



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

VIVIANE OLIVEIRA PINHEIRO DE SOUZA

**DA LEITURA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS
GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA (CE)**

JOÃO PESSOA-PB
2025

VIVIANE OLIVEIRA PINHEIRO DE SOUZA

**DA LEITURA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS
GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA (CE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva

**JOÃO PESSOA-PB
2025**

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

S729d Souza, Viviane Oliveira Pinheiro de.

**Da leitura ao ensino de língua portuguesa: uma análise dos gêneros
textuais no livro didático da rede municipal de Fortaleza (CE) / Viviane**

Oliveira Pinheiro de Souza. - João Pessoa, 2025.

109 f. : il.

**Orientação: Henrique Miguel de Lima Silva. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CCHLA.**

**1. Linguística. 2. Livros didáticos - Língua portuguesa. 3. Gêneros
textuais. 4. Letramento. 5. Ensino da leitura. I. Silva, Henrique Miguel de
Lima.**

II. Título.

UFP

CDU

VIVIANE OLIVEIRA PINHEIRO DE SOUZA

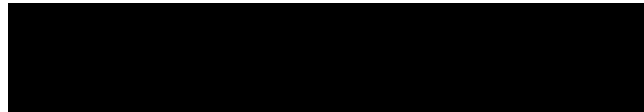
**DA LEITURA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS
GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA (CE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística e Ensino.

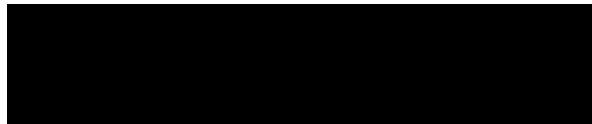
Orientador: Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva.

Aprovada em 12/12/ 2025

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dra. Antônia Gibson
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Jorgevaldo Sousa Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico este trabalho a Deus, que me concedeu força e direção em todos os momentos da minha vida.

À minha família, em especial a minha mãe Neuma, pelo amor incondicional, apoio e constante incentivo e aos meus filhos Gabrielle e Daniel, pessoas que me trazem de volta nos dias em que me esqueço de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

“Seja forte e corajoso! Não tenha medo nem desanime, pois o Senhor, seu Deus, estará com você por onde você andar.” Josué 1:9.

RESUMO

O foco desta pesquisa é a abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos de Língua Portuguesa que são utilizados nos Anos Iniciais da rede municipal de Fortaleza. Objetiva-se investigar como o Livro Didático se relaciona com os descritores da Rede Municipal de Ensino Fundamental e os descritores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para avaliar a adequação do material didático e sua contribuição para a formação dos estudantes. A metodologia adota uma perspectiva quali-quantitativa e inclui uma análise documental dos livros didáticos e dos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, BNCC, Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC e Documento Curricular Referencial de Fortaleza - DCRFor)). A teoria que sustenta a pesquisa se apoia em autores como Kleiman, Soares, Travaglia, Solé e Rojo, que entendem a leitura como uma prática social e os gêneros textuais como indispensáveis à formação da competência comunicativa. A pesquisa revela, que ainda que os livros didáticos tenham sido elaborados com a proposta de trabalhar com gêneros textuais, seguindo as diretrizes oficiais, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Percebe-se uma carência na valorização da produção autoral dos alunos, uma superficialidade no que se refere à dimensão discursiva e uma escassez de gêneros textuais atuais. Considerando essas constatações, a investigação apresenta um caderno pedagógico que complementa os livros didáticos, com o intuito de aprofundar o ensino por gêneros, ressignificar a utilização do material didático e fomentar um letramento mais crítico e participativo, voltado para a consolidação das competências leitoras e para a valorização da diversidade cultural e linguística. O que se espera é que essa proposta venha a favorecer uma educação mais inclusiva e democrática na rede pública de Fortaleza. Futuras investigações podem se dedicar à eficácia da aplicação do caderno pedagógico sugerido e à percepção de docentes e discentes quanto à abordagem dos gêneros digitais no ambiente escolar.

Palavras-chave: gêneros textuais; livro didático; município de Fortaleza.

ABSTRACT

This research focuses on the approach to textual genres in Portuguese language textbooks used in the early years of the municipal school system in Fortaleza. The objective is to investigate how the textbook relates to the descriptors of the Municipal Elementary Education Network and the descriptors of the National Common Curricular Base (BNCC), in order to evaluate the adequacy of the teaching material and its contribution to student education. The methodology adopts a qualitative-quantitative perspective and includes a documentary analysis of textbooks and official documents (National Curricular Parameters - PCN, BNCC, Ceará Reference Curricular Document - DCRC, and Fortaleza Reference Curricular Document - DCRFor). The theory supporting the research is based on authors such as Kleiman, Soares, Travaglia, Solé, and Rojo, who understand reading as a social practice and textual genres as indispensable to the development of communicative competence. The research reveals that, although textbooks have been developed with the aim of working with textual genres, following official guidelines, there are still many challenges to be faced. There is a lack of appreciation for students' original work, a superficiality regarding the discursive dimension, and a scarcity of current textual genres. Considering these findings, the investigation presents a pedagogical notebook that complements textbooks, with the aim of deepening the teaching of genres, re-signifying the use of teaching materials, and fostering a more critical and participatory literacy, focused on consolidating reading skills and valuing cultural and linguistic diversity. It is hoped that this proposal will favor a more inclusive and democratic education in the public school system of Fortaleza. Future investigations can focus on the effectiveness of the application of the suggested pedagogical notebook and on the perception of teachers and students regarding the approach to digital genres in the school environment.

Keywords: textual genres; textbook; municipality of Fortaleza.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
PNE	Plano Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	União Nacional dos conselhos Municipais de Educação
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
DCRFOR	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
SME	Secretaria Municipal da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
DGPE	Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
MEC	Ministério da Educação
LD	Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SIMAD	Sistema de Distribuição de Livros
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HQs	Histórias em Quadrinhos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livro Ápis Mais	54
Figura 2 - Livro Aprender Juntos	60
Figura 3 - Livro A Conquista	67
Figura 4 - Livro Entrelaços	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Normas e Diretrizes do PNLD	39
Quadro 2 - Obras Didáticas do PNLD - Categoria 1 e 2	41
Quadro 3 - Delineamento da Pesquisa	51
Quadro 4 – Temas Abordados - Livro Ápis Mais	54
Quadro 5 - Frequência dos Gêneros - Livro Ápis Mais	56
Quadro 6 - Pontos Fortes - livro Ápis Mais	58
Quadro 7 - Pontos de Maior Atenção - Livro Ápis Mais	59
Quadro 8 – Temas Abordados - Livro Aprender Juntos	61
Quadro 9 - Frequência dos Gêneros - Aprender Juntos	61
Quadro 10 - Pontos Fortes - Aprender Juntos	63
Quadro 11 - Pontos de Maior Atenção - Aprender Juntos	64
Quadro 12 – Temas Abordados - A Conquista	67
Quadro 13 - Frequência dos Gêneros - A Conquista	68
Quadro 14 - Pontos Fortes - A Conquista	70
Quadro 15 - Pontos de Maior Atenção - A Conquista	71
Quadro 16 – Temas Abordados - EntreLaços	73
Quadro 17 - Frequência dos Gêneros - EntreLaços	74
Quadro 18 - Pontos Fortes - EntreLaços	76
Quadro 19 - Pontos de Maior Atenção - EntreLaços	77
Quadro 20 - Gêneros Digitais - EntreLaços	80
Quadro 21 - Etapas da proposta (gênero “ciberpoesia”)	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos Gêneros Textuais no Livro Ápis Mais	57
Gráfico 2 - Frequência dos Gêneros Textuais no Livro Aprender Juntos	62
Gráfico 3 - Frequência dos Gêneros Textuais no Livro A Conquista	69
Gráfico 4 - Frequência dos Gêneros Textuais no Livro EntreLaços	75
Gráfico 5 - Frequência dos Gêneros Digitais no Livro EntreLaços	81
Gráfico 6 - Quantidade de Gêneros Textuais por Livro Didático	84
Gráfico 7 - Proposta de Produção Escrita nos Livros Analisados	87
Gráfico 8 - Alinhamento dos Livros com Documentos Oficiais	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	19
3 DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
3.1 Parâmetros curriculares nacionais - PCNs	22
3.2 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC	24
3.3 O Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC	26
3.4 O Documento Curricular Referencial de Fortaleza - DCRFOR	28
3.5 O ensino de leitura no 3º ano do Ensino Fundamental	30
4 TEORIAS DO LETRAMENTO E ENSINO DE LEITURA.....	33
4.1 Breve histórico dos letramentos	34
4.2 Breve histórico de letramento no município de Fortaleza	36
4.3 Os múltiplos letramentos no ensino de leitura	36
5 O PNLD: DA HISTÓRIA À SELEÇÃO DOS LIVROS	37
5.1 Livros da rede municipal atuais.....	45
6 PERCURSO METODOLÓGICO	47
6.1 Delineamento da pesquisa	48
6.2.1 Instrumento de coleta de dados	48
6.2.2 Instrumento de análise e delineamentos da pesquisa	49
6.3 Resultado e discussão	51
6.3.1 Discussão fundamentada na análise de conteúdo	82
7 CADERNO PEDAGÓGICO: CIBERPOESIA - UM CAMINHO INOVADOR PARA O ENSINO DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	90
7.1 Justificativa.....	91
7.1.1. Objetivo geral	91
7.1.2. Objetivo específico.....	91
7.1.3. Metodologia	92
7.1.4. Avaliação.....	102
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110

1 INTRODUÇÃO

A leitura e o ensino da língua portuguesa caminham juntas com o intuito de formar cidadãos críticos e conscientes de sua participação na sociedade. Com tantos desafios enfrentados no dia a dia da escola, o livro didático vem para auxiliar na construção de saberes, em especial nos Anos Iniciais. Mais do que uma ferramenta técnica, o LD é o instrumento em que se iniciam as experiências educativas que irão tocar a realidade dos alunos.

O livro didático representa uma significativa conquista para a escola pública e, em especial, para o aluno, constituindo o ponto de partida para que os docentes desenvolvam diversas práticas e abordem os mais variados conteúdos. Nesse sentido, a análise do material didático é essencial para verificar até que ponto a sua adoção contempla as competências e habilidades de leitura previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para o 3º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Este estudo propõe-se a analisar a abordagem da leitura nos Livros Didáticos dos Anos Iniciais na municipalidade de Fortaleza, com o intuito de, posteriormente, compreender a interrelação entre o Livro Didático, os descritores da Rede Municipal de Ensino Fundamental e os descritores estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018). Essa análise é crucial para avaliar até que ponto os materiais de leitura estão alinhados com as práticas de leitura e quais gêneros textuais são mais utilizados, além de examinar como esses materiais podem apoiar a formação dos alunos.

Refletir sobre o ensino da leitura por meio dos gêneros textuais é compreender e valorizar a imensa diversidade da linguagem enquanto prática social. Dessa forma, os livros didáticos possuem um papel crucial de formar e contribuir para a compreensão do mundo, convidando os educandos a refinar seu olhar com relação a vida através das palavras. O que se encontra por trás de cada página lida é a figura do professor, que assume uma postura mediadora desse processo, que, com sua sensibilidade e conhecimento, conduz os estudantes no percurso encantador da leitura, da escuta atenta e da escrita expressiva.

Essa proposta, portanto, ancora-se em analisar essa abordagem e refletir se, de fato, os gêneros textuais contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos da rede pública do município de Fortaleza. Entendemos que ensinar a ler vai além da simples decodificação, envolvendo a escuta, o afeto, a partilha de vivências e, por isso, este estudo

propõe um olhar atento e crítico sobre os materiais didáticos utilizados nas escolas públicas, trazendo contribuições que postulam a inspiração dos professores e das professoras, e propõem aos docentes se reinventarem nas suas práticas pedagógicas com base na realidade de seus alunos e da cultura da região.

Dessa maneira, procuramos nos apoiar nos estudos de autores como Kleiman, Soares, Travaglia, Viana e Braun, que defendem uma concepção de leitura como prática social. Esperamos que este trabalho contribua significativamente não apenas para a formação acadêmica, mas, sobretudo, para a prática docente, conferindo a visibilidade e a relevância à leitura, que é um direito assegurado por lei a todos.

Acreditamos que os gêneros textuais nos livros didáticos (LD) devem ser uma ferramenta pedagógica para auxiliar o educando a consolidar a leitura, a escrita, a interpretação e compreensão do Ensino de Língua Portuguesa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem um papel de suma importância ao assegurar que “no componente de Língua Portuguesa, os conteúdos são organizados com base nos gêneros textuais/discursivos, considerados como unidades de ensino e aprendizagem, por representarem formas de usos da linguagem nas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 67). Isso nos leva a pensar acerca da importância de lidar com a linguagem em seu contexto de uso efetivo, já que os gêneros não são apenas partes de textos, mas sim, formas de se criar laços sociais, com os ouvintes e suas intenções, suas situações envolvidas. Isso se reflete na proposta da BNCC de um ensino de Língua Portuguesa que vá além da decodificação e da memorização de regras gramaticais, preparando os alunos para compreender e produzir textos que tenham relevância para eles e para a sociedade (Brasil, 2018). Portanto, os gêneros textuais constituem a base para o desenvolvimento das competências comunicativas, permitindo que os estudantes se tornem mais críticos e autônomos no que concerne aos diferentes contextos sociais em que estão inseridos.

É importante pontuar que a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que o trabalho com gêneros textuais é primordial para que os alunos desenvolvam a capacidade da compreensão leitora e o ensino de Língua Portuguesa, conforme afirma o documento norteador: “O trabalho com a leitura, como prática social, com gêneros textuais diversos, é essencial para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, ampliando suas possibilidades de participação nas diferentes esferas da vida social” (Brasil, 2018, p. 68).

Percebemos nesse trecho da BNCC onde enfatiza que a leitura vai além da simples decodificação de palavras ou da busca por informações literais em um texto. Ao contrário, é vista como uma prática social multifacetada, na qual o leitor se relaciona com o texto em seus diferentes gêneros e nos variados contextos de produção e circulação. A BNCC sugere que o ensino da leitura se baseie em diferentes gêneros textuais, com o intuito de preparar o aluno para a diversidade de textos que encontra no dia a dia, sejam eles literários, informativos, publicitários, instrucionais, etc.

Isso possibilita ao aluno, além de entender os textos, reconhecer para que servem, quem são os seus leitores, em que formatos aparecem e como são organizados. Com isso, a competência leitora é desenvolvida de maneira mais contextualizada e ampla, capacitando o aluno a agir de forma crítica e independente nas diferentes dimensões da vida social, sejam elas acadêmicas, profissionais, culturais ou cívicas. Assim é indispensável que o aluno domine a leitura em seus vários gêneros textuais para que possa atuar plenamente no cenário da escrita, tanto na produção quanto na compreensão das mensagens que o permeiam.

O trabalho com gêneros textuais promove uma Educação que valoriza as diversas formas de leitura e compreensão. Dessa maneira, prepara alunos que se tornam leitores ativos e, com essas competências, conseguem integrar uma sociedade diversa e inclusiva. O conhecimento dos gêneros textuais permite que os estudantes compreendam a diversidade da língua portuguesa e adquiram habilidades necessárias para a convivência em uma sociedade plural, promovendo uma educação mais democrática. Assim este estudo integra uma parte de um processo que vai mais além da simples leitura, trata-se de ler e compreender, buscar proporcionar meios que possam fortalecer o valor à vida profissional e pessoal do aluno, agregando e objetivando a ampliação das competências comunicativas, permitindo, assim, que o aluno saiba fazer escolhas linguísticas mais adequadas aos diferentes contextos em que estarão inseridos no decorrer de suas vidas.

Ensinar a trabalhar com gêneros textuais é abrir portas, ampliar horizontes e oferecer aos alunos a possibilidade de participar de diferentes contextos, sem perder a sua essência. Diante dessa realidade, cada vez mais, é necessário o foco no estudo dos gêneros textuais em LDs oferecidos às crianças, este destaque irá afetar positivamente o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como os gêneros textuais são abordados nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados na rede municipal de Fortaleza

(CE) e como objetivos específicos: a) realizar uma análise de como os gêneros textuais são apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados na rede municipal de Fortaleza; b) investigar como a leitura, em se tratando do processo de ensino de Língua Portuguesa, é abordada como uma prática inerente à sociedade; e, por fim, c) avaliar se o trabalho com gêneros textuais pode agregar valor para um desenvolvimento linguístico eficaz nos alunos.

Para alcançar esses objetivos, temos como pergunta de pesquisa: De que forma os livros didáticos de língua portuguesa da rede municipal de Fortaleza trabalham os gêneros textuais e favorecem o ensino da leitura, proporcionando condições para o desenvolvimento das competências linguísticas dos educandos?

Acreditamos que ao responder essa questão, possamos compreender o papel dos livros didáticos na construção e promoção de uma educação linguística eficiente e preocupada com a formação leitora dos alunos.

A presente pesquisa divide-se na seguinte forma de estrutura: no primeiro capítulo abordaremos as concepções de leitura e ensino de Língua Portuguesa. No segundo capítulo o que os documentos oficiais (PCN, BNCC, DCRC e DCRFOR) abordam sobre o ensino de Língua Portuguesa e o ensino de leitura no 3º ano do Ensino Fundamental- Anos Iniciais.

No terceiro capítulo, serão tratadas as teorias do letramento e ensino de leitura, faremos um breve histórico dos letramentos e abordaremos os múltiplos letramentos no ensino de leitura.

Já no quarto capítulo, dissertaremos sobre o PNLD: da história à seleção dos livros, além de analisar, de forma amostral, os livros vigentes utilizados na rede municipal, especificamente os livros do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No quinto e último capítulo abordaremos a metodologia e o seu delineamento e, por fim, apresentaremos o Caderno Pedagógico, com uma proposta para o ensino de leitura.

