOFRIA POR OUTRAS RAZÕES. FALTAVA-LHE ERA CORAGEM PARA DISCORDAR DO PENSAMENTO DOS ADULTOS.

CONFIANTE POR TER CONSEGUIDO, ENFIM, EXPLICAR SUA ANGÚSTIA PARA OS PAIS, ELA EXPERIMENTOU UMA SENSAÇÃO NOVA: SENTIU PRESSA, MUITA PRESSA DE IR PARA A ESCOLA. PELA PRIMEIRA VEZ, SENTIA PRAZER EM SER GENTE. DEDICOU UM ÚLTIMO OLHAR DE AMOR PARA BANDIDÃO E SEGUIU PELA RUA.

Perguntas para o diálogo:

- Você já sentiu que era diferente dos seus colegas? Como foi?
- O que você faz quando alguém não entende o que você sente?
- Você já ficou triste por acharem que todo mundo tem que ser igual?
- Se pudesse criar um mundo onde todos se respeitam, como seria?
- O que faz você se sentir único e especial?
- Você acha legal que cada pessoa seja diferente? Por quê?
- Como você se sente quando alguém aceita suas diferenças?

CASA DE VÔ
(BEATRIZ VICHESSI)

TUDO AVÔ TOMA REMÉDIO, USA DENTADURA E TIRA SONECA DEPOIS DO ALMOÇO. O MEU, NÃO.

NÃO TOMA PÍLULA NEM XAROPE. E, À TARDE, FICA ACORDADO, BRINCANDO COMIGO. DENTADURA? ISSO ELE USA. MAS, DE RESTO, É DIFERENTE.

MINHA AVÓ TAMBÉM NÃO É IGUAL ÀS OUTRAS. ENQUANTO TODA AVÓ BORDA E FAZ BOLO DE CHOCOLATE, ELA SÓ COSTURA PARA FAZER REMENDOS NAS ROUPAS E SÓ COZINHA NO FIM DE SEMANA. E QUASE NUNCA ESTÁ EM CASA. DE CALÇA COMPRIDA (ENQUANTO TODAS AS AVÓS DO MUNDO USAM SAIA), SAI CEDINHO PARA TRABALHAR E NOS DEIXA SOZINHOS.

DAÍ, O GUARDA-ROUPA DELA VIRA ELEVADOR. BASTA EU ENTRAR E ME SENTAR NAS CAIXAS DE SAPATOS PARA VOVÔ ENCOSTAR AS PORTAS E, COMO ASCENSORISTA, ANUNCIAR:

– PRIMEIRO ANDAR! ROUPAS E BONECAS. SEGUNDO ANDAR! BALAS DE GOMA, MÓVEIS E CRIANÇAS PERDIDAS...

A PAREDE DA SALA É TRANSFORMADA EM GALERIA DE ARTE COM PINTURAS EMOLDURADAS EM FITA CREPE E, O TAPETE, EM TABLADO DE EXPOSIÇÃO DE BOTÕES RAROS, QUE JAMAIS COMBINARIAM COM QUALQUER ROUPA NORMAL.

AO CAIR DA TARDE, NA GARAGEM VAZIA, ENQUANTO O PAPAGAIO E OS CACHORROS CONVERSAM MISTURANDO LATIDOS, UIVOS E RISADAS, ELE ESPALHA ALGUNS PEDACINHOS DE PAPEL PELO CHÃO. É A BRINCADEIRA DO PISEI.

– HÃ? COMO ASSIM?, PERGUNTO.

ESSA É NOVA. VOVÔ EXPLICA SUA INVENÇÃO:

– MEMORIZE ONDE ESTÃO OS PAPÉIS. FECHÉ OS OLHOS E COMECE A CAMINHAR. TENDE PISAR EM CIMA DELES. PODE IR PERGUNTANDO “PISEI?” PARA FACILITAR. GANHA O JOGO QUEM PISAR EM MAIS PEDAÇOS. EU COMEÇO.

– PISEI?, PERGUNTO, DANDO O PRIMEIRO PASSO, APERTANDO OS OLHOS.

– NÃO!

– PISEI?, INSISTO MAIS UMA VEZ, DEPOIS DE CAMINHAR UM TIQUINHO.

– NÃO!

OUÇO UM BARULHO DE CHAVES.