Esperamos, assim, que o presente estudo possa contribuir para o enriquecimento do ensino da leitura e da Língua Portuguesa, tanto para os educadores quanto para os alunos. Portanto faremos isso a partir da análise do LD empregado nas escolas municipais de Fortaleza na atualidade e por fim debateremos o que os resultados dessa investigação significam para o ensino da Leitura e da Língua Portuguesa.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aqui serão debatidas as concepções de leitura e de ensino de língua portuguesa e seus reflexos na vida do aluno em sala de aula. Os alunos, minuciosamente, investigam os papéis da Língua Portuguesa, suas variações e como os textos se adaptam. A leitura e ensino de Língua Portuguesa, concomitantemente são abordados promovendo o conhecimento teórico da língua e, assim, a competência de uso da linguagem em sua eficácia e expressividade nas mais diversas são efetivadas.

A escola tem a responsabilidade e a capacidade de explorar as mais diversas abordagens de letramento, indo muito mais além da decodificação tradicional. Segundo Rojo (2009), uma perspectiva plural e aberta às novas linguagens é fundamental. Segundo a autora, o ensino de línguas deve abraçar as múltiplas formas de linguagem e comunicação presentes na sociedade atual: “A escola precisa ir além dos letramentos escolares tradicionais e preparar seus alunos para ler e produzir sentidos em diversas linguagens, diferentes suportes, diferentes mídias.” (Rojo, 2009, p. 30)

Essa concepção sugere que a escola deve ir além dos padrões tradicionais de letramento, que se concentram principalmente na leitura e na escrita de textos impressos. Ela propõe que a escola necessita se adequar e se atualizar às múltiplas e complexas exigências comunicativas do mundo o qual os discentes fazem parte, o qual cada vez mais é mediado por diversas linguagens e tecnologias.

Portanto, a educação desse estudante não pode se restringir à decifração de letras em um livro didático, mas sim capacitá-lo a interagir de maneira crítica e competente com diferentes gêneros textuais (Rojo, 2009). A autora diz que a escola deve preparar os estudantes para “ler e produzir sentidos” em “diversas linguagens”, o que inclui além da linguagem verbal escrita, da oral, também a linguagem visual, sonora e multimodal (Rojo, 2009, p. 30). Isso significa que o estudante precisa desenvolver a capacidade de compreender e criar mensagens em diferentes formatos, como imagens, vídeos, áudios, gráficos e infográficos, que permeiam o dia a dia. A ideia é que o letramento se expanda para abarcar a pluralidade de manifestações comunicativas presentes na sociedade atual.

Além disso, os “diferentes suportes” e as “diferentes mídias” reforçam essa perspectiva ampliada de letramento (Rojo, 2009). Nos dias de hoje, a escola não pode restringir o

aprendizado dos alunos apenas ao livro impresso e ao caderno como os únicos recursos disponíveis. Ao contrário, é preciso integrar o uso de computadores, tablets, celulares, internet, redes sociais e outros meios digitais, considerando-os ferramentas válidas e significativas para a interação social e para a construção do conhecimento. O objetivo final é formar indivíduos que não apenas consigam decodificar informações, mas que sejam verdadeiramente capazes de agir e intervir no mundo por meio da linguagem em suas múltiplas formas e contextos. Entendemos que, quando o estudante reconhece a intencionalidade e a orientação por trás de um texto, bem como os objetivos específicos de sua utilização, ele se apropria do conhecimento, seja para obter informações, para desfrutar de uma narrativa ou para realizar uma análise crítica, o que resulta em uma compreensão mais profunda.

Dessa maneira, o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito à leitura, se estabelece como uma prática que favorece a interação mútua entre leitor, texto e ensino (Kleiman, 2004). O texto fornece informações substanciais e direcionadoras, mas é o aluno quem as organiza, interpretando e interagindo com coerência, enquanto o professor atua como mediador no ensino da leitura e da Língua Portuguesa.

A leitura, por conseguinte, possui implicações pedagógicas significativas, indo além do simples decifrar de palavras. A leitura estimula a reflexão sobre os propósitos e saberes anteriores dos estudantes, favorecendo a interação com os textos e a multiplicidade de interpretações (Kleiman, 2004). Neste sentido, nota-se que os alunos se tornam leitores mais críticos, autônomos e interessados. O que se pretende, portanto, é desenvolver a competência de comunicação do aluno, ou seja, “fazer que ele seja capaz de usar cada vez um maior número de recursos da língua, de forma a produzir os efeitos de sentido desejados de forma adequada a cada situação de interação comunicativa em que esteja inserido.” (Travaglia, 1996, p. 16). O autor ressalta que o ensino de língua portuguesa deve priorizar a competência comunicativa, o que significa que não é suficiente apenas dominar as regras gramaticais e ortográficas; é fundamental saber usar a língua de maneira adequada e eficaz nas inúmeras situações. Ele enfatiza que é imprescindível que o aluno saiba reconhecer e selecionar os recursos linguísticos mais apropriados para cada situação, empregando tanto os aspectos formais quanto os informais da língua.

De acordo com Travaglia (1996), ensinar não é meramente uma visão fragmentada e metalinguística sobre a gramática, isto é, o estudo da língua a partir da própria língua, sem

conexão com seu uso real. Ele sugere o contrário, que a gramática seja trabalhada em conjunto com os textos, estudando o funcionamento da estrutura da língua a partir de sua presença em gêneros textuais reais. Esse ponto de vista enfatiza a necessidade de uma educação que leve em conta a língua em uso, em suas diversas formas e propósitos. Ao invés de se focar exclusivamente na norma, o foco está na habilidade do aluno de se comunicar e entender em interações reais, ajustando sua fala aos diferentes interlocutores e contextos. Dessa forma, é defendido um ensino de Língua Portuguesa que realmente prepare o aluno para atuar de maneira competente e crítica no mundo letrado (Travaglia, 1996).

Para Viana e Braun (2010), a leitura é um elemento básico, um alicerce para a emancipação e a autonomia pessoal e social. Paulo Freire (1997; 1999) corrobora essa ideia quando compreende a leitura não somente com o decifrar de palavras, mas em uma grande imersão no mundo das ideias, das narrativas e da linguagem: ao ler, o mundo se abre através de textos.

A leitura e o ensino de Língua Portuguesa, portanto, não se configuram apenas como uma disciplina escolar, mas sobretudo como uma potente ferramenta para a transformação pessoal e social. Com atividades prazerosas e significativas, e o uso adequado dos recursos linguísticos que envolvam interações, reflexões e construções de sentidos, os educandos demonstrarão maior confiança e proficiência na língua portuguesa e, conseqüentemente, nas habilidades leitoras (Viana; Braun, 2010).

Para concluir esta seção, destacamos que é no 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais que o aluno de fato consolida suas habilidades de leitura em relação ao entendimento da língua. É fundamental que o professor, na função de mediador nesse processo de aprendizagem, ofereça abordagens de leitura e ensino de Língua Portuguesa que permitam experiências de leitura e análise que levem em conta as exigências do texto e as necessidades dos educandos.

3 DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

3.1 *Parâmetros curriculares nacionais - PCNs*

Nesta seção, exploraremos os documentos oficiais que organizam a educação no Brasil e aqueles que regulam o sistema de ensino do estado do Ceará e da cidade de Fortaleza.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi um documento norteador elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de oferecer as secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros uma base comum nacional para o currículo escolar, valorizando a diversidade cultural e regional do nosso país. Publicado em 17 de abril de 1997, o Decreto nº 2.208 tratou da adoção dos parâmetros curriculares nacionais e no decorrer de 1997 o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, lançou de forma oficial os volumes dos PCNs no que concerne aos Anos Iniciais.

Em uma análise da conjuntura mundial e brasileira foi revelada a necessidade da construção de uma Educação Básica voltada para a cidadania. Não se trata apenas de garantir a simples oferta de vagas, mas sim de oferecer um ensino de qualidade, orientado por professores que consigam integrar na sua prática os resultados das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e que estejam atentos às dinâmicas sociais e seus efeitos no âmbito escolar.

No que concerne ao ensino da leitura, os PCNs apontam-na como prática social, indo além da simples decodificação de palavras: “A leitura deixa ser vista como decodificação ou interpretação de sentidos únicos para ser compreendida como construção de sentidos, que depende do leitor, de seus objetivos e dos conhecimentos que possui sobre o texto, o autor, o tema e o portador.” (Brasil, 1998, p. 70). O documento destaca uma mudança de modelo, onde a leitura usual era vista como um processo passivo, o significado preexistente no texto era simplesmente extraído, contudo, os PCNs defendem que a leitura é, essencialmente, uma prática interativa e social.

O texto nessa visão tem um significado, pois o mesmo não é estático ou único, mas sim criado na relação entre o leitor e o texto. O leitor, então, não se mostra mais como um receptor passivo, mas um integrante ativo que se utiliza de seus conhecimentos prévios, suas experiências individuais, seus desejos e o ambiente em que está lendo. Com isso, compreender

um texto é um ato que depende de variáveis como: o que o leitor pretende ao ler, o seu conhecimento cultural e enciclopédico, suas expectativas em relação ao conteúdo, ao autor, ao assunto e ao tipo de suporte em que o texto se apresenta (PCNs, 1988).

Por isso, de acordo com os PCNs, o ensino da leitura deve priorizar a elaboração de estratégias que possibilitem ao aluno criar significados e não apenas decifrá-los. Isso consiste em estimular a elaboração de hipóteses, a inferência, a ligação do texto com a realidade e a valorização dos múltiplos sentidos possíveis, sempre contextualizados. A leitura enquanto prática social tem o objetivo de formar o sujeito para que ele possa interagir de uma maneira crítica e com independência nos mais diversos textos que circulam na sociedade, tornando-o apto para as exigências de comunicação do seu dia a dia e para o exercício pleno da cidadania. Podemos destacar que meados da década de 80, os Parâmetros Curriculares Nacionais já mostravam uma perspectiva progressista ao fazer a inclusão do trabalho com gêneros textuais a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A ideia é que, desde os primeiros anos de escolarização, os pequenos sejam apresentadas aos diferentes tipos de textos, tanto os orais quanto os escritos, de modo que pudessem se familiarizar com a diversidade de gêneros e formatos existentes. “É necessário que a escola possibilite aos alunos o contato com a diversidade de textos que circulam socialmente, de forma que possam participar das práticas sociais letradas” (Brasil, 1998, p. 70). O texto destaca que a escola não pode se restringir a ensinar ao educando somente textos convencionais escolares, mas deve ampliar o repertório dos alunos para fora dos muros da escola. Essa orientação indica que a linguagem não se produz e nem se interpreta isoladamente, mas ela está em contextos sociais particulares. Quando a escola apresenta aos alunos uma variedade de gêneros textuais tais como, notícias, cartas, receitas, anúncios, contos dentre outros, ela os prepara para reconhecer as particularidades, os objetivos e os destinatários de cada tipo de texto. Kleiman afirma, isso é extremamente fundamental para que o educando não apenas passe a decifrar as letras, mas também compreenda significados e perceba a intenção dos textos (Kleiman, 2004).

O intuito maior dessa proposta é superar a alfabetização meramente mecânica e alcançar um letramento que possibilite ao sujeito agir de maneira competente e crítica no meio social. É por meio da convivência com variados gêneros textuais que o aluno passa a compreender o mundo, a tomar posição frente às informações, a escrever textos para diferentes finalidades e a

se comunicar de forma eficiente nos distintos âmbitos da vida social, do cotidiano à profissão ou à participação cívica (Kleiman, 2004).¹

3.2 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Na sua introdução, a BNCC deixa claro que,

vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais [...] “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens, a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (Brasil, 2018, p. 8).

A função da BNCC é evidente: ser um ponto de apoio da política educacional brasileira. Essa visão mostra que a BNCC constitui um marco para que ações em todos os níveis de governo federal, governo estadual e governo municipal sejam harmonizadas e integradas.

¹ Disponibilizadas para consulta em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-ensino-fundamental-1-ao-5-ano/>

Isso inclui a formação inicial e continuada dos professores, de modo que estejam aptos para uma série de responsabilidades: colocar em prática as diretrizes curriculares, criar sistemas de avaliação que se alinhem às aprendizagens essenciais definidas e produzir materiais didáticos e conteúdos educacionais que atendam às finalidades do documento. A ideia é estabelecer uma coerência sistêmica na educação brasileira, para que não haja desarticulações nem disparidades entre as diversas esferas.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) reforça a ideia de que a educação de qualidade vai além da simples garantia de acesso e permanência dos alunos na escola. Ela sublinha a necessidade de que todos os sistemas de ensino, sejam eles, federais, estaduais e municipais, as escolas devem assegurar uma base comum de conhecimentos. Portanto, não tem importância onde estejam ou quais as condições sociais e econômicas, todos os estudantes do Brasil devem ter a chance de formar um conjunto básico de saberes, habilidades, competências e valores.

A BNCC, por conseguinte, torna-se a ferramenta central para efetivar esse direito à aprendizagem, com o objetivo de minimizar as disparidades no ensino e garantir uma formação justa e de qualidade a todos os alunos do país.

No decurso da Educação Básica, as aprendizagens essenciais enunciadas no documento devem contribuir para que os estudantes desenvolvam dez competências gerais, que representam, no que toca à pedagogia, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente voltado para a leitura, a BNCC orienta a valorização da interação social e usos reais da linguagem. A leitura é entendida como prática social, além da simples decodificação de palavras. Nos diferentes contextos a leitura é a construção de sentidos, assim sendo a Base destaca a necessidade de se trabalhar com diferentes textos e suportes:

Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto [...] Estabelecer relações entre texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. (Brasil, 2018, p.76).

O documento aponta a necessidade de que o leitor, no processo de interpretação textual, adote abordagens distintas conforme suas finalidades e preferências. A efetividade da leitura está diretamente ligada à capacidade de escolher o método apropriado, considerando as particularidades do tipo textual e do meio em que a mensagem é veiculada. Quando ocorre essa flexibilidade facilita uma interação mais efetiva e eficaz com o conteúdo (Brasil, 2018), além

do que, o texto enfoca a importância de conectar a leitura com o conhecimento prévio e as vivências pessoais de cada um. Entender não é apenas obter informações, mas um processo dinâmico de interação entre o texto e o sistema de valores e crenças do leitor. Essa relação entre o conhecimento prévio e o novo que se adquire enriquece a compreensão, tornando a leitura um processo singular e dinâmico (Brasil, 2018). Ainda em se tratando da temática do ensino de leitura, a BNCC observa a diversidade de gêneros. O documento norteador entende que os diferentes exemplares de texto fazem parte da vida das pessoas e devem ser explorados também em sala de aula. É válido trazer, “receitas, poemas, rimas, quadrinhos [...]” (Brasil, 2018, p. 92).

Essa inclusão tem como objetivo capacitar os estudantes a se relacionarem com a variedade de textos que estão presentes na sociedade, abrangendo desde os que têm uma função informativa, como as receitas, até os de natureza artística e expressiva, como poemas e rimas, sem esquecer dos que misturam o verbal e o visual, como os quadrinhos. Ao lidar com essa variedade de gêneros textuais, a escola permite que o estudante amplie sua habilidade de identificar os diversos propósitos comunicativos, bem como as estruturas e as linguagens que definem cada gênero. É essencial que a leitura ultrapasse a mera decodificação e se transforme em um processo dinâmico de criação de significados, possibilitando ao estudante atuar de maneira mais crítica e competente nas diferentes áreas da vida social (Freire, 1999).²

3.3 O Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC

No ano de 2017, no mês de dezembro ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contendo o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de desenvolver ao longo dessas etapas da Educação Básica. Através de um acordo colaborativo entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), o qual foi estabelecido no início de 2018, as redes de ensino de todo o país começaram o processo de implementação da BNCC, iniciando o percurso de reelaboração de sua proposta curricular.

² Disponibilizadas para consulta em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>

O estado do Ceará, que, reconhecidamente, apresenta um forte histórico de regime de colaboração e de avanços educacionais frutos dessa união entre o estado e seus municípios pela garantia do direito de aprender de cada aluno na idade certa, desenvolveu, durante o ano em curso, um grande processo participativo para a construção de um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Intitulado Documento Curricular Referencial do Ceará (Ceará, 2019), este documento busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa. Com base no documento, as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas contarão com uma referência estadual para elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (Ceará, 2019), que está em conformidade com a BNCC, coloca ênfase no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à leitura, por meio de práticas sociocomunicativas e contextualizadas, destacando o trabalho com gêneros textuais, que são apresentados como fundamentais para o aprendizado.

Seguindo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular Referencial do Ceará posiciona os gêneros textuais como elementos centrais na organização do ensino. Os gêneros textuais são concebidos como componentes de natureza cultural e histórica, cuja relevância reside em suas finalidades em contextos comunicativos autênticos, o que justifica o incentivo ao trabalho com uma diversidade desses gêneros em sala de aula, enfatizando sua integração nos planos de ensino e na mobilização pedagógica.

O DCRC expressa claramente essa centralidade ao afirmar que “O trabalho com os gêneros textuais visa à ampliação das capacidades comunicativas dos estudantes, possibilitando-lhes a participação em diferentes situações de interação social, com autonomia e criticidade” (Ceará, 2019, p. 75). Essa afirmação só corrobora com a ideia de que os alunos vitalmente necessitam ter acesso aos diversos gêneros textuais e assim estudá-los de forma enfática para que possam adquirir competências imensuráveis e assim possam desempenhar com êxito os papéis que lhes cabem em diferentes situações da vida social. Não se trata apenas de reconhecer as características de um texto, mas de compreender como ele

funciona no mundo real, quais são suas intenções e como ele molda a interação entre os indivíduos.

O DCRC constitui, portanto, na consumação de um movimento integrado que presa em fortalecer tanto a participação dos professores, bem como, a participação dos alunos no estado do Ceará.³

3.4 O Documento Curricular Referencial de Fortaleza - DCRFOR

O Documento Curricular Referencial de Fortaleza, DCRFor (Fortaleza, 2024), é um documento que teve seu início e desenvolvimento no ano de 2023, mês de agosto, pela Secretaria Municipal da Educação (SME) contando com a parceria do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV/DGPE).

Esse Documento nasceu levando em consideração as reformas educacionais brasileiras das últimas décadas, alinhado-se aos desafios atuais e constantes mudanças de um mundo no qual encontra-se cada vez interligado. Foi concebido como um documento para nortear e proporcionar uma renovação curricular, a partir das deliberações do Governo Federal (MEC), onde cada estado e município deveriam elaborar e atualizar seus currículos, com identidade própria, respeitando as nuances locais, bem como as necessidades de sua população.

O objetivo deste documento é colocar à disposição dos professores, dos gestores e dos discentes da rede municipal de Fortaleza um instrumento que oriente, claramente e objetivamente, o planejamento do currículo das escolas, expressando as suas propostas pedagógicas.

O trabalho pedagógico deve ser direcionado para assegurar as aprendizagens que estão previamente planejadas, de forma integrada, justa e inclusiva. Para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, portanto, é crucial que o direito a educação de qualidade possa ser assegurado, viabilizando gradativamente a diminuição das disparidades no aprendizado e, acima de tudo, garantindo que todos os alunos da rede municipal recebam uma formação integral e de excelência. Alguns princípios foram trazidos para o ensino de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, partindo de um ponto de vista da dialógica e

³ Consulta em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/dcrc_2019_OFICIAL.pdf

interacionista da linguagem. São eles: texto, gênero e discurso, linguagem oral e escrita (Fortaleza, 2024).

As propostas devem se basear, então, na centralidade do texto como unidade básica de análise, concebendo-o como um evento comunicativo para o qual convergem fatores de diversas ordens, como linguísticos, sociais e culturais (Beaugrande, 1981). Compreender os gêneros a partir de sua função social é a base de um trabalho didático-pedagógico que considera efetivamente a língua como lugar de troca e negociação de sentidos, a partir de práticas autênticas de interação verbal. Assim, incentiva-se o trabalho com gêneros dos diversos âmbitos da vida do estudante, buscando uma conexão real com as diversas situações comunicativas (Beaugrande, 1981).

No DCRFor, parte-se de uma concepção dialógica de linguagem que se alia, de forma mais apropriada, com os termos “gêneros do discurso” ou “gênero discursivo”, como consta nesta parte teórica. No entanto, por vezes, os interlocutores encontrarão o termo “gêneros textuais”, que contempla a nomenclatura adotada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e utilizada de forma recorrente no contexto escolar. Isto abre uma discussão acerca daquilo que é costumeiramente trabalhado na escola, como crônicas, fábulas, artigos de opinião, seminários, entrevistas, dentre outros, e aquilo que está sendo proposto pela BNCC, que é a sistematização de outros gêneros que se firmam a partir do advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como exemplo as *playlists*, os *podcasts*, as postagens nas diversas mídias e tantos outros.

A supremacia da linguagem escrita dentro do contexto histórico em relação a outras formas de interação verbal, incluindo, a oralidade sempre ocorreu, assim, é necessário procurar estratégias para elaborar novas metodologias que visem um trabalho didático pedagógico eficiente e produtivo da oralidade, compreender essa modalidade como essencial para a participação crítica e reflexiva dos sujeitos no mundo (Soares, 2004).

Assim, incentiva-se um trabalho com a linguagem oral que não a coloque em desvantagem ou em desconsideração em relação à escrita, que, por sua vez, não deve ser compreendida como condição única para ascensão social ou como instrumento de supremacia de qualquer natureza (Soares, 2004).

Sugere-se, dessa forma, inclusive a realização de trabalhos interdisciplinares envolvendo as duas modalidades da língua, a exemplo de realização de entrevistas com posterior registro

escrito, por meio de gêneros diversos, dos achados ou, mesmo, a elaboração de roteiros para vídeos, *vlogs*, podcasts etc. Ainda, é importante discutir aspectos relacionados à modalização de informações, à variação linguística e às questões fonológicas, como prosódia, volume e tom de voz (Soares, 2004).⁴

3.5 O ensino de leitura no 3º ano do Ensino Fundamental

No 3º ano do Ensino Fundamental em Fortaleza, o ensino da leitura na disciplina de Língua Portuguesa tem avançado consideravelmente nos últimos anos, graças aos documentos orientadores em vigor, às políticas públicas estabelecidas e aos investimentos permanentes na Educação Básica. Segundo a Secretária Municipal de Educação de Fortaleza (SME), programas como PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) e Spaece (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) posicionaram a capital cearense como a primeira entre as capitais brasileiras nesse indicador.

A Rede Municipal de Educação de Fortaleza (Fortaleza, 2024) fez grandes progressos em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e agora é a 4ª capital do país no Ensino Fundamental 2. A nossa cidade também conseguiu manter bons resultados no Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece), galgando altos índices de alfabetização no 2º ano. O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) teve um papel de suma importância na redução das desigualdades educacionais existentes.

Para chegar a esses resultados, a cidade de Fortaleza implementou diversas estratégias para auxiliar na leitura e escrita, tais como os Programas como o Alfa 1, 2, 3, os quais foram lançados para recompor a aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano anos iniciais, especialmente após os impactos da pandemia por com seguinte fizeram investimentos na capacitação dos docentes, denominado Formação Continuada dos Professores, assim vem garantindo, a eficácia do ensino de leitura e escrita o que têm sido fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas.

Os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, devem se consolidar como leitores e escritores conforme a BNCC preconiza, e para isso devem ampliar as habilidades de leitura, escrita, oralidade e interpretação de textos. Entende-se que consolidar a alfabetização

⁴ Disponibilizadas para consulta em: <https://dgpe.fgv.br/noticia/fortaleza-lanca-documento-curricular-referencial>

implica que o aluno já detém os conhecimentos fundamentais sobre o sistema de escrita, e agora o grande passo é aprofundar e aplicar essas competências em contextos mais reais, complexos e abrangentes de utilização da linguagem.

Não se pode esquecer que a Base Nacional Comum Curricular é inteiramente voltada ao desenvolvimento de competências gerais e específicas, Habilidades como ler, escrever, falar e interpretar textos aparecem como manifestações e componentes dessas competências. Um exemplo que podemos destacar é que, ao focar no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos, o educando está também reforçando a Competência Geral da BNCC que se refere à compreensão e utilização da linguagem verbal e não verbal, além de enriquecer as competências específicas de Língua Portuguesa ligadas à leitura e produção em vários gêneros e formatos.

Alinhando-se com uma abordagem formativa e personalizada do ensino a BNCC traz o pensamento de que as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos devem sempre ser acompanhadas afim de ter a certeza de que todos os educandos possam alcançar os objetivos de aprendizagem os quais são dispostos para o 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Aprender sobre gêneros, norma-padrão e outras normas prestigiadas não devem acontecer visando à supremacia de certas práticas em detrimento de outras, mas sim de proporcionar condições para a participação em situações de interação verbal que acontecem de forma cada vez mais multissemiótica e multimidiática.

A BNCC declara: “É fundamental que, ao longo do 3º ano, os alunos ampliem seu repertório de textos, compreendendo sua função social, estrutura e sentido, desenvolvendo autonomia e estratégias para compreender, interpretar e apreciar diferentes gêneros” (Brasil, 2018, p. 77).

Este mesmo documento normativo também acrescenta: “Espera-se que os alunos do 3º ano produzam textos com coesão e coerência, respeitando as características dos gêneros trabalhados, com progressivo domínio da ortografia e da pontuação” (Brasil, 2018, p. 77).

É totalmente compreensível que a BNCC afirme que, no 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos precisam enriquecer significativamente seus repertórios textuais, ou seja, devem reconhecer os distintos gêneros e, mais do que isso, entender a fundo suas funções sociais, as suas estruturas internas e os significados que carregam. O intuito é promover a autonomia e a

criação de estratégias que permitam aos alunos não apenas entender e interpretar, mas também saber questionar e saber apreciar as diversas categorias de textos que encontram.

Ao mesmo tempo, o documento normativo indica que, ao final do 3º ano, os estudantes devem ser capazes de criar textos que se organizem de maneira coesa e coerente, respeitando as particularidades dos gêneros abordados em aula. É essencial que, nesse percurso de produção textual, ocorra uma apropriação progressiva da ortografia e da pontuação, fator crucial para que a escrita seja clara e apropriada a diversos contextos comunicativos.

Nessa mesma toada, o DCRFor, documento que passou a ser utilizado no município de Fortaleza a partir do segundo semestre, tem como intuito promover uma educação alinhada aos objetivos pedagógicos e sociais da rede de ensino. O documento aborda ações pedagógicas alinhadas com diferentes gêneros textuais, para a promoção de uma leitura com fluência, com interpretação e análise de textos.

4 TEORIAS DO LETRAMENTO E ENSINO DE LEITURA

Quando se trabalha com textos autênticos e variados de gêneros e suportes diferentes, o aluno é instigado a criar um elo entre o texto e sua bagagem informativa pessoal, aprendendo estratégias de leitura em vez de apenas mecanicamente responder a questões literais. Para tanto, diálogo em sala de aula sobre os sentidos produzidos é valorizado (Viana; Braun, 2010).

Em se tratando de ensino da leitura em Língua Portuguesa podemos destacar a teoria sociocognitiva na qual se mostra como uma teoria das mais eficientes. A leitura floresce em um cenário cultural e social, e não em um núcleo vazio. A leitura é uma ação ativa de construção de sentido e esse sentido conforme o contexto irá variar com a finalidade da leitura e o repertório sociocultural do leitor (Kleiman, 2004). Com essa abordagem, o leitor deixa de ser um simples decodificador de palavras e passa a ser compreendido como o sujeito que movimenta seus conhecimentos prévios, que realiza inferências e que elabora hipóteses durante a leitura (Soares, 2003).

O leitor conjectura e antecipa informações, confirma ou afasta expectativas enquanto lê. Assim, o ensino da leitura, sob a ótica sociocognitiva, deve priorizar estratégias leitoras que valorizem a diversidade de gêneros textuais e o estímulo de uma leitura crítica, sempre respeitando os arquivos afetivos dos alunos e o contexto social dos estudantes. Tal como já mencionaram Solé (1998) e Kleiman (2004), ler vai muito além de decodificar: é entender, interpretar, é conversar com o texto, construindo assim significados sempre de forma dinâmica.

O conhecimento que o leitor já possui, as circunstâncias da leitura e os indícios presentes no próprio material escrito são mobilizados para se chegar à compreensão.

Adicionalmente, para Kleiman (2004, p. 27) “a leitura não é um ato solitário nem neutro; ela se dá sempre em um contexto social, com objetivos definidos e implicações específicas”. Considerando o autor, a leitura está estreitamente vinculada ao ambiente social. Não se pondera tratar-se de uma atividade isolada, e sim de uma atividade impactada pelos propósitos que a impulsionam, não deixando de lado os resultados que geram em um contexto específico. A interação com o texto acontece sempre dentro de um arcabouço social, com finalidades específicas que moldam a forma como o significado é construído e as implicações que essa construção terá.

Os estudos da teoria sociocognitiva defendem que a leitura depende do contexto de uso da linguagem, isso se alinha a atividades com gêneros textuais, que são formas de linguagem usadas em situações reais de comunicação, tais como, carta, notícia, receita, e-mail, propaganda. Ao estudar um gênero, o educando necessita compreender o contexto de circulação, a intenção comunicativa, os interlocutores e as características linguísticas. Esse conjunto de informações exige a ativação de conhecimentos prévios, inferências e estratégias cognitivas, os quais são princípios da abordagem sociocognitiva (Marcuschi, 2008).

Uma notícia, por exemplo, ao lê-la o estudante é capaz simplesmente de prever o conteúdo com base no título, identificando a tese principal e, em seguida, comparando-a com outras fontes. Essas são todas estratégias cognitivas ativas. A teoria sociocognitiva também enfatiza a importância de se ter acesso a diferentes gêneros textuais e ao ensino de estratégias de leitura. Os gêneros textuais proporcionam essa diversidade e permitem que o aluno desenvolva a flexibilidade cognitiva necessária para lidar com diferentes tipos de leitura. Quando lidamos com gêneros que estão próximos do dia a dia do estudante, como bilhetes, postagens, mensagens, a leitura se torna realmente significativa, respeitando também o que ele já sabe, o que é fundamental na teoria sociocognitiva (Street, 2014).

O trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa se articula de maneira produtiva com a teoria sociocognitiva, pois ambos concebem a leitura como prática social e cognitiva. O ensino da leitura a partir dessa abordagem deve pensar na finalidade comunicativa dos textos, seus contextos de circulação e os conhecimentos prévios do leitor.

4.1 Breve histórico dos letramentos

A partir da década dos anos 80, o conceito de letramento começou a tomar forma, quando a educadora Magda Soares realizou pesquisas que estabeleceram a diferença entre alfabetização, que se trata do aprendizado do sistema de escrita e o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Contudo, a história da leitura e da escrita no Brasil se inicia ainda no período colonial onde a educação no Brasil Colônia tinha como foco principal a catequese da população nativa, a qual era conduzida pelos jesuítas. A leitura estava diretamente ligada a religião e a doutrinação moral cristã, e em contrapartida a escrita era somente acessível a alta sociedade. Com a chegada da família real portuguesa (1808) ao Brasil e, com a independência (1822), no século XIX, as primeiras escolas públicas são criadas, mas apesar dessa criação, a

educação formal era bastante restritiva e excludente, o que resultava em altos índices de analfabetismo.

O século XX, ficou marcado por investimentos significativos na educação, em especial a partir da década de 1930, o Estado intensificou o referido investimento, mesmo que tenha ficado claro que a ênfase consistia especialmente na alfabetização técnica. O letramento, como prática social da leitura e escrita, só começou a ser discutido mais profundamente nas últimas décadas do século XX, em consonância com os avanços da linguística, da psicologia e das ciências da educação.

A compreensão do letramento como um fenômeno social mais amplo só se consolidou a partir da segunda metade do século, influenciada por estudos da linguística aplicada e da sociolinguística, que passaram a considerar a diversidade linguística e cultural dos sujeitos (Street, 2014; Kleiman, 1995).

Essa noção de letramento foi sendo gradativamente incorporada a documentos oficiais nas últimas décadas. A aprendizagem da língua portuguesa deve levar em conta, necessariamente, as inúmeras práticas sociais de linguagem, conforme já enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2013), deixando claro que são os próprios sujeitos que geram sentidos e fazem uso da língua em diferentes contextos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular apontam para a urgência de formar competências de leitura e escrita atreladas às práticas sociais, considerando o letramento um direito de todos os estudantes. Esses materiais se alinham à perspectiva que se converge com a definição de letramento sugerida por Rojo (2009), que menciona um letramento inclusivo, crítico e amplo levando em conta as diferentes mídias e linguagens que abrangem o dia a dia dos educandos.

Portanto, a ideia de letramento, ao ser agregada às políticas educacionais, incrementa a visão sobre a função da escola, que deixa de ser apenas o local onde se aprende a ler e escrever de forma técnica, para se tornar, em sua totalidade, em um ambiente que propicia a inserção do indivíduo em uma cultura letrada crítica e capaz de promover mudanças substanciais. Na atualidade, o letramento é visto como um processo que se estende além dos muros e corredores escolares. É vital a participação social, cidadania e o desenvolvimento crítico dos indivíduos.

4.2 Breve histórico de letramento no município de Fortaleza

O município de Fortaleza a capital do estado do Ceará tem visto o trabalho com letramento progredir a grandes passadas e nas últimas décadas, graças a políticas públicas, projetos educacionais e iniciativas que favorecem a inclusão e a valorização da diversidade cultural, essa progressão tem se evidenciado. Com o objetivo de ilustrar esse avanço, apresentamos um breve histórico com os principais marcos desse percurso.

O município sempre enfrentou, ao longo da sua história, problemas de alfabetização e letramento, com altas taxas de analfabetismo, sobretudo nas regiões periféricas da cidade. Desde os anos 2000, a cidade passou a priorizar mais a educação pública. Entre os anos de 2012 e 2018, o município saiu da 184^a posição e foi para a 103^a, avançando 81 colocações no ranking cearense de alfabetização, demonstrando um progresso significativo nos índices educacionais (Fortaleza, 2024). A estratégia pública de alfabetização que foi implementada ganhou o selo ouro do Selo Nacional de Compromisso com a Alfabetização, prêmio do Ministério da Educação (MEC). Esse reconhecimento é fruto de uma série de ações estratégicas que a cidade vem executando, como a formação continuada dos professores, as avaliações diagnósticas censitárias e o acompanhamento constante dos resultados, realizado por um Comitê de Aprendizagem. Além disso se investiu muito na ampliação da jornada escolar, na aquisição de materiais didáticos variados e no reforço da infraestrutura das escolas (Fortaleza, 2024).

4.3 Os múltiplos letramentos no ensino de leitura

Os gêneros textuais são essenciais para que as crianças possam ser introduzidas no mundo da leitura e no ensino de Língua Portuguesa. Quando os educandos se deparam com os mais variados tipos de texto, eles são levados a criar o pensamento crítico, forjando valores que não têm preço para sua formação, seja no entendimento da leitura ou no aprendizado da língua (Kleiman, 2004).

A importância dos gêneros textuais também se dá pelo fato de serem instrumentos de passagem de valores, aprendizados e costumes de uma geração para outra. Essa herança cultural determina como as crianças pensam sobre a língua e se relacionam com ela, muito além de apenas decifrar palavras (Marcuschi, 2008). Esse repertório cultural influencia a forma como as crianças veem e usam a língua, muito além do simples reconhecimento de palavras

(Marcuschi, 2008). Quando expostas a diferentes contextos de leitura, as crianças são incentivadas a criar múltiplas interpretações e a explorar diversos ângulos. Essa ampliação do horizonte leitor é essencial para o crescimento cognitivo, uma vez que possibilita aos educandos vivenciarem diferentes papéis, emoções e situações de maneira segura e eficiente (Marcuschi, 2008).

Não há como negar a importância dos gêneros textuais para a construção do repertório leitor e para o ensino de Língua Portuguesa. A interação com diferentes gêneros, incluindo cartas, contos, fábulas, crônicas, romances, lendas, anúncios, artigos de opinião, reportagens, receitas culinárias, bulas de medicamentos, entrevistas, poemas e cordéis, entre outros, introduz as crianças a referências culturais que são parte do imaginário coletivo (Kleiman, 1995).