VOVÓ CHEGA, CANSADA, DO TRABALHO. DIZ “OI”. SEI QUE É PARA MIM, MAS NÃO POSSO ABRIR OS OLHOS PARA RESPONDER. É QUEBRA DE REGRA.

– TUDO BEM, VÓ? QUER BRINCAR DE PISEI?, CONVIDO.

– AGORA, NÃO, MINHA RIQUEZA. VOVÓ VAI DESCANSAR. VOVÔ CONTINUA A ME GUIAR, JÁ SENTADO NA CADEIRA DE PRAIA, LENDO O JORNAL. NÃO VI, MAS ESCUTEI O BARULHO DELA SENDO ARMADA E DAS FOLHAS NAS MÃOS DELE.

SIGO.

– PISEI?

– PISEI?

– PISEI?

E NADA.

SINTO MEUS PÉS TROPEÇAREM EM ALGO. ABRO OS OLHOS. VOVÔ, À MINHA FRENTE, DE BRAÇOS ABERTOS, PRONTO PARA UM ABRAÇO DE VITÓRIA.

– MAS EU NÃO PISEI EM NENHUM PAPELZINHO, VÔ, DIGO, MEIO DESANIMADA, MAS, JÁ ENGALFINHADA E FELIZ, NOS BRAÇOS DELE.

– O VENTO FOI LEVANDO TUDO PARA O CANTINHO DO PORTÃO, ELE EXPLICA, SORRINDO.

– E POR QUE O SENHOR NÃO ME AVISOU?

A GENTE PODERIA TER COLADO OS PEDACINHOS NO CHÃO E RECOMEÇADO...

– PORQUE EU QUERIA QUE A BRINCADEIRA TERMINASSE COM VOCÊ PERTO DE MIM.

Perguntas para o diálogo:

- Como são as brincadeiras com seus avós ou com pessoas mais velhas da sua família?
- O que você mais gosta de fazer quando está na casa dos seus avós?
- Seu avô ou avó já inventou alguma brincadeira diferente para você? Qual foi?
- Você já brincou de inventar coisas dentro de casa? O que inventou?
- O que faz você se sentir bem depois de um dia longo?
- Como é a sua casa dos sonhos para brincar?
- Já teve uma brincadeira que terminou com um abraço bom como o do vô da história?
- Como você se sente quando está com seus avós, mesmo que eles sejam diferentes dos outros?
- O que faz você se sentir especial na casa dos seus avós?

DONA COTINHA, TOM E GATO JOCA
(CLÉO BUSATTO)

EM FRENTE À MINHA CASA TEM OUTRA CASA, PEQUENA, DE MADEIRA, AZUL COM JANELAS BRANCAS. ESTÁ NO FIM DE UM TERRENO ENORME COM MUITAS ÁRVORES. PARA MIM AQUILO É O QUE CHAMAM DE FLORESTA. TOM DIZ QUE É UM QUINTAL. ALI MORA DONA COTINHA, UMA VELHINHA QUE TEM CABELOS LILÁS E DIRIGE UM FUSQUINHA VERMELHO. ESSE PASSOU A SER MEU ESCONDERIJO. DONA COTINHA SEMPRE APARECE COM UM PRATO DE COMIDA. DIZ:

– VEM, GATINHO. OLHA SÓ O QUE EU TROUXE PARA VOCÊ.

SOU PREMIADO COM SARDINHA FRESCA, ATUM, MACARRÃO. TENHO ENGORDADO ALÉM DA CONTA. DIA DESSES ESTAVA TOMANDO SOL E OUVI O TOM ME CHAMAR. O DANADO SENTIU MEU CHEIRO E DESCOBRIU MEU SEGREDO. ELE ESTAVA NO PORTÃO QUANDO CHEGOU DONA COTINHA, NO SEU FUSQUINHA.

– BOM DIA, MENINO – DISSE ELA. JÁ QUE ESTÁ EM FRENTE À MINHA CASA, FAÇA UMA GENTILEZA E ABRA O PORTÃO.

TOM OBEDECEU. DONA COTINHA AFAGOU MINHA CABEÇA E PERGUNTOU:

– ESTE GATINHO É SEU?

– SIM, SENHORA.

- ELE É MUITO EDUCADO.
- OBRIGADO - DISSE EU, NA MINHA VOZ DE GATO.
- NO PRIMEIRO DIA QUE O VI POR AQUI, ELE ENTROU NA CASA E CHEIROU TUDO. AGORA, SEMPRE DEIXO UMA COMIDINHA PARA ELE!
- AH! MAS O JOCA NÃO COME COMIDA DE GENTE, NÃO, SENHORA. SÓ COME RAÇÃO - DISSE O TOM.
- COME, SIM, MEU FILHO. E COME DE TUDO.

DONA COTINHA ACABAVA DE DENUNCIAR MINHA GULA E O AUMENTO DE PESO. CONTINUOU:

- PASSE AQUI NO FIM DA TARDE. FAÇO UM BOLO DE FUBÁ COM COBERTURA DE CHOCOLATE QUE É DE DAR ÁGUA NA BOCA.

COM ÁGUA NA BOCA FIQUEI EU. NAQUELA TARDE VOLTAMOS À CASA DE DONA COTINHA. ELA FOI LOGO MOSTRANDO PRO TOM UMA COLEÇÃO DE CARRINHOS ANTIGOS. ERA DO FILHO DELA, QUE MORREU BEM PEQUENO. DEPOIS NOS LEVOU PARA UMA SALA REPLETA DE LIVROS. TOM FICOU DE BOCA ABERTA E PERGUNTOU:

- A SENHORA JÁ LEU TODOS ESSES LIVROS?
- PRATICAMENTE TODOS. LER FOI MINHA DIVERSÃO, MEU BOM VÍCIO. INFELIZMENTE MEUS OLHOS NÃO AJUDAM MAIS. ESSA PILHA QUE VOCÊ ESTÁ VENDENDO AQUI AINDA NEM FOI TOCADA.

TOM COMEÇOU A LER EM VOZ ALTA, E SUA VOZ ENCHEU A SALA DE SERES FANTÁSTICOS. O TEMPO PAROU. DESSE DIA EM DIANTE, À TARDINHA, EU E TOM TÍNHAMOS UMA MISSÃO. ABRIR OS LIVROS DE DONA COTINHA E DEIXAR OS PERSONAGENS PASSEAREM PELA CASA MÁGICA, NO MEIO DA FLORESTA DA CIDADE DE PEDRA.

Perguntas para o diálogo:

- Você já conheceu alguém mais velho que virou seu amigo? Como foi?
- Já visitou a casa de alguém que parecia mágica? O que tinha de especial?
- Você tem algum lugar especial onde gosta de se esconder ou brincar? Onde é?
- Já conheceu alguém que te ensinou algo novo, como Dona Cotinha fez com Tom?
- Como você acha que os livros podem transformar uma casa?
- Se você pudesse ajudar alguém lendo para ela, o que você leria?
- Qual personagem de livro você gostaria que “saísse” da história e fosse visitar sua casa?
- Se pudesse escolher um animal para ser seu amigo de aventuras, qual seria?
- Você já leu um livro em voz alta para alguém? Como foi?
- O que você faria para alegrar alguém que está triste, como Dona Cotinha?

PARA CONTAR ESTRELAS

(ANDRÉ DE MARTINI)

– PAI, COMO É QUE A GENTE CONTA ESTRELAS DO CÉU?, PERGUNTOU LELÊ. O PAI, BAIXANDO O JORNAL, FOI LOGO FAZENDO POSE DE EXPLICAÇÃO.

– BEM, EXISTEM EQUIPAMENTOS ESPECIAIS PARA ISSO. ELES TIRAM FOTOS DO CÉU E FAZEM MEDIÇÕES. E TEM O HUBBLE, QUE É O BAMBAMBÃ DOS TELESCÓPIOS! MAS SÓ OS CIENTISTAS PODEM USÁ-LO. ENTÃO, CADA UM CONTA COM O QUE TEM À MÃO.

– AH!, DISSE LELÊ COM ADMIRAÇÃO, MESMO SEM TER ENTENDIDO MUITO BEM (ELE AINDA ESTAVA NO 2º ANO).

A MÃE O CHAMOU NA COZINHA PARA UM LANCHE. ELE SE SENTOU À MESA PENSANDO AINDA NO QUE O PAI TINHA DITO. DECIDIU PERGUNTAR PARA ELA TAMBÉM.

– ISSO SEU PAI DEVE SABER. POR QUE NÃO PERGUNTA PARA ELE?

– JÁ PERGUNTEI. ELE FALOU VÁRIAS COISAS, MAS NÃO ENTENDI DIREITO: O QUE CADA UM TEM NAS MÃOS E...