Essa intimidade cultural, mediada pelos gêneros, possibilita que os pequenos se vejam integrantes de um todo, reconhecendo menções e referências em outras obras e estabelecendo um hábito de reflexão e de pertencimento que vai além do espaço escolar. A aquisição da língua portuguesa, de maneira leve e natural, ainda faz parte da educação das crianças (Rojo, 2009). A leitura de diferentes tipos de texto em classe também oportuniza momentos para a consolidação das relações entre os professores e os alunos, pois sem essa interação o aprendizado da Língua Portuguesa não se desenvolve, e é por meio dela que os estudantes se apoiam, se sentem seguros e podem praticar o pensamento interpretativo, fundamental para a construção de sentidos mais elaborados (Soares, 2004). Essa mediação é imprescindível para o avanço do ensino de Língua Portuguesa, já que proporciona aos estudantes apoio, segurança e a chance de praticar o pensamento interpretativo, que é fundamental para a elaboração de sentidos mais elaborados (Soares, 2004).

A BNCC também ressalta a importância dos gêneros ao dizer A BNCC igualmente destaca o valor dos gêneros ao afirmar que “no componente de Língua Portuguesa, os conteúdos são organizados com base nos gêneros textuais/discursivos, considerados como unidades de ensino e aprendizagem, por representarem formas de usos da linguagem nas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 67). Assim demonstra que, de forma oficial, já se percebe a relevância de desenvolver a linguagem em sua situação real.

4.4 O PNLD: Da História À Seleção Dos Livros

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído oficialmente no ano 1985 pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, e entretanto, sua origem deu-se através de ações anteriores a este ano, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual foi criado no de 1971, destinado para a distribuição de livros para o ensino primário.

O PNLD foi criado para definir os critérios para a escolha, análise e distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas de educação básica em todo o Brasil e em meados dos anos 2000 ele foi expandido para contemplar o Ensino Médio, a Educação Infantil, no ano de 2010 a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também passou a fazer parte do programa. O programa passou a se chamar PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático, tudo de acordo a Resolução nº 15/2018 do FNDE, abrangendo também obras literárias, recursos pedagógicos e objetos digitais.

As principais normas e diretrizes legais do PNLD são:

QUADRO 01- NORMAS E DIRETRIZES DO PNLD

Normas e Diretrizes do PNLD	Conteúdo principal
LDB- Lei nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e garante o acesso ao LD como parte da educação básica.
Decreto nº 7.084 de 2010	Dispõe acerca do atendimento da educação básica com livros didáticos (LD) e outros materiais de apoio.
Resolução nº 15 de 2018 CD/FNDE	A resolução define as diretrizes gerais do PNLD, como, etapas atendidas, os tipos de materiais e os critérios de avaliação e escolha final.
Diversas Portarias e editais do FNDE	Regulamntam cada ciclo do PNLD, estabelecendo os critérios específicos de inscrição, da avaliação e da escolha dos livros e demais materiais.
PNLD política pública executada permanentemente pelo FNDE/MEC)	Garante distribuição sistemática, regular e de forma gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de todo o Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os materiais adquiridos vão diretamente para as mãos dos estudantes e professores das escolas públicas participantes do Programa. Isso garante o acesso a materiais de excelente qualidade.

Uma vez formalizada a adesão, sua vigência será válida por prazo indeterminado ou até que seja solicitada a exclusão, participando assim, desse programa escolas da rede de ensino e instituições federais.

As obras didáticas serão atendidas nas escolas das redes de ensino participantes do Programa com estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental registrados no censo escolar, já as escolas novas, que ainda não estejam no censo escolar, poderão ser atendidas por meio da reserva técnica ou de aquisição complementar, desde que estejam incluídas no censo escolar. As redes de ensino devem decidir qual modelo de escolha pretendem adotar para cada Programa. A rede de ensino deve informar se deseja que cada escola do município receba o material registrado no sistema, se desejam criar grupos de escolas que receberão o mesmo material ou ainda se desejam adotar o mesmo material para todas as escolas da rede de ensino (Brasil, 2018).

É importante observar que, mesmo no caso da criação de grupos de escolas ou de adoção de material único para toda rede de ensino, os professores continuarão participando da escolha e o material a ser distribuído será o mais escolhido pelas escolas.

As orientações quanto aos procedimentos para a escolha do PNLD, Obras Didáticas estão disponíveis no portal do FNDE. A escolha é registrada em um sistema chamado PNLD Digital e o registro poderá ser efetuado mediante ao cadastro do gestor da escola.

Informações importantes que merecem ser destacadas sobre a escolha do PNLD acerca das Obras Didáticas são que as escolas de cada município deverão registrar a referida escolha para obras didáticas por área e por componente e especialidade, conforme podemos visualizar no quadro abaixo:

QUADRO 2 - OBRAS DIDÁTICAS DO PNLD - CATEGORIA 1 E 2

Categoria	Organização	Componentes/Áreas contempladas	Observações
1. Por Área	A escolha é realizada por área do conhecimento.	Estudo da Língua Portuguesa Estudo de Arte e Educação	Cada área deve ter uma 1ª e uma 2ª opção com

Categoria	Organização	Componentes/Áreas contempladas	Observações
		Estudo de Física Estudo de Matemática Estudo Ciências da Natureza (Ciências) Estudo de Ciências Humanas (Geografia e História)	editoras diferentes e devem atender do 1º ao 5º ano.
2. Por componente e especialidade	A escolha se dá por componentes isolados.	Estudo de Arte Estudo de Educação Física Estudo de Geografia Estudo de História Estudo de Projetos Integradores	Também se exige 1ª e 2ª opção com editoras diferentes e Atendendo do 1º ao 5º ano.
Regras Gerais	Sempre deve ser indicado a 1ª e 2ª opção com coleções de editoras diferentes. A 2ª opção deve ser escolhida com o mesmo cuidado da 1ª opção para que caso a 1ª opção não seja contratada, será fornecida a 2ª opção. Cada coleção escolhida deverá atender do 1º ao 5º ano durante 4 anos.	Os Componentes como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza estarão disponíveis apenas na categoria de número 1. Os componentes como Arte, Educação Física, Geografia e História podem ser escolhidos tanto na categoria 1 quanto na categoria 2.	No caso de duplicidade de escolha, categoria 1 e 2 para o mesmo componente, será considerada apenas uma e será de forma aleatória.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Caso aja quando do registro duplicidade de componente o sistema de processamento tomará como válida, de forma aleatória, apenas uma das escolhas registradas para cada componente, logo, a exemplo, se escolher uma coleção de Ciências Humanas na Categoria 1, a escola deve registrar que não deseja receber obras para Geografia e para História da Categoria

2, e se escolher uma coleção de Arte na Categoria 2, a escola deve registrar que não deseja receber obras para Arte da categoria 1.

A escola escolhe uma coleção por componente curricular, que atenderá do 1º ao 5º ano. Isso não impede que sejam escolhidas coleções de editoras diferentes para outros componentes curriculares. Exemplo: a escola pode escolher uma coleção de língua portuguesa de uma editora e uma coleção de matemática de outra editora, entretanto é importante lembrar que cada coleção escolhida irá atender do 1º ao 5º ano do ensino fundamental durante os próximos quatro anos. Caso a escola não queira receber livros de algum componente curricular, deverá indicar que não deseja recebe-las.

A escola deve registrar a escolha em um mesmo momento. O sistema não deixará prosseguir se a escola deixar de indicar coleção para algum componente ou área, excetuando-se os casos de registros de que não deseja receber alguma obra. Essa exigência se dá diante da necessidade de aumentar a segurança do registro de escolha no sistema. A escola deverá indicar os anos e a série que deseja receber livros.

Se a escola não acessar o Sistema ou não gravar opção em nenhum momento, será encaminhado um dos títulos dentre aqueles aprovados constantes no guia, para cada componente ou área, conforme critérios técnicos definidos pelo FNDE, desde que a rede de ensino tenha aderido ao PNLD.

Os livros didáticos serão disponibilizados integralmente para visualização pelos professores no Guia do PNLD. A autonomia dos professores no processo de escolha é respeitada e compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha democraticamente, devendo uma ata ser lavrada afim de assegurar a lisura do processo de escolha das coleções, esse documento deve ser encontrado no portal do FNDE para que todos os membros da comunidade escolar possam se quiser ter conhecimento da escolha.

É de suma importância que a ata de escolha seja inserida no sistema e que seja mantida em um arquivo para futuras análises e verificações pelo FNDE ou pelos órgãos de controle.

As normas de conduta do PNLD correspondem a uma série de dispositivos que devem ser observados por professores e gestores da educação básica e todos os interessados em participar do PNLD. Esses dispositivos visam estabelecer uma postura ética entre os concorrentes, no que tange à produção de livros e materiais didáticos, a fim de garantir lealdade

de concorrência em relação às obras inscritas em cada Programa. Ainda, as normas de conduta visam, também, despertar nos professores e gestores da educação básica a importância de seu papel na escolha das obras e no controle social acerca de comportamentos que não observem as normas de conduta do PNLD.

De acordo com a resolução nº 15, são obrigações das escolas: manter sigilo sobre os dados de acesso ao sistema de registro de escolha; informar sobre a visita de representante de editora que realizou a divulgação de material do PNLD no sistema; divulgar, em local público, a Ata da Escolha, o Comprovante do Registro da Escolha e o Comprovante de Modelo de Escolha; dentre outras obrigações.

Por sua vez, é proibido às escolas: aceitar, a qualquer tempo, vantagens, presentes ou brindes dos representantes em razão da escolha dos materiais do PNLD; permitir o acesso de representantes de editoras nas dependências da escola durante o período de Registro da Escolha; permitir acesso de representantes de editoras aos dispositivos em que é realizado o registro da escolha; disponibilizar, a qualquer tempo, espaço público para a realização de eventos promovidos pelos representantes de editoras; permitir, a qualquer tempo, a participação dos representantes de editoras em eventos promovidos pela escola; entre outras vedações.

É responsabilidade dos dirigentes escolares, professores e todos os envolvidos na execução do PNLD denunciar quaisquer violações às normas de conduta do PNLD. De acordo com a referida Resolução, aos representantes das editoras participantes do Programa é vedado: acessar o sistema de registro da escolha; realizar orientação pedagógica ou divulgação de materiais, durante o período de registro da escolha; patrocinar, apoiar ou realizar eventos relativos ao PNLD para escolas e beneficiadas ou redes de ensino; oferecer vantagens, distribuir presentes ou brindes, ou induzir, pressionar ou assediar para que seus materiais sejam escolhidos.

A íntegra da Resolução nº 15, de 26/07/18, e os demais instrumentos legais que regulam a execução do PNLD estarão disponíveis para consulta. As informações dos quantitativos de obras e encomendas adquiridas para a sua escola estarão disponíveis no Sistema Distribuição de Livros - SIMAD. Esses dados deverão ser utilizados para a conferência das encomendas entregues pelos Correios. As quantidades adquiridas e destinadas à sua escola também poderão ser verificadas no portal do FNDE.

Nesse sistema, a escola poderá acompanhar inclusive as datas de postagem e recebimento das encomendas a ela destinadas. As obras reutilizáveis deverão ser cedidas aos estudantes e professores provisoriamente, devendo ser devolvidas às escolas ao final de cada ano. A meta de devolução dos materiais do PNLD é de 90% de livros devolvidos por escola. Se a sua escola atingiu esse índice, isto é um sinal de boa gestão.

Mesmo com a conservação e a devolução dos livros, devido à movimentação dos alunos dentro e entre redes de ensino, pode ocorrer sobra ou falta de exemplares em algumas escolas, portanto, é necessário realizar o remanejamento de livros entre as escolas. Para possibilitar o remanejamento, escolas e redes beneficiadas têm a obrigação de informar a existência de materiais excedentes, ou que não estejam sendo utilizados, disponibilizando-os para as entidades onde ocorra falta de material.

O FNDE desenvolveu a ferramenta de remanejamento, via sistema PDDE interativo/SIMEC, com o intuito de facilitar as trocas dos livros didáticos entre as escolas participantes do PNLD. Dessa forma, a unidade de ensino que possui obras em excesso deverá ofertá-los no sistema para que às escolas que tenham falta de obras possam demandá-las.

A ferramenta do remanejamento, no PDDE interativo/SIMEC, fica permanentemente aberta e disponível para as escolas realizarem as trocas dos livros didáticos durante todo o período letivo. A obrigação de remanejar os materiais é das redes de ensino e escolas beneficiadas.

Caso o recurso não for capaz de equilibrar as quantidades de livros entre as escolas, o FNDE oferece uma reserva técnica de insumos, que serve para atender novas escolas, novas turmas ou estudantes que ainda não foram registrados no censo escolar. A reserva técnica representa um estoque nacional, criado de forma proporcional com os títulos selecionados dentro do território nacional e dimensionado, inicialmente momento, para atender até 3% das matrículas previstas para cada ano de atendimento. Todas as redes de ensino e escolas federais participantes do PNLD devem fazer a gestão dos seus livros disponibilizados em reserva técnica, conforme orientações do FNDE.

Atualmente, todas as solicitações de reserva técnica são realizadas no sistema PDDE interativo/SIMEC. Os pedidos de reserva técnica podem ser realizados pelas escolas e/ou pelas secretarias de educação. Sobre os pedidos feitos pelas escolas, é indispensável que a rede de ensino analise e aprove a solicitação, para que o FNDE possa processar a demanda.

Todo ano é aberto a plataforma da reserva técnica, que fica autorizada para a solicitação de livros em um período definido pelo FNDE. A reserva técnica é aberta ao público no portal do PNLD e às escolas e redes de ensino por meio de informes enviados aos endereços de e-mail registrados no sistema PDDE Interativo/SIMEC.

Não podemos nos esquecer de que a gestão e o atendimento das demandas de cada escola cabem à rede de ensino competente ou à instituição federal de ensino, quando for o caso. Os materiais da reserva técnica possuem caráter excepcional, primeiramente deve ser realizado o remanejamento entre escolas, sendo observados os princípios da economicidade dos recursos públicos, da eficiência e da sustentabilidade social.

Dessa maneira, deve-se avaliar a pertinência e a viabilidade de atendimento com a reserva técnica disponibilizada a cada unidade gestora. Após o término do ciclo de atendimento, o material é doado e passa a integrar, definitivamente, o patrimônio da escola ou da rede de ensino.

As entidades tem a opção de doar aos estudantes ou de fazer o descarte do material, devendo serem observadas as diretrizes de desfazimento e a legislação em vigor, sempre priorizando a responsabilidade ambiental e social.

A resolução nº 15, de 26/07/18 estabelece que é obrigação das redes de ensino e das escolas zelar pelo adequado desfazimento dos livros cujo ciclo de atendimento foi encerrado.

É importante conhecer a legislação do PNLD e as definições locais da sua rede de ensino sobre o descarte desses materiais. Pode ser que exista uma política de desfazimento específica em sua região.⁵

As escolas devem observar compromissos relativos à moralidade e à isonomia no processo de escolha. Deste modo, às escolas é vedado, permitir o acesso de representantes das editoras nas dependências da escola durante o período de Registro da Escolha.

Aceitar, a qualquer tempo, vantagens, presentes ou brindes dos representantes das editoras em razão da escolha dos materiais do PNLD, disponibilizando, a qualquer tempo, espaço público para a realização de eventos promovidos pelos representantes das editoras.

Permitir, a qualquer tempo, a participação dos representantes das editoras em eventos promovidos pela escola, solicitando a reposição de materiais do PNLD diretamente aos

⁵ Existem normativos de desfazimento de livros provenientes de redes de ensino disponibilizadas para consulta em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/desfazimento-delivros>.

representantes das editoras, além disso, as escolas têm a obrigação de garantir a isonomia no processo de escolha, garantir a participação do professor na escolha do material adequado à realidade da escola e dos alunos e Informar, em sistema disponibilizado pelo FNDE, sobre visitas de representantes das editoras para divulgação de material do PNLD na escola.

Considerando que a direção de escola é responsável pela guarda e sigilo da senha de escolha, são obrigações da escola: Manter sigilo sobre os dados de acesso ao sistema de registro de escolha dos materiais do PNLD e impedir acesso de representantes das editoras aos dispositivos de realização do registro da escolha. Registrar a escolha do material didático nos sistemas disponibilizados pelo FNDE de acordo com a Ata de Escolha assinada pelos professores.

Os compromissos relativos à transparência no processo de escolha visam assegurar que a escolha seja realizada democraticamente a partir de reflexão conjunta do corpo docente de cada escola. A direção da escola deverá descrever o processo de escolha, bem como as obras escolhidas na Ata de Escolha, constante no guia, divulgar, em local público, a Ata da Escolha, o comprovante do Registro da Escolha e o Comprovante de Modelo de Escolha adotado pela rede de ensino obtido no sistema PDDE Interativo/SIMEC.

As escolas devem realizar o controle contínuo da entrega e devolução dos materiais reutilizáveis, bem como apurar o percentual de livros devolvidos ao final de cada ano, até o término do correspondente ciclo de atendimento.

Todos esses compromissos apontam atitudes e ações que os colaboradores da escola precisam assumir para que o PNLD alcance o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento da pessoa e do exercício da cidadania, conforme disposto na Constituição Federal.

4.1 Livros da rede municipal atuais

Os livros didáticos (LDs) que estão atualmente em uso nas escolas públicas de Fortaleza, no Ceará, são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O programa tem a incumbência de distribuir as obras didáticas, pedagógicas e literárias, e outros materiais de apoio à prática educativa, os quais são destinados aos educandos e aos professores

das escolas públicas de educação básica. A escolha dos livros é realizada pelos docentes, e a entrega é feita diretamente nas escolas pelos Correios.

A escolha dos materiais didáticos para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) realizou-se em 2022 com validade de quatro anos. No final de 2022 iniciou-se a entrega dos materiais, considerando o censo escolar de 2022.

Já com relação as turmas dos anos finais (6º ao 9º ano), a escolha dos LDs se realizou no ano de 2023 com um período de uso estimado em quatro anos, referidos materiais também terão validade por um período de quatro anos. No final de 2023 o fornecimento dos materiais, tiveram início, com base no censo escolar do ano 2022. Todos os livros que fazem parte dessa etapa de ensino são reaproveitáveis e os alunos devem devolver a cada final de ano letivo para possam ser entregues novamente no ano seguinte.

Além dos materiais físicos, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, em parceria com a editora Opet-Sefe, disponibiliza a plataforma digital *Opet Inspira*. Essa ferramenta oferece acesso a livros didáticos em versão digital para alunos e professores do Ensino Fundamental, abrangendo diversos componentes curriculares.

A plataforma também disponibiliza sugestões de sequências didáticas do 1º ao 9º ano no *site* da Academia do Professor Darcy Ribeiro. Cada escola da rede Municipal de Fortaleza de acordo com o PNLD pode escolher que livro de Língua Portuguesa será mais adequado para a sua realidade e interesse dos docentes de Língua Portuguesa. Os livros podem ou não coincidir com as escolhas das demais escolas integrantes da rede municipal de Fortaleza.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para conduzir nossa análise, será realizado um estudo de dados com abordagem indutiva, tanto qualitativo, quanto quantitativo, uma vez que examinamos os livros que estão em uso atualmente na rede municipal de Fortaleza/CE e examinando-os de que forma esses livros abordam a leitura, com base na BNCC e nos Descritores da Rede Municipal de Fortaleza, além de como trabalham os gêneros textuais.

A respeito da natureza, se trata de uma pesquisa básica, uma vez que se procura gerar um novo conhecimento em uma determinada área, sem a preocupação de ter uma aplicação imediata e prática. Contudo, os achados desta pesquisa poderão de forma relevante, apoiar a criação de futuros materiais didáticos que sejam mais apropriados e em consequência proporcionar a capacitação de professores que tenham uma maior consciência sobre a diversidade dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa.

No que diz respeito acerca aos objetivos, é uma pesquisa exploratória, pois investiga um tema que ainda não foi muito estudado, à procura de identificar padrões, relações e elementos que possam servir como base para as investigações futuras. De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória é a "que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (Gil, 2008, p.27).

Escolhemos os livros de Língua Portuguesa utilizados no 3º ano, dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental para a análise e fizemos a coleta dos livros utilizados em seis escolas que fazem parte respectivamente das Regionais I, II, III, IV, V e VI, levando em consideração que as escolas do município de Fortaleza estão divididas em seis regionais.

Delimitando o escopo da pesquisa, a abordagem sociocognitiva, faz-se necessário apresentar as fontes a partir das quais os objetivos de ensino e aprendizagem serão alcançados. No percurso desta dissertação, fundamentamos nosso estudo em Kleiman (1995; 2004), Soares (2002; 2003), Travaglia (1996), Solé (1998) e Rojo (2009) com o intuito de comprovar a relevância do estudo de gêneros textuais no ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Investigamos quantos e quais livros trabalham a leitura com base na BNCC e nos Descritores da Rede Municipal de Fortaleza. Com relação à análise dos dados, o estudo foi baseado na análise de conteúdo de Bardin (2016).

5.1 Delineamento da pesquisa

A investigação foi conduzida através da análise documental dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que são utilizados em escolas do Município de Fortaleza, as quais estão divididas em seis regionais. Foram selecionados livros didáticos de várias editoras e coleções, a fim de garantir uma seleção representativa dos materiais que estão sendo usados nas escolas.

A análise documental foi realizada por meio de uma leitura atenta e sistemática dos livros didáticos, com o intuito de identificar e descrever os variados gêneros textuais que aparecem. Foram também criticamente analisadas as atividades e os exercícios propostos, para ver se realmente promovem o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais.

O corpus da pesquisa são os exemplares do livro didático de Língua Portuguesa os quais são destinados ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, eles foram adotados oficialmente pela rede municipal de Fortaleza durante o último ciclo do PNLD. A opção por este material se deu devido à sua ampla circulação e o impacto direto no dia a dia educativo das escolas públicas.

Para a análise, foi elaborada uma grade de observação na qual se baseia nos descritores de habilidades da BNCC (Brasil, 2018) e Descritores que disponíveis no documento de Fortaleza - DCRFor- (Fortaleza, 2024).

5.2.1 Instrumento de coleta de dados

A coleta dos dados se deu através de leitura e apontamentos das informações relevantes aos livros didáticos, com o uso de um protocolo de análise elaborado anteriormente. Este protocolo abraçou segmentos de análise tais como: tipos de gêneros textuais tratados, atividades sugeridas, exemplos apresentados, imagens e ilustrações, e observações ou notas sobre a investigação dos gêneros textuais.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 42).

5.2.2 Instrumento de análise e delineamentos da pesquisa

Segue um quadro que resume o delineamento da pesquisa:

QUADRO 3 - DELINEAMENTO DA PESQUISA

ETAPA	ATIVIDADE	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
1. Seleção da amostra.	Identificar e selecionar livros didáticos de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, utilizados em Escolas do Município de Fortaleza.	Lista de livros didáticos utilizados nas Escolas Municipais de Fortaleza.	Coleção de livros didáticos selecionados para análise.
2. Análise e leitura dos livros didáticos utilizados.	Ler com atenção os livros didáticos, na tentativa de buscar identificar e descrever os diferentes gêneros textuais que são trabalhados, assim como, também serão analisadas com criticidade as atividades e os exercícios propostos, avaliando se promovem o ensino de língua portuguesa.	Protocolo de análise com categorias predefinidas (tipos de textos, atividades propostas, exemplos utilizados, imagens e ilustrações, e comentários ou notas sobre os gêneros textuais.	Dados sobre as formas como os textos são abordados, as atividades propostas, os exemplos utilizados, as imagens e ilustrações, e os comentários ou notas sobre os gêneros textuais.

3. Da análise de conteúdo.	Realizar a análise de conteúdo dos dados foram coletados, buscando identificar os padrões, os temas recorrentes presentes nos livros didáticos.	As técnicas de análise de conteúdo, como a categorização, a codificação e uma análise do tema.	Os resultados da análise de conteúdo, destacando os padrões e temas mais recorrentes identificando-os assim nos livros didáticos utilizados.
4. Interpretação e discursão.	Interpretar e discutir os resultados obtidos da pesquisa sob o olhar da literatura teórica e de todo o contexto da pesquisa.	Destaque na literatura teórica acerca do estudo dos gêneros textuais dos documentos oficiais como, a BNCC (Brasil, 2018), o DCRC (Ceará, 2019), o DCRFor (Fortaleza, 2024) e o do PNLD.	Efetuar uma discussão crítica acerca dos resultados da pesquisa, com o intuito de refletir sobre as implicações do estudo para o ensino de Língua Portuguesa e para a valorização e promoção da diversidade linguística nas escolas integrantes do Município de Fortaleza.
5. Das conclusões e das recomendações.	Apresentar as principais conclusões obtidas na pesquisa afim de formular recomendações para uma melhoria do	Resultados da pesquisa, literatura teórica e contexto da pesquisa.	Conclusões e recomendações com base na pesquisa realizada, indicando ações para melhorar o ensino de Língua Portuguesa e

	ensino de Língua Portuguesa e para a promoção da valorização do estudo dos gêneros textuais nas escolas integrantes do Município de Fortaleza.		promover a valorização do estudo dos gêneros textuais nas Escolas do Município de Fortaleza
--	--	--	---

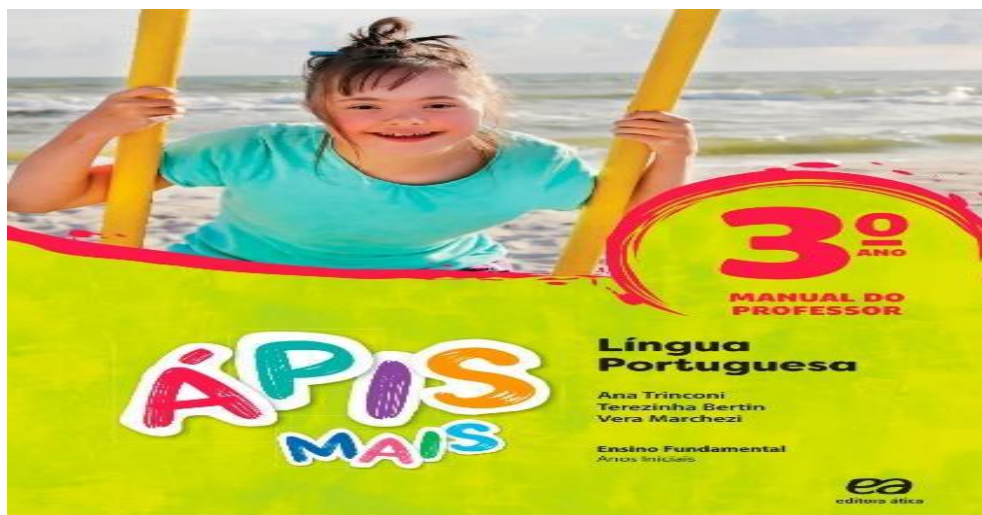
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa, promovendo uma educação linguística mais inclusiva, democrática e engajada com a realidade dos educandos. Os resultados desta investigação subsidiarão a elaboração de uma proposta pedagógica direcionada e adequada ao ensino de língua portuguesa através do estudo com gêneros textuais e a formação de professores mais conscientes da diversidade linguística do país.

5.3 Resultado e discussão

Nesta subseção, serão mostrados os resultados da análise de quatro livros didáticos de Língua Portuguesa, visando discutir a abordagem dos gêneros textuais e suas consequências para o ensino da leitura. A partir da descrição da organização da obra e dos gêneros trabalhados em suas unidades temáticas, investiga-se de que forma o material didático adotado na rede municipal de Fortaleza favorece o aprimoramento das competências leitoras dos educandos alinhando-se às orientações da BNCC.

Figura 01- LIVRO 1: Ápis Mais de Língua Portuguesa do 3º ano



O livro *Ápis Mais - Língua Portuguesa - 3º ano*, escrito por Ana Tricone, Terezinha Bertini e Vera Marchese, foi publicado pela Editora Ática e é utilizado em uma escola que faz parte da Regional II. Este livro tem uma proposta pedagógica que se alinha aos pressupostos da BNCC (Brasil, 2018) e foca no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade por meio da exploração de diversos gêneros textuais.

A obra é estruturada em 12 unidades, onde cada uma delas foca em um gênero textual específico ou em um grupo de gêneros que possuam semelhanças. A sua organização auxilia os alunos a desenvolverem habilidades de leitura crítica, interpretativa e produções de texto, sempre respeitando suas vivências e fortalecendo sua capacidade de comunicação.

Segue o quadro 04:

QUADRO 04 – TEMAS ABORDADOS

Unidade	Temas abordados
01	História em quadrinhos.
02	Letra de canção.
03	História em versos.
04	Fábula.
05	Carta pessoal e carta ao leitor.
06	Conto maravilhoso.
07	Conto popular.

Unidade	Temas abordados
08	Relato pessoal.
09	Cartaz publicitário.
10	Notícia.
11	Texto informativo e iconográfico.
12	Texto instrucional.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A seguir, passamos a apresentar um quadro com o panorama da frequência dos gêneros textuais que foram identificados no livro, fazendo um destaque entre maior e menor incidência.

QUADRO 05 - FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS

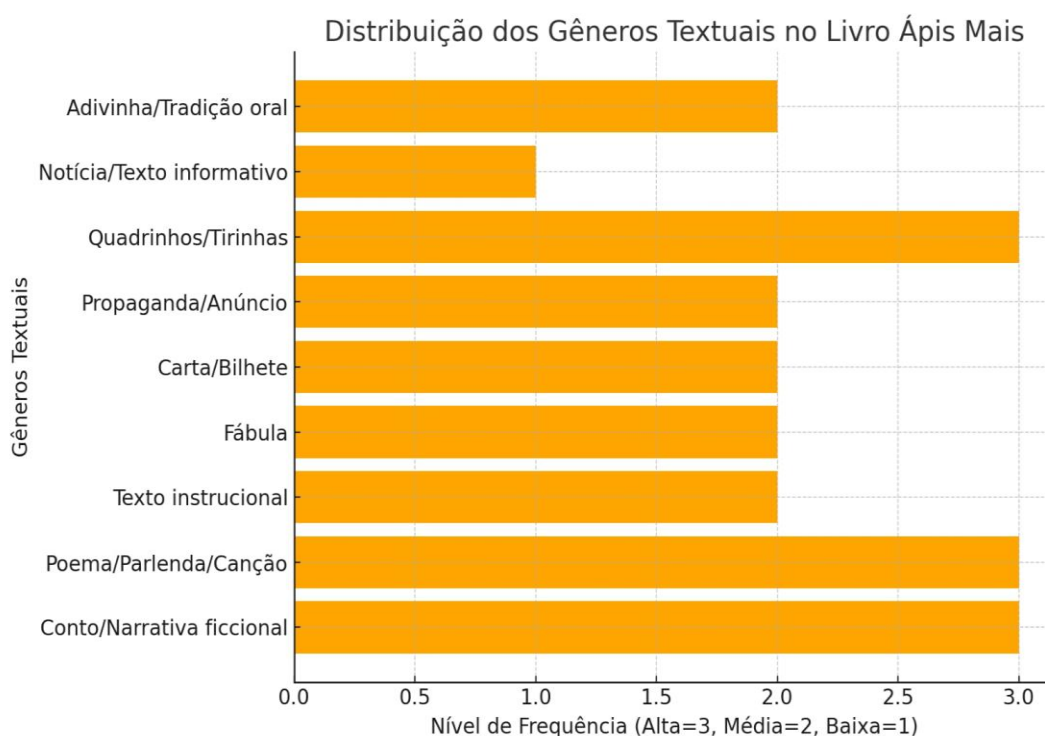
Gênero textual trabalhado	Frequência aproximada no livro entre Alta, Média e Baixa	Observações acerca do uso
Gênero textual Conto e gênero textual Narrativa Ficcional.	Alta	Os gêneros textuais estão presentes em diversos capítulos do livro didático, servindo assim, como um eixo para a leitura e a interpretação de texto.
Gênero textual Poema, Gênero textual Parlenda e gênero textual Canção.	Alta	Os gêneros são frequentemente utilizados para uma leitura rítmica e oral com atividades de rima.
Gênero Texto instrucional tais como, receita, instrução e regras.	Média	Os gêneros são utilizados em seções de escrita e de compreensão de sequência lógica.
Gênero textual Fábula	Média	A Fábula é trabalhada para uma interpretação moral e uma interpretação das características dos personagens.

Gênero textual trabalhado	Frequência aproximada no livro entre Alta, Média e Baixa	Observações acerca do uso
Gênero textual Carta e gênero textual Bilhete.	Média	Esse gênero textual geralmente aparece nas atividades que priorizam a escrita contextualizada.
Gênero textual Propaganda e gênero textual Anúncio.	Média	Ocorre a abordagem em exercícios de leitura crítica e de uso de recursos visuais.
Gênero textual Quadrinhos e gênero textual Tirinhas.	Alta	Esses gêneros são muito explorados pela linguagem multimodal com uso de imagens atrelados ao texto.
Gênero textual Notícia e gênero textual Texto informativo.	Baixa	Este gênero encontra-se presente, mas em menor número, utilizado para introduzir a leitura de informações factuais.
O gênero textual Adivinha e o gênero textual Texto de tradição oral.	Média	O trabalho com esses gêneros textuais é utilizado para estimular a oralidade e o conhecimento da cultura popular.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Segue o gráfico 01.

GRÁFICO 01 - DISTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO ÁPIS MAIS



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O LD traz uma proposta. A proposta metodológica do livro se alinha aos princípios do letramento e também à perspectiva sociocognitiva da linguagem, trabalhando a variedade de gêneros textuais para assim fomentar o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas. Também proporciona o acesso a textos autênticos, contextualizados e utilizados de maneira prática na sociedade, o que facilita a transição entre diversos registros de linguagem.

De uma maneira progressiva e interligada ao longo das unidades surge o equilíbrio entre as atividades que envolvem leitura, que envolvem a interpretação de texto, bem como a produção escrita que é outro aspecto que merece ser destacado, constando exercícios que são acessíveis, são ilustrados e bem contextualizados no universo infantil. A título de exemplo, o material possui uma atividade chamada “Carta ao Leitor”, em que o aluno é convidado a escrever uma carta para jornais, revistas e mídias impressas de maneira geral. Este exercício é feito a partir de etapas que marcam uma organização e reflexão do texto escrito, pensando-o dentro de um contexto em que seja útil no mundo real.

No entanto, uma análise mais crítica pode considerar a abordagem da variação linguística presente no livro: é necessário verificar se há espaço para o reconhecimento das diversas formas de falar do português brasileiro, respeitando a pluralidade cultural e linguística dos estudantes,

sobretudo os oriundos de contextos populares. Embora o foco esteja nos gêneros, a forma como a linguagem é apresentada e normatizada nas atividades pode revelar posturas mais prescritivas ou abertas à diversidade. A exemplo, certas sequências se mostram excessivamente inflexíveis em seu andamento, deixando pouco espaço para a imaginação e a percepção do aluno.

O gênero textual é o eixo estruturante do livro didático *Ápis Mais - Língua Portuguesa - 3º ano*, da Editora Ática, com a colaboração de Ana Tricone, Terezinha Bertini e Vera Marchese. Essa proposta pedagógica está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que sugere o uso de gêneros como uma estratégia afim de assegurar que os alunos desenvolvam competências de leitura e escrita em situações reais de uso da linguagem. A obra organiza suas 12 unidades em torno de gêneros específicos, tais como histórias em quadrinhos, letras de canções, fábulas, cartas, contos, relatos pessoais, notícias, textos informativos e instrucionais, entre outros. Essa variedade revela uma preocupação em apresentar diferentes práticas sociais de linguagem, o que é, sem dúvida, um ponto positivo da proposta.

Entre os aspectos positivos observados, destacam-se a seguir os pontos fortes da obra, os quais evidenciam contribuições significativas para o trabalho com gêneros textuais e para o ensino de língua portuguesa.