– ORA, NAS MÃOS A GENTE TEM DEDOS! POR QUE VOCÊ NÃO CONTA NOS DEDOS?, DISSE A MÃE, QUE ERA BEM MAIS ESPERTA QUE O PAI NOS ASSUNTOS PRÁTICOS.

– HUM..., PENSOU LELÊ. ASSIM EU SEI! E FOI LOGO DEVORANDO O SANDUÍCHE.

UNS MINUTINHOS DEPOIS, LELÊ JÁ ESTAVA NO QUINTAL. OLHAVA PARA O ALTO, BEM FUNDO NO CÉU DE ESTRELAS. PARA COMEÇAR, MIROU A MAIS BRILHANTE E PASSOU A CONTAR EM VOZ ALTA: UM... DOIS... TRÊS..., RECOLHENDO UM DEDO DE CADA VEZ. CHEGOU ATÉ DEZ. OLHOU PARA AS MÃOS, OLHOU PARA O CÉU.

SUSPIROU. O PROBLEMA É QUE ELE TINHA SÓ DEZ DEDOS, E O CÉU TINHA MUITO MAIS ESTRELAS.

DESANIMADO, SENTOU-SE NA VARANDA, APOIANDO O QUEIXO NAS MÃOS.

SUA AVÓ, QUE SEMPRE OBSERVAVA TUDO BEM QUIETINHA, FOI LÁ FALAR COM ELE.

– O QUE FOI, FILHO?

– NADA...

– HUM. SABE, EU CONHEÇO UM JEITO DE FAZER CABER TODAS AS ESTRELAS NA MÃO, DE UMA SÓ VEZ.

LELÊ OLHOU DESCONFIADO, MAS FICOU ATENTO, ESPERANDO O RESTO DA HISTÓRIA.

– ESTÁ VENDO AS ESTRELAS LÁ EM CIMA? SÃO TÃO PEQUENINHAS, NÃO É MESMO? POIS ENTÃO. BASTA VOCÊ OLHAR BEM PARA ELAS, COMO SE FOSSEM GRÃOZINHOS DE AREIA. DAÍ VOCÊ PASSA A MÃO, ASSIM, POR TODO O CÉU, COMO SE ESTIVESSE VARRENDO, E FECHA DE UMA VEZ NO FINAL! DEPOIS, CHACOALHA BEM E PÕE EM CIMA DO CORAÇÃO, PEGANDO EMPRESTADO UM POUCO DA LUZ DELAS.

ELA DEU ENTÃO UMA PISCADELA E FOI SE LEVANTANDO PARA ENTRAR EM CASA.

LELÊ PERCEBEU UMA EMOÇÃO ESTRANHA NO PEITO, SENTIU UMA SAUDADE IMENSA DA AVÓ, QUERIA QUE ELA MORASSE COM ELE PARA SEMPRE.

DESDE ENTÃO, SEMPRE QUE TINHA VONTADE, LELÊ CONTAVA TODAS AS ESTRELAS DO CÉU. E NUM PUNHADO SÓ.

Perguntas para o diálogo:

- Você já tentou contar alguma coisa que parecia não ter fim, como as estrelas?
- Como você imaginaria pegar um monte de estrelas com a mão?
- O que você sente quando olha para o céu à noite?
- Quem te ajuda a entender coisas difíceis, como fez a avó do Lelé?
- Se você pudesse guardar algo que brilha como as estrelas, o que seria?
- Se tivesse só dez dedos para contar algo enorme, o que faria?
- Quem te ajuda quando você está com uma dúvida difícil?
- Você já sentiu vontade de guardar uma lembrança especial no coração? Qual?
- Como você acha que seria pegar um punhado de estrelas? O que faria com elas?



REFERÊNCIAS

DE SOUZA, Lynn Mario T. Menezes; MARIO, Lynn. *Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez editora, 2022.

FREIRE, Paulo. (2005) *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo, Editora Unesp.

GARCEZ, Lucília Helena. *A construção social da leitura. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 05, p. 5-7, 2000.

LAILOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUZZO, Patrícia. *Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin*. *Cadernos do IL*, n. 36, p. 2-10, 2008.

MONTE MÓR, W. 2015. *Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in C H Rocha e R F Maciel (Orgs) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50.

SOARES, M. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, ISSN 1413-2478, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.ui+