QUADRO 06 - PONTOS CONSIDERADOS FORTES

Pontos Fortes	Descrição
Diversidade textual	Os textos narrativos, argumentativos, expositivos, poéticos e instrucionais, são contemplados ampliando assim, o contato dos educandos com as diferentes estruturas linguísticas, os diferentes estilos e com diferentes finalidades comunicativas.
Contextualização didática	Os gêneros são apresentados em situações próximas ao universo infantil, As cartas entre amigos, histórias fantásticas e canções populares, são apresentadas de maneira que se aproxima a realidade infantil, facilitando para o aluno a identificação e a construção de sentidos.
Articulação entre leitura e escrita	O livro com relação a leitura promove uma compreensão dos gêneros textuais e posteriormente promove uma produção escrita

Pontos Fortes	Descrição
	orientada, criando assim uma relação que fortalece a competência comunicativa efetiva.
Sequência didática bem estruturada	As unidades seguem em etapas claras, as unidades do livro seguem uma sequência, como a introdução ao gênero, a leitura e análise do texto que foi trabalhado, adentra nas atividades de interpretação e por fim segue para a produção textual. Isso está em consonância com as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Foram verificados alguns pontos de maior atenção os quais merecem destaque na abordagem dos gêneros textuais no livro, os quais vêm a seguir:

QUADRO 07 - PONTOS DE MAIOR ATENÇÃO

Pontos de Maior Atenção	Descrição
A existência de uma falta de aprofundamento reflexivo nos textos.	No livro o trabalho com os gêneros, em alguns momentos ficam restritos à uma estrutura formal, tais como, início, meio e fim, fazendo com que a intencionalidade comunicativa e o contexto de circulação fiquem um pouco de lado. É percebido que pode haver uma possível limitação no que concerne ao desenvolvimento de uma leitura crítica e autônoma.
As produções escritas do livro demonstram pouco diversidade.	Ao final de cada unidades são propostas produções escritas, porém, tais produções escritas não são exploradas o suficiente, como, os variados tipos de cartas e os variados formatos de notícias.
Ocorre uma pequena problematização do	Faltam momentos de reflexão sobre os usos sociais dos gêneros textuais, sendo, por vezes, é tratado como modelo fixo, e não como uma prática discursiva que vive em contextos reais.

Pontos de Maior Atenção	Descrição
gênero como prática social.	
No que diz respeito ao destaque aos gêneros escolares e narrativos.	O Livro didático dá uma maior atenção aos gêneros textuais literários e aos gêneros textuais narrativos em relação aos outros gêneros textuais mais atuais e orais, tais como, os podcasts, os blogs e entrevistas, os quais poderiam de forma mais direta se aproximar da realidade comunicativa dos educandos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O livro Ápis Mais – Língua Portuguesa – 3º ano deixa claro o trabalho com gêneros textuais como componente central na aprendizagem da língua portuguesa. Sua proposta metodológica enaltece a experiência de vida dos alunos em práticas de leitura e escrita que são socialmente significativas, mas ainda se mostra limitada no que diz respeito ao nível da reflexão crítica sobre os gêneros e à diversidade e autenticidade das práticas de produção textual.

Passando ao livro 2.

Figura 02 - LIVRO 2: Aprender Juntos de Língua Portuguesa do 3º ano



O livro Aprender Juntos de Língua Portuguesa do 3º ano, de autoria de Cícero de Oliveira Silva e Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, foi publicado pela Editora SM e é um material didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o referido livro atualmente é utilizado em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, em específico em uma escola que faz parte da Regional VI.

Em oito capítulos a obra traz em cada um deles práticas de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas com vários gêneros textuais. Um dos pilares metodológicos do livro é o ensino da língua por meio da leitura de textos autênticos e diversos, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Essa proposta está intrinsecamente ajustada com as diretrizes que destacam a importância da habilidade discursiva dos estudantes, dando prioridade ao uso da linguagem em situações significativas e socialmente contextualizadas (Brasil, 2018).

Segue o quadro:

QUADRO 08 -TEMAS ABORDADOS

Unidade	Temas Abordados
01	Cultura da paz.
02	Do lado de lá e do lado de cá.
03	Vivam os animais!
04	Amiga bicicleta.
05	Medo de que?
06	Só acredito vendo!
07	Cada um é como é.
08	Viver juntos.

Fonte: A autora (2025)

QUADRO 09 - FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS

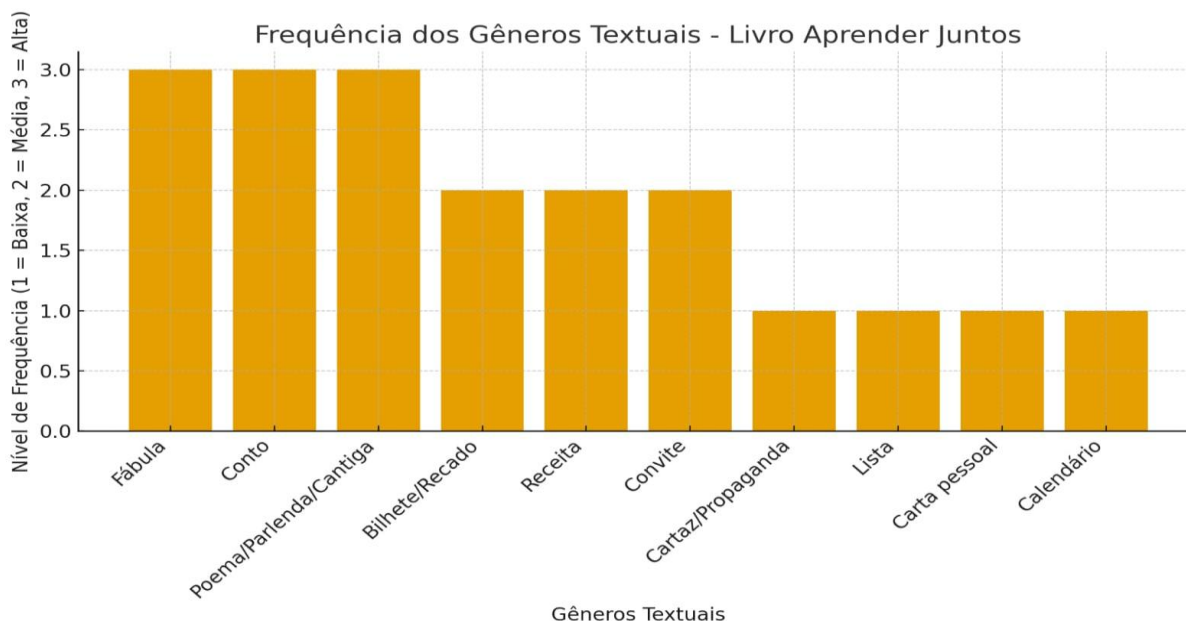
Gênero Textual	Frequência aproximada entre Alta, média e baixa	Observações acerca do uso
Gênero textual Fábula	Alta	Existe a possibilidade da análise dos personagens, reforçando assim os seus valores.

Gênero Textual	Frequência aproximada entre Alta, média e baixa	Observações acerca do uso
Gênero textual Conto	Alta	A imaginação e a criatividade são exploradas.
Gênero textual Poema, Parlenda e Cantiga	Alta	Percebe-se um estímulo a memorização, a apreciação estética e ao lúdico.
Gênero textual Bilhete e Recado	Média	O cotidiano escolar e o cotidiano que envolve a família estão relacionados.
Gênero textual Receita	Média	Percebe-se uma aproximação do aluno com as práticas sociais do dia a dia.
Gênero textual Convite	Média	O trabalho com esse gênero textual explora as estruturas simples e o objetivo comunicativo.
Gênero textual Cartaz e Propaganda	Baixa	Existe uma ideia de função social do texto introduzida sutilmente.
Gênero textual Lista	Baixa	Utilizada em atividades de escrita inicial.
Gênero textual Carta pessoal	Baixa	Percebe pouco incentivo a um maior detalhamento textual.
Gênero textual Calendário	Baixa	Existe um trabalho em atividades de forma pontual.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O gráfico a seguir representa os seus níveis de frequência dos gêneros textuais no livro Aprender Juntos.

GRÁFICO 02 - FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO APRENDER JUNTOS



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os gêneros textuais que foram estudados, retirados do livro Aprender Juntos - Língua Portuguesa - 3º ano, de Cícero de Oliveira Silva e Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, publicado pela Editora SM, são, em sua maioria, aqueles que preservam a tradição literária e cultural, como fábulas, contos, poemas, parlendas e cantigas. Esses elementos são muito bem trabalhados, favorecendo o desenvolvimento da percepção estética e a apreciação da literatura.

No entanto, percebe-se uma pouca utilização de gêneros digitais, jornalísticos e multimodais, os quais raramente ou quase nunca aparecem no material analisado, podendo assim, fazer com que o ensino siga um distanciamento das práticas comunicativas modernas e do cotidiano tecnológico dos estudantes da atualidade.

Percebemos que existe uma boa diversidade de gêneros textuais, os quais, na sua maioria, de textos literários. Essa ênfase, apesar de ser verdadeiramente importante para a formação cultural, abre lacunas para que se possa trabalhar com gêneros mais atuais e relevantes para a vida cotidiana dos alunos.

Aspectos considerados positivos acerca da abordagem dos gêneros textuais:

QUADRO 10 - PONTOS CONSIDERADOS FORTES

Pontos de maior atenção	Descrição
Diversidade de gêneros.	O livro traz diferentes gêneros textuais, favorecendo assim, o contato dos alunos com as múltiplas formas da linguagem.
Contextualização.	Os textos que são trabalhados no livro didático, trabalham com o dia a dia do aluno, aproximando assim, a aprendizagem da sua realidade social e cultural.
Leitura e interpretação.	No que concerne a leitura e interpretação o livro propõe atividades nas quais incentivam a compreensão global e crítica dos textos estudados e não apenas a pura decodificação.
Da integração com a BNCC.	O livro didático utilizado traz atividades as quais são alinhadas às competências e as habilidades que são previstas para o 3º ano.
Das atividades com jogos.	O Livro didático adota uma abordagem interativa, com jogos e dinâmicas, o que torna o aprendizado agradável para o aluno.
Progressão de complexidade.	Os exercícios no livro didático são apresentados aos alunos de forma que evoluem de atividades simples, para a mais complexas, o que favorece no desenvolvimento gradual da leitura e escrita. .
Valorização da oralidade.	Essa valorização ocorre com um estímulo ao trabalho com a leitura em voz alta, com as dramatizações e com as rodas de conversa.
Produção textual.	Existe um incentivo por parte do livro, a escrita de diferentes gêneros textuais, promovendo assim a autoria e a criatividade do aluno.
Da inclusão de imagens.	Percebe-se o uso de ilustrações que são bastantes atrativas e significativas, o que assim, podem auxiliar na interpretação dos textos oferecidos.
Das revisões.	Em alguns momentos ocorrem a retomada e a sistematização dos conteúdos, reforçando assim, a aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O livro se aproxima de uma concepção de linguagem como prática social, ao incentivar a leitura crítica de textos e à medida que insere os alunos em práticas reais de uso da língua escrita (Soares, 2004).

Segue o quadro com os pontos de maior atenção dos gêneros textuais:

QUADRO 11 - PONTOS DE MAIOR ATENÇÃO

Aspecto	Pontos de Maior Atenção
Das limitações na variedade de gêneros.	O livro traz uma boa diversidade de alguns gêneros textuais que aparecem de forma recorrente, enquanto outros gêneros textuais tem pouco ou nada, no que diz respeito a sua exploração, a exemplo dos gêneros digitais e contemporâneos.
Do enfoque gramatical tradicional.	Percebe-se que em determinados momentos o LD ainda concede um espaço privilegiado a exercícios de identificação gramatical fora de contexto, identificações sem ligações direta com a prática social da língua.
Da superficialidade em algumas propostas.	Algumas atividades de interpretação de texto ficam por vezes restritas a perguntas literais, sem um aprofundamento crítico.
Da pouca exploração da multimodalidade.	No livro falta uma maior ênfase nos textos que combinem linguagem verbal, com a linguagem visual e a linguagem digital, aproximando mais das práticas de multiletramento.
Quanto a escassez de atividades colaborativas	O livro traz poucas propostas de produção coletiva, privilegiando o trabalho individual.
Do pouco diálogo com a diversidade linguística.	No livro a variação linguística é tratada de uma forma reduzida, não explorando o suficientemente o respeito às variedades regionais e sociais.
Da produção textual guiada.	Muitas vezes no livro a escrita dos alunos é direcionada por modelos rígidos, modelos que são limitando e dificultam a criatividade.

Aspecto	Pontos de Maior Atenção
Da atualização limitada.	No livro alguns textos e exemplos oferecidos não acompanham plenamente os temas atuais e do universo digital os quais as crianças estão inseridas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Embora se preste alguma atenção à formalidade do texto, às vezes a abordagem parece não considerar de forma adequada os elementos discursivos fundamentais, como o público, as intenções comunicativas e o contexto em que os textos circulam. De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros comunicativos devem ser vistos como eventos comunicativos que ocorrem em práticas sociais, e não como modelos fixos.

Assim como ocorre em muitos livros didáticos, há uma predominância de gêneros narrativos e informativos, com menor presença de gêneros argumentativos ou próprios da cultura digital, o que limita o repertório dos alunos frente às novas práticas comunicativas da contemporaneidade. Mesmo que haja sugestões de escrita, elas não necessariamente promovem a autoria e a criatividade dos estudantes. Frequentemente, a produção se liga a modelos fechados, o que restringe o uso da linguagem em contextos mais reais e relevantes. Às vezes, não existe uma evolução evidente na complexidade dos gêneros ou uma revisão das aprendizagens passadas, o que poderia ajudar a garantir um progresso mais sólido no domínio das práticas de leitura e escrita.

O livro Aprender Juntos - Língua Portuguesa - 3º ano está em sintonia com as diretrizes da BNCC, especialmente no que se refere à importância dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. Seu papel na alfabetização de crianças pequenas do ensino fundamental está mais do que confirmado com sua presença nas escolas municipais de Fortaleza.

Contudo, para que a abordagem por gêneros se torne realmente efetiva e crítica, é essencial diversificar ainda mais os tipos de texto trabalhados, aprofundar a discussão sobre os usos sociais da linguagem e incentivar produções que sejam mais autorais e contextualizadas. O ensino com gêneros textuais deve, mais do que ensinar formas, formar sujeitos capazes de agir linguisticamente em diferentes esferas da vida social.

Assim, o livro Aprender Juntos apresenta uma boa base didática, mas precisa ser complementado com práticas que envolvam gêneros digitais, diversidade linguística e

atividades colaborativas, para atender de forma mais ampla às orientações da BNCC e às práticas sociais de linguagem atuais.

Passando ao livro 3.

Figura 03 - Livro didático A Conquista de Língua Portuguesa do 3º ano



O livro A Conquista de Língua Portuguesa do 3º ano, é de autoria de Isabella Carpaneda e Maria Tereza Marçal de Oliveira, um livro publicado pela Editora FTD, e utilizado em escolas públicas do município de Fortaleza, as quais fazem parte da regional I, da regional IV e da regional V.

A seguir, passamos a apresentar uma tabela com os gêneros textuais abordados por unidade do livro.

QUADRO 12 - TEMAS ABORDADOS

Unidade	Temas Abordados
01	Preguiça de lado.
02	Versos para todos os gostos.
03	Mensagens pra lá e pra cá.
04	Tem alguma notícia?
05	Medindo forças.
06	Anúncios para convencer.

Unidade	Temas Abordados
07	Contos de fazer tremer.
08	Cozinhar é para todos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Através desse quadro podemos perceber que cada unidade do livro didático trabalha com um gênero textual diferente, traçando um ponto de partida para o ensino da língua portuguesa de forma integrada, assim como também, explora diversos gêneros textuais secundários dentro deles. Além dos gêneros explicitamente mencionados, são apresentadas atividades que incluem as cartas, os bilhetes, os convites, as histórias em quadrinhos, as entrevistas, as notícias, as fábulas e os relatos de memória, distribuídos ao longo das diferentes unidades. Essa forma de trabalhar visa estabelecer uma conexão entre os gêneros textuais das esferas literárias, cotidianas, jornalísticas e digitais, alinhando-se com as diretrizes e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

O livro busca diversificar os gêneros, mas há uma concentração em alguns mais tradicionais. Entre os mais presentes, estão no quadro a seguir:

QUADRO 13 - FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS

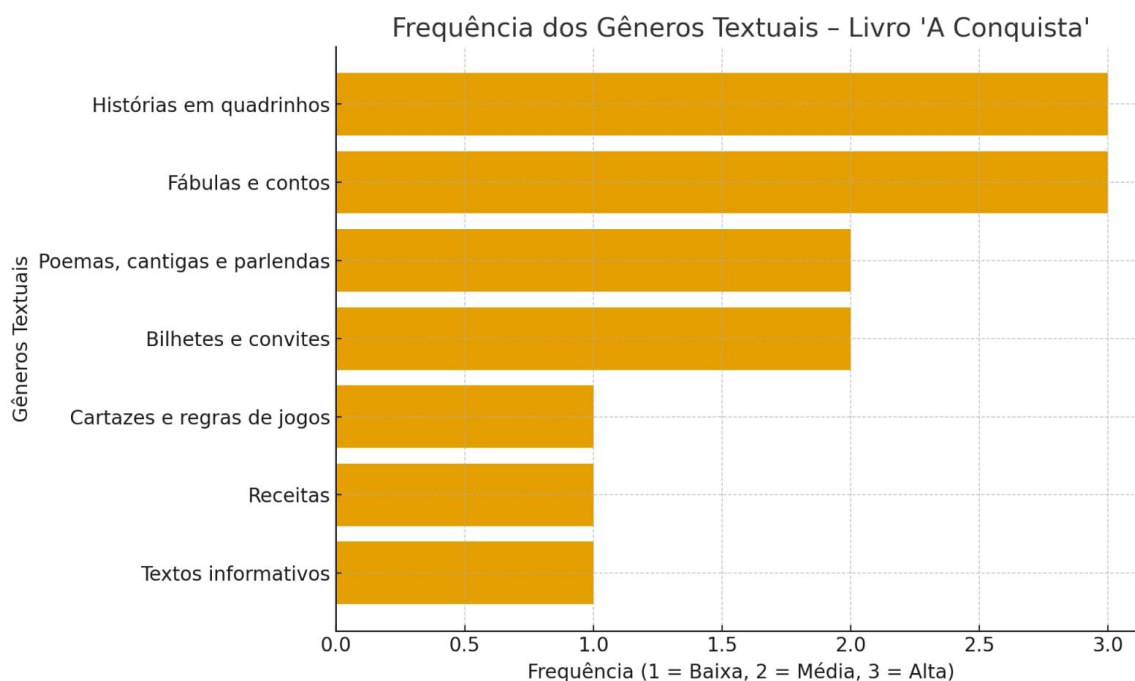
Gênero textual	Frequência aproximada entre Alta, média e baixa	Observações
Gênero textual Histórias em quadrinhos	Alta	Com gêneros textuais frequentes, tais como tirinhas e histórias em quadrinhos perceber um grande destaque ao visual, facilitando assim, a compreensão de diálogos.
Gênero textual Fábulas e gênero textual contos	Alta	Através dos clássicos infantis desenvolve-se a leitura literárias.

Gênero textual	Frequência aproximada entre Alta, média e baixa	Observações
Gênero textual Poemas, gênero textual cantigas e gênero textual parlendas	Média	Através das cantigas populares e quadrinhas exploram o ritmo, a oralidade e memória cultural, com uma boa inserção lúdica.
Gênero textual Bilhetes e gênero textual convites	Média	Através do convite para festa e de bilhete o livro relaciona e contextualiza o cotidiano do educando.
Gênero textual Cartazes e gênero textual regras de jogos	Baixa	De forma pontual aparecem no livro o cartaz escolar, bem como as instruções de brincadeiras, os quais são úteis para uma leitura instrucional.
Gênero textual Receitas	Baixa	Com uma leitura prática a receita aparece, embora pouco exploradas ao longo do livro.
Gênero textual Textos informativos	Baixa	Embora importantes para ampliar repertório do educando as pequenas notícias e curiosidades aparecem esporadicamente no livro.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Podemos aferir melhor através de um gráfico as frequências dos gêneros textuais identificados, destacando-se a variação entre alta, média e baixa frequência.

GRÁFICO 03 - FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO A CONQUISTA



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esses gêneros textuais são apresentados de maneira atenta para que os alunos possam desenvolver suas competências de leitura, oralidade e escrita. Normalmente, esses textos são seguidos de tarefas de interpretação detalhada e de reflexão sobre a língua, com o objetivo de fomentar uma compreensão crítica e um uso consciente da língua.

Do conteúdo, uma boa parte é reservada para histórias em quadrinhos e tirinhas, fábulas e contos breves, assim como para poemas e cantigas, que são frequentes e diversificadas. Os outros gêneros aparecem de forma complementar ou em situações pontuais, ampliando o repertório dos alunos de maneira mais específica.

Os pontos fortes do livro são os seguintes:

QUADRO 14 - PONTOS CONSIDERADOS FORTES

Aspecto	Pontos Considerados Fortes
Diversidade de gêneros.	Com uma boa variedade de gêneros textuais, tais como os narrativos, os informativos, os instrucionais e os poéticos, o livro

Aspecto	Pontos Considerados Fortes
	proporciona um contato amplo com as diferentes formas de linguagem.
Contextualização.	Os textos geralmente estão relacionados ao universo infantil, com destaque as situações do cotidiano escolar, familiar e social favorecendo a assimilação do aluno.
Da interdisciplinaridade.	O livro traz algumas atividades que dialogam com temas de outras áreas do conhecimento, tais como a história, a ciências e a cidadania, o que amplia a aprendizagem do aluno.
Leitura e da interpretação de texto.	No livro os exercícios que são apresentados estimulam uma leitura crítica e traz a compreensão do texto, proporcionando uma possível discussão acerca do assunto em sala de aula.
Progressão didática.	Os conteúdos são organizados gradativamente, facilitando assim, o avanço das habilidades de leitura e escrita no decorrer dos estudos com o livro.
Trabalho com oralidade.	Com atividades de compressão oral, como a dramatizações, os relatos e a leitura em voz alta, o trabalho com oralidade toma corpo e assim percebe-se o incentivando a socialização dos educandos.
Atividades de produção escrita.	Os alunos são orientados a reconhecer a função comunicativa do texto através da escrita de diferentes gêneros textuais.
Recursos visuais.	Existência do uso de imagens coloridas com ilustrações que dialogam com o texto, auxiliando o aluno na interpretação e assim um despertar de interesse.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Percebe-se que o livro une as atividades a uma reflexão sobre a língua, valorizando a construção e o reconhecimento da língua pelo aluno e rejeitando a ideia mecânica de letramento.

As limitações que se percebem na abordagem dos gêneros dizem, em geral, respeito à conservação de atividades repetitivas, ainda com um certo viés tradicional da norma culta da língua.

Vejamos:

QUADRO 15 - PONTOS DE MAIOR ATENÇÃO

Aspecto	Pontos de Maior Atenção
Exploração limitada da variação linguística	O livro dar pouca atenção às diferentes variedades do português, podendo assim indicar para o aluno a visão de que a norma culta é a única forma legítima de fala e de escrita.
Gêneros digitais	Percebe-se uma ausência de atividades voltadas a gêneros contemporâneos e digitais, a exemplo dos emails, posts mensagens, entre inúmeros outros o que atualmente se distancia do cotidiano tecnológico os quais os alunos tem acesso.
Profundidade da análise textual	Algumas atividades de interpretação encontra,-se a nível superficial, priorizando as respostas literais em vez de promover uma reflexão crítica.
Produção textual guiada	Deixando pouco espaço para a criatividade do aluno as propostas de escrita por vezes são muito fechadas.
Pouca problematização social	Raramente os textos exploram os temas sociais mais complexos, a exemplo os textos inerentes a diversidade cultural, o preconceito linguístico e a cidadania.
Oralidade secundária	Muitas vezes as atividades de fala são superficiais e não exploram a oralidade como prática social.
Para o aluno Interdisciplinaridade restrita	Mesmo havendo conexões, as atividades poderiam ser mais consistentes e planejadas com maior integração entre as demais áreas do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A Conquista é um livro que fornece uma boa base para trabalhar com gêneros textuais no 3º ano do ensino fundamental, enaltecendo a literatura infantil e incluindo elementos lúdicos. Contudo, a análise do material indica uma preferência por gêneros narrativos, o que leva a uma

exploração menos aprofundada de gêneros sociais e digitais. Para além disso, o espaço destinado à reflexão crítica sobre a linguagem e seus contextos de uso é bastante restrito.

Os gêneros que mais se destacam são as Histórias em Quadrinhos (HQs), fábulas/contos e poemas/cantigas. Por outro lado, gêneros informativos, receitas, cartazes e textos instrucionais são menos trabalhados. Um ponto que se destaca é a falta ou a escassa exploração de gêneros digitais, como mensagens, posts e e-mails, o que pode impedir que o material se ligue às práticas de linguagem atuais que os alunos experimentam.

Percebe-se que o livro articula as atividades com uma reflexão sobre a língua, valorizando a construção e o reconhecimento do aluno em relação à língua e descartando a visão mecânica do letramento.

As limitações que se destacam na abordagem dos gêneros geralmente são percebidas e relacionadas à preservação de atividades repetitivas, ainda com um suscinto enfoque tradicional na norma da língua.

Finalizamos trazendo o livro didático 4.

Figura 04 - Livro didático EntreLaços de Língua Portuguesa do 3º ano



Em algumas escolas da regional III, é adotado o livro EntreLaços - Língua Portuguesa - 3º ano, de Angélica Prado e Cristina Hülle, que foi publicado pela Editora FTD. Este material didático está de acordo com as orientações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e da Base Nacional Comum Curricular, promovendo uma abordagem

contextualizada entre leitura e produção de textos. O livro se sobressai por valorizar a variedade de gêneros textuais, orais, escritos, literários e não literários.

A obra abrange uma vasta gama de gêneros, que incluem os tradicionais, como conto, fábula, poesia, carta, notícia, biografia, receita, quadrilha, parlenda, mito e lenda, e também os mais contemporâneos, como blog, mensagem instantânea, crônica do dia a dia, texto de divulgação científica, HQ, cordel, texto teatral e ficção científica. Nessa variedade é crucial para que os estudantes tenham acesso tanto a textos literários quanto a textos de uso social e funcional, em alinhamento com as diretrizes da BNCC, que enfatiza a circulação de textos em diversos contextos sociais.

Cada seção do livro é meticulosamente organizada em torno de um gênero principal e suas diversas formas. Os capítulos, por sua vez, se assemelham a sequências didáticas, dando ênfase ao trabalho com a leitura, à análise da língua, à produção escrita e à oralidade. A organização do livro é delineada da seguinte forma:

QUADRO 16 - TEMAS ABORDADOS

Unidade	Temas Abordados
01	Campanha contra o frio
02	Diário
03	Poemas e mais poemas
04	Siga as instruções
05	Natureza viva
06	Trocando cartas
07	Contos maravilhosos
08	Contos africanos

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A proposta pedagógica do livro é contínua, evolutiva e estruturando, cada unidade foca em torno da exploração de um gênero principal, mas sempre possibilitando que, ao longo do ano letivo haja revisitações e ampliações com a introdução e estudo de novos gêneros. O processo de aprendizagem é complementado por momentos de avaliação processual é feita uma avaliação do que estudei e uma avaliação ao final do que aprendi, sempre articulados ao trabalho com os gêneros, o que permite aos alunos percorrerem diferentes etapas: compreensão, fruição, reflexão e produção.

A inclusão de suportes e contextos é um ponto forte do material, que vai além do texto escrito. O livro explora textos multissemióticos, como HQs, cartazes, anúncios e poemas visuais, e utiliza diferentes suportes, como rádio, TV, internet, jornal, outdoor e revistas. Os gêneros digitais, como blogs e aplicativos de mensagens instantâneas, ligam a prática pedagógica à experiência de vida dos alunos, o que reforça o papel do gênero como prática social, sempre considerando os contextos de uso. Para enriquecer ainda mais o aprendizado, o livro propõe a interdisciplinaridade e conexões com outras áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Arte e Educação Física. Exemplos incluem campanhas ligadas à cidadania, fichas técnicas articuladas com ciências, e diários e blogs que estimulam reflexões pessoais e tecnológicas. Essas relações fortalecem o trabalho com os gêneros textuais, estimulando uma reflexão crítica e cidadã dos educandos.

Segue o quadro 17, com a frequência dos gêneros:

QUADRO 17 - FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Gênero textual	Frequência aproximada entre Alta, média e baixa	Observações
Gênero textual Poema, gênero textual Conto Maravilhoso, gênero textual Carta Pessoal, gênero textual Texto Instrucional e gênero textual Notícia	Alta	Esses textos aparecem com recorrência nas diversas unidades estudadas, o quais são retomados no formato de diferentes propostas de leitura e produção escrita.

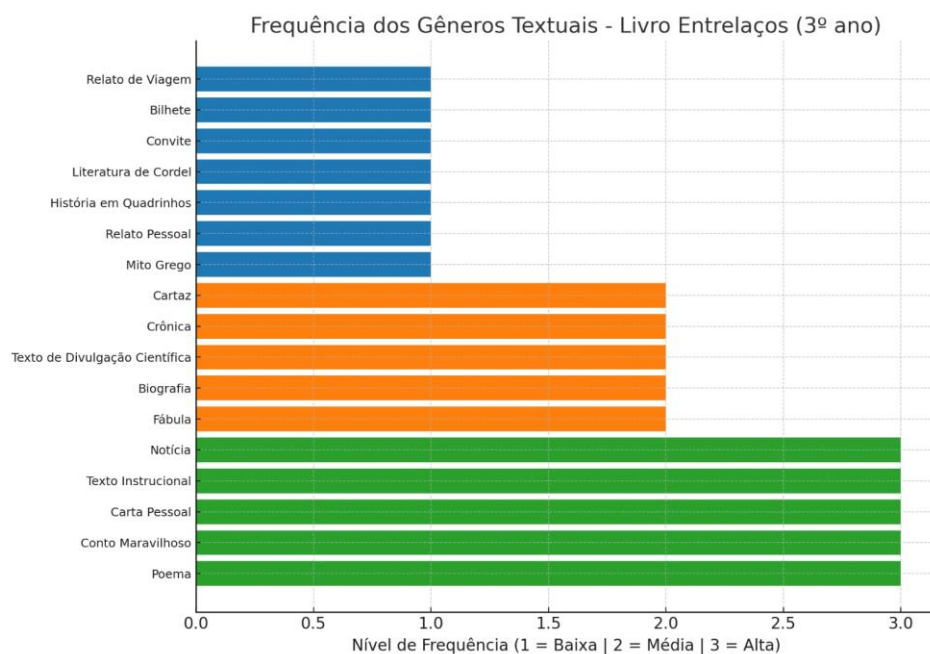
Gênero textual	Frequência aproximada entre Alta, média e baixa	Observações
<p>Gênero textual</p> <p>Fábula, gênero textual</p> <p>Biografia, gênero textual</p> <p>gênero textual</p> <p>Texto de Divulgação textual</p> <p>Científica, gênero textual</p> <p>Crônica e gênero textual</p> <p>Cartaz</p>	Média	<p>Em momentos específicos eles aparecem com atividades completas, já o gênero textual fábula e o texto de Divulgação científica aparecem em contextos de leitura e reescrita.</p>
<p>Gênero textual</p> <p>Mito Grego, gênero textual</p> <p>Relato Pessoal, gênero textual</p> <p>História em Quadrinhos, gênero textual</p> <p>Literatura de Cordel, gênero textual</p> <p>Convite, Bilhete e gênero</p>	Baixa	<p>Trabalhos em pelo menos duas unidades, o foco geralmente está na leitura e na compreensão do texto, sem necessariamente se aprofundar na produção textual.</p>

Gênero textual	Frequência aproximada entre Alta, média e baixa	Observações
textual Relato de Viagem		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Segue o gráfico com a frequência dos gêneros textuais identificados.

GRÁFICO 04 - FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO ENTRELAÇOS



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os gêneros textuais, em uma análise detalhada que se mostram mais frequentes são os contos e notícias, eles costumam aparecer com mais frequência no material, acompanhados por gêneros como poemas, cartas e textos instrucionais simples. O gênero poema, em especial, aparece com destaque pois indica uma valorização clara da leitura literária e da capacitação do gosto estético dos educandos.

No que tange à produção escrita e à interação, as cartas pessoais e os contos maravilhosos também aparecem com frequência considerável, estimulando tanto a escrita autoral quanto a fruição literária. Observa-se uma diversidade equilibrada, pois, apesar da ênfase em gêneros literários, o livro contempla gêneros sociais e funcionais, como cartazes, notícias, bilhetes, convites e fichas técnicas.

No que concerne a atualização digital, embora ainda de forma pouco frequente em comparação com a realidade tecnológica e o cotidiano dos alunos os gêneros textuais digitais como blogs e mensagens instantâneas tem uma certa presença. O livro busca um equilíbrio entre os blocos de gêneros, mas demonstra uma maior presença dos gêneros funcionais e sociais. Isso indica uma preocupação em formar leitores para a vida prática, por meio de gêneros como cartazes, notícias, bilhetes e convites, sem negligenciar o desenvolvimento estético e cultural proporcionado pelos gêneros literários. Mesmo que de forma ainda tímida, a inclusão de gêneros digitais, reforça uma tentativa de atualização do material.

Os pontos fortes do livro são:

QUADRO 18 - PONTOS CONSIDERADOS FORTES

Aspecto	Pontos Fortes
Da diversidade de gêneros textuais	Com uma boa variedade de gêneros textuais o livro permite que os alunos tenham contato com diversas formas de linguagem, tais como, os contos, os poemas, os bilhetes, as propagandas e as notícias.
A integração da leitura e da escrita	As atividades que são propostas têm como base a leitura para proporcionar a produção escrita, favorecendo assim, a compreensão dos textos e de como eles funcionam na prática.
Da contextualização	As situações de uso dos gêneros textuais são apresentadas de forma contextualizada o que aproxima a aprendizagem da realidade dos estudantes.
Da abordagem interdisciplinar	O livro traz textos e as atividades que dialogam com os temas de outras áreas específicas, tais como, a história, a ciências e a cidadania, proporcionando assim e fortalecimento de um aprendizado mais integrado.

Aspecto	Pontos Fortes
Da exploração da oralidade	O livro inclui propostas de dramatização, debates e rodas de conversa, as quais incentivam a prática da oralidade na sala de aula.
Das aAtividades de interpretação	Percebe-se que os exercícios propostos vão além da decodificação, eles também estimulam uma leitura crítica e uma reflexão acerca do sentido dos textos.
Do uso de imagens e recursos visuais	Utilizando ilustrações e elementos gráficos o livro traz uma interpretação e um engajamento dos alunos no que concerne as imagens e recursos visuais.
Atenção à variação linguística	Percebe-se um reconhecimento de diferentes formas de falar e de escrever, proporcionando o respeito a diversidade cultural e linguística dos educandos
Propostas criativas de produção	O livro estimula a criatividade e a autoria através de produções como os cartazes, as cartinhas e os pequenos projetos.
Alinhamento com a BNCC	Percebe-se o trabalho das competências e das habilidades que são previstas na BNCC, principalmente no que diz respeito a leitura, escrita e a análise linguística.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O livro *EntreLaços* traz uma variedade de gêneros textuais, incluindo os gêneros literários, jornalísticos, científicos e os digitais, todos muito ricos, o que eleva o acervo dos alunos. Com uma abordagem sequencial de excelente qualidade o livro integra de maneira valorizada a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, no desenvolvimento pleno das habilidades comunicativas dos alunos. Além disso, a inserção de recursos digitais e multissemióticos torna o conteúdo mais perto da realidade dos alunos, tornando assim o aprendizado mais significativo e envolvente.

A obra traz ainda como um fator adicional o destaque por sua ligação com os valores sociais que são fundamentais, tais como, a sustentabilidade, a ética e a cidadania, o que contribui na formação de cidadãos conscientes e bem mais engajados.

Das limitações observadas na abordagem dos gêneros textuais:

QUADRO 19 - PONTOS DE MAIOR ATENÇÃO

Aspecto	Pontos de Maior Atenção
Do predomínio de alguns gêneros textuais.	Alguns gêneros textuais trabalhados no LD costumam aparecer de uma forma recorrente, a exemplo dos contos, das fábulas e dos poemas, e em contrapartida os gêneros textuais mais atuais e digitais, tem rara aparição.
Pouca exploração dos multiletramentos	As propostas ligadas a mídias digitais, como os blogs, os posts, as mensagens eletrônicas bem como a ciberpoesia, são limitadas, o que torna escasso o contato com os gêneros contemporâneos.
Atividades repetitivas.	Percebe-se que algumas propostas de leitura e escrita são parecidas o que pode reduzir o desafio cognitivo dos educandos.
Produção escrita limitada.	Sem aprofundamento na revisão e na rescrita textual o livro traz por vezes produções curtas e pouco diversificadas fazendo com que a produção escrita se mostre limitada,
Exploração superficial da oralidade.	Com uma exploração oral superficial as atividades de fala existentes carecem de projetos com mais estrutura oral, as entrevistas, as apresentações orais e os podcasts seriam um bom exemplo.
Pouca atenção ao letramento crítico.	A interpretação dos textos mira na compreensão literal do texto trazendo uma análise crítica pouco limitada, deixando assim pequenas lacunas nas reflexões acerca da ideologia, dos valores e das diversidades sociais.
Escassez de propostas de projetos coletivos.	De forma pontual o trabalho em grupo aparece o que pode ocasionar em atividades pouco colaborativas e produções conjuntas.
Variação linguística restrita.	O livro reconhece a diversidade linguística, mas ainda traz uma valorização em excesso a norma padrão, sem se aprofundar ao uso social da linguagem.

Aspecto	Pontos de Maior Atenção
Pouca articulação com descritores locais. (DCRC e DCRFor).	Percebe-se um alinhamento com a BNCC evidente, porém não percebemos de forma clara uma integração com os descritores estaduais e municipais.
Fragilidade no trabalho com gêneros multimodais.	Pouca valorização de textos que unem às imagens, os sons e movimentos, trazendo os exemplos como as histórias em quadrinhos, as tirinhas, os vídeos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O livro EntreLaços atende ao mínimo que a BNCC pede sobre diversidade de gêneros textuais, mas parece reforçar os mais clássicos como os contos, as fábulas e os poemas. A principal limitação, no entanto, é a falta de uma exploração crítica mais ampla e a ausência de um aprofundamento sobre variação linguística e práticas discursivas contemporâneas.

O livro didático apresenta uma boa variedade de estilos textuais, mas os gêneros textuais narrativos, esses são predominantes, grande destaque na verdade está na valorização da cultura popular e da oralidade, sendo a maior limitação, na escassa abertura para produções autorais criativas e no tratamento deficitário da variação linguística e crítica dos textos.

A coleção EntreLaços - Língua Portuguesa - 3º ano realiza um trabalho estruturado e contínuo com gêneros textuais, interligando leitura, escrita, fala e reflexão sobre a língua. Sua sugestão alinha-se à BNCC (Brasil, 2018), que determina como competência essencial entender a língua como um fenômeno cultural, histórico e social, levando em conta a diversidade de usos e a mobilização de diferentes gêneros e mídias para que o aluno possa participar ativamente da vida social.

Dentro do livro do 3º ano, também se encontram vários gêneros, tais como, o poema, o conto maravilhoso, a fábula, o conto africano, a literatura de cordel, o mito, o texto dramático, a narrativa de ficção científica, tais textos motivam os alunos a se envolverem com diversas formas de arte e cultura, possibilitando assim, que refinem seu gosto estético, que valorizem a literatura e que desfrutem da leitura, alinhando-se à BNCC, a qual destaca o poder transformador da experiência literária.

No entanto, os gêneros textuais sociais bem como os gêneros textuais funcionais, tais como: carta pessoal, cartaz, notícia, reportagem, bilhete, mensagem instantânea, tirinha,

crônica, relato, convite, blog, ficha técnica, parlenda e cantiga popular são muito mais abordados no livro. Esse foco só mostra que a intenção é de capacitar os alunos para que se tornem cidadãos participativos, com vivências práticas no uso da língua em diferentes campos de atuação. Os Gêneros como cartaz, notícia e crônica despertam a crítica em relação aos discursos sociais, enquanto o bilhete, convite e carta aproximam a escola das práticas comunicativas cotidianas.

Outro ponto que se destaca é a inclusão de gêneros digitais, como os blogs e as mensagens instantâneas para além do impresso e estão relacionados à capacidade de mobilizar práticas da cultura digital (Brasil, 2018).

Resumindo, a obra alia formação literária e competências para a vida, integrando gêneros artísticos e sociais. Essa proposta respeita a tradição escolar, mas também possibilita inovações e práticas que dialogam com a cultura digital, embora ainda seja necessário aumentar a presença de gêneros contemporâneos para que se atenda totalmente ao princípio da atualização contínua que define o ensino de Língua Portuguesa na abordagem sociocognitiva.

O livro *EntreLaços* também traz gêneros digitais, embora não em grande quantidade. O Blog surge na seção que trata do diário, onde o aluno é convidado a pensar sobre a escrita pessoal em formatos impressos e digitais, já a mensagem instantânea aparece com o trabalho do bilhete, fazendo a escrita escolar se aproximar do que os alunos usam para se comunicar em apps de mensagem e já na integração de multimídia o livro sugere que o professor recorra a jogos eletrônicos, websites, audiopoesia, filmes, documentários e telejornais disponíveis na internet durante a ministração das aulas.

A introdução de gêneros digitais revela uma tentativa de modernizar o ensino de Língua Portuguesa, conforme as diretrizes da BNCC, que orienta a mobilização de práticas da cultura digital e o emprego de diferentes mídias (Brasil, 2018). No entanto, a quantidade continua restrita: apenas dois gêneros digitais como o blog e o chat são de fato aprofundados como objeto de análise. Não são mencionados outros gêneros contemporâneos, como postagens em redes sociais, e-mails, podcasts ou vídeos curtos. Isso significa que o livro inclui alguns gêneros digitais, embora de forma ainda discreta, o que permite ao professor enriquecer esse conteúdo em sala de aula com práticas que se conectam mais ao cotidiano digital dos alunos.

Segue tabela 20:

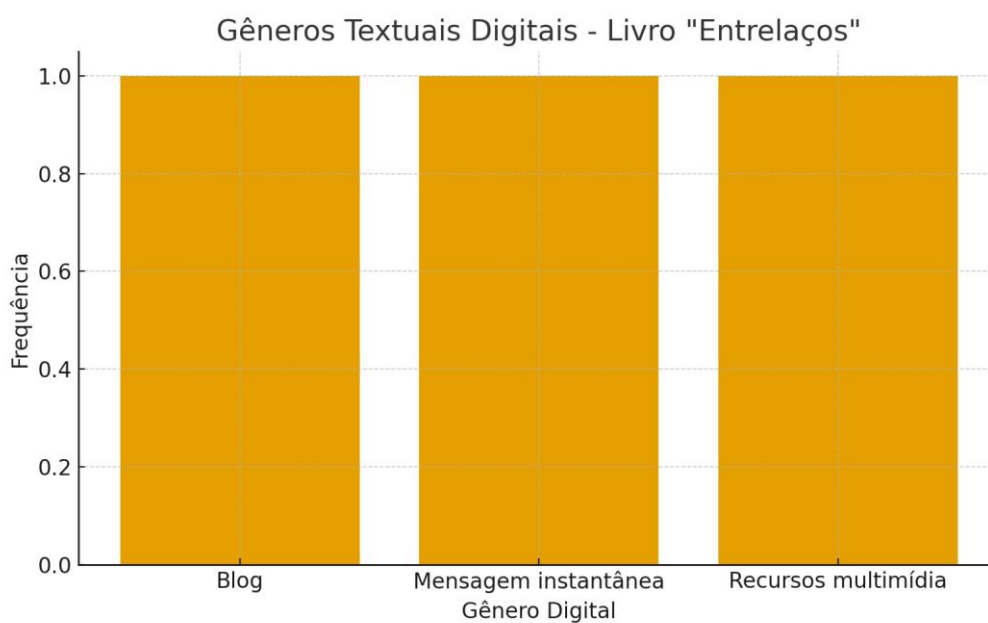
QUADRO 20 - GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS

Disposição por unidade	Gênero textual digital	Descrição
Unidade 02 - Gênero textual Diário.	Blog	Como versão digital do diário pessoal o blog surge afim de ampliar a noção de escrita íntima e por vezes pública.
Unidade 06 - Gênero textual Bilhetes por todos os lugares.	Mensagem instantânea	Comparada ao bilhete tradicional a mensagem instantânea emerge e discute a comunicação rápida e cotidiana em aplicativos de mensagens.
Indicações complementares.	Recursos multimídia	Ocorre a sugestão do uso de sites, jogos online escuta de poemas, filmes, documentários e telejornais digitais como um apoio pedagógico através dos recursos de multimídia.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A seguir, apresenta-se através de um gráfico com a frequência dos gêneros digitais, destacando-se a sua presença.

GRÁFICO 05 - FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS NO LIVRO ENTRELAÇOS



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quando se trata de gêneros digitais, o livro *EntreLaços* inclui, de forma pontual, algumas inserções valiosas que buscam conectar o ensino às práticas de comunicação atuais dos educandos. O blog, que pode ser visto como uma versão eletrônica do diário íntimo, e a mensagem instantânea, que se assemelha a um bilhete. Essas propostas procuram entrelaçar a cultura digital com o currículo, em consonância com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que antecipa a mobilização de práticas da cultura digital (Brasil, 2018, p. 87).

Além disso, o livro sugere o uso de recursos multimídia, como jogos on-line, sites, audição de poemas em áudio, filmes, documentários e telejornais digitais, como estratégias para ampliar as práticas de leitura e escrita. Tais iniciativas demonstram um esforço em atualizar o material didático.

No entanto, os gêneros digitais ainda estão pouco presentes, já que o livro não abrange a variedade de textos que se disseminam na internet atualmente, como postagens em redes sociais, podcasts, e-mails ou vídeos curtos. Isso sinaliza que, apesar dos avanços que a coleção proporciona na incorporação do digital no ensino de Língua Portuguesa, ainda há um espaço significativo para que materiais didáticos complementares capturem de maneira mais ampla os letramentos digitais que os alunos experimentam. A inclusão de apenas dois gêneros digitais, como o blog e a mensagem instantânea de forma direta, além da citação de outros recursos como complementos, e não como gêneros centrais, revela uma recepção à cultura digital ainda hesitante e limitada, se comparada ao cenário tecnológico que envolve os estudantes.

5.3.1 Discussão fundamentada na análise de conteúdo

Os livros didáticos *Ápis Mais*, *Aprender Juntos*, *A Conquista* e *EntreLaços*, todos atualmente utilizados no ensino de Língua Portuguesa do 3º ano, foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), referidos livros em uso atualmente nas escolas da rede municipal de Fortaleza. Podemos destacar algumas delas, que são a Escola Municipais Hilberto Silva, da Regional I, a escola municipal Professor Francisco Maurício de Mattos Dourado, da Regional II, a escola municipal Padre Josefino Cabral, da Regional III, a escola municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, da Regional IV, a escola municipal Jornalista Demócrito Dummar, da Regional V, e a escola municipal Isabel Ferreira, da Regional VI.

As obras trabalhadas nessas escolas fundamentam-se no trabalho com gêneros textuais, em conformidade com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Passamos a seguir, fazer uma análise de conteúdo do material didático, seguindo, portanto, os princípios metodológicos de Bardin (2016).

Categoria 1 - Diversidade e seleção dos gêneros textuais.

O livro didático *Ápis Mais* se apresenta com uma maior variedade de gêneros, distribuídos em 12 unidades, entre os quais se destacam, as histórias em quadrinhos, as letras de canção, as fábulas, as cartas pessoais e cartas de leitor, os contos maravilhosos, os relatos, os cartazes publicitários, as notícias, os textos informativos, os textos infográficos e os textos instrucionais, essa ampla diversidade no livro didático, favorece o contato do educando com as diferentes estruturas textuais e as diferentes finalidades comunicativas, enriquecendo assim, o seu repertório discursivo.

Já no LD *Aprender Juntos*, os gêneros textuais trabalhados também estão presentes de forma significativa ao longo dos oito capítulos, incluindo os gêneros textuais poemas, os bilhetes, os convites, os HQs, os textos instrucionais e as notícias, no entanto, a seleção de gêneros textuais ainda é um pouco restrita, destacando a predominância de textos narrativos e textos informativos e uma menor presença de gêneros textuais digitais ou textos mais atuais.

O livro didático *A Conquista* adota em sua organização didática, um gênero textual principal em cada unidade como o ponto de partida. Por sua vez em sua organização, integra diversos gêneros secundários, incluindo as cartas, os bilhetes, os convites, as histórias em quadrinhos, as entrevistas, as notícias, as fábulas e os relatos de memória. Percebe-se que embora apresente uma boa variedade de gêneros trabalhados, há uma concentração nos gêneros literários como as fábulas e os contos narrativos como os HQs e as tirinhas, sendo os textos informativos e instrucionais menos explorados. Uma limitação notável é a pouca abordagem de gêneros textuais digitais, como os e-mails e os posts.

Já o livro didático *Entrelaços* se destaca pela ampla gama de gêneros textuais, onde se abrange tanto os gêneros textuais tradicionais que são os contos, a fábula, a poesia, a carta, a notícia, a biografia, a receita e as histórias em quadrinhos, quanto alguns mais atuais, como o blog, a mensagem instantânea, a crônica do cotidiano, o texto de divulgação científica, o cordel, o texto dramático e a ficção científica. O material mostrou uma preocupação em equilibrar gêneros textuais literários com os gêneros funcionais e sociais, sendo que, estes últimos têm uma maior frequência.

A inclusão de gêneros textuais digitais, como o blog e a mensagem instantânea, é um ponto que consideramos relevante, embora ainda apresentada de maneira tímida, é evidenciando assim, uma tentativa de atualização dentro do contexto dos alunos.

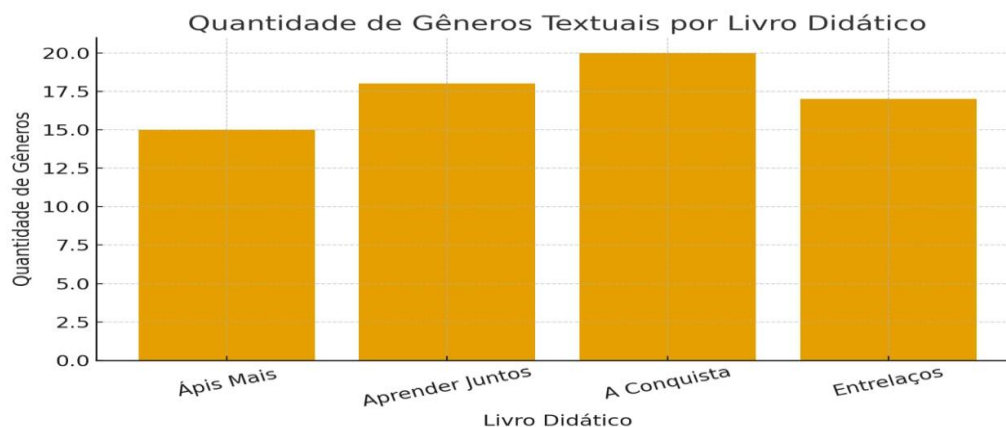
Assim, percebemos que o livro didático *Ápis Mais* se sobressai no que diz respeito a variedade e a diversidade de gêneros textuais, o que resulta em uma riqueza textual bem maior, já o livro didático *EntreLaços*, percebemos que ele também apresenta uma diversidade de gêneros textuais consideráveis, com a inclusão de gêneros atuais, embora ainda que de forma pontual e os livros didáticos *Aprender Juntos* e *A Conquista* focam seus trabalhos mais em gêneros textuais narrativos e gêneros literários clássicos.

Cada livro é estruturado de forma didática, lembrando as sequências didáticas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), e organiza as unidades em etapas de leitura, compreensão, análise e produção de texto, no entanto, o livro *Ápis Mais* se organiza de uma maneira mais progressiva e lógica, com um encadeamento mais claro entre as atividades de leitura, interpretação e escrita, e com retomadas que reforçam o que foi aprendido. Os livros *Aprender Juntos*, *A Conquista* e *EntreLaços* têm estruturas funcionais, mas, em certos capítulos, podem carecer de profundidade ou apresentar uma progressão pedagógica menos consistente, priorizando, em algumas ocasiões, a estrutura formal em detrimento da intenção comunicativa.

Embora todos os materiais usem sequências didáticas, o livro *Ápis Mais* é o que mais se destaca em relação à progressão pedagógica e o livro *EntreLaços* se alinha melhor à variedade de gêneros atuais.

Categoria 1.

GRÁFICO 06 - QUANTIDADE DE GÊNEROS TEXTUAIS POR LIVRO DIDÁTICO



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Categoria 2 - Propostas de produção escrita.

No concerne na análise das propostas de produção textual percebemos que elas apresentam variações notáveis de como os livros didáticos incentivam a autoria e a criatividade dos alunos, o que é fundamental para a competência comunicativa deles.

Os quatro livros, *Ápis Mais*, *Aprender Juntos*, *A Conquista* e *EntreLaços*, cada um contém atividades de produção escrita, em geral posicionadas após a exploração e o mergulho em um gênero textual, contudo, a qualidade e a liberdade para a criação autoral não são consistentes.

O livro didático *Aprender Juntos* costumeiramente traz propostas mais focadas e limitadas, muitas vezes ligadas a modelos inflexíveis, o trabalho com escrita, com frequência, ocorre a partir de roteiros fechados, limitando assim, a exploração da autoria e da criatividade dos educandos, o que pode resultar em textos breves e pouco variados.

No livro *A Conquista*, as sugestões de escrita também são, em algumas ocasiões, bastante restritas, deixando pouco espaço para a criatividade pessoal dos alunos, embora promova a criação de diversos gêneros, a escrita pautada por modelos pode restringir o uso da linguagem em contextos mais autênticos e relevantes.

Embora o livro *EntreLaços* reconheça a importância da escrita, ele apresenta limitações, já que muitas de suas produções são breves e não se dedicam ao aprofundamento na reescrita e revisão de textos.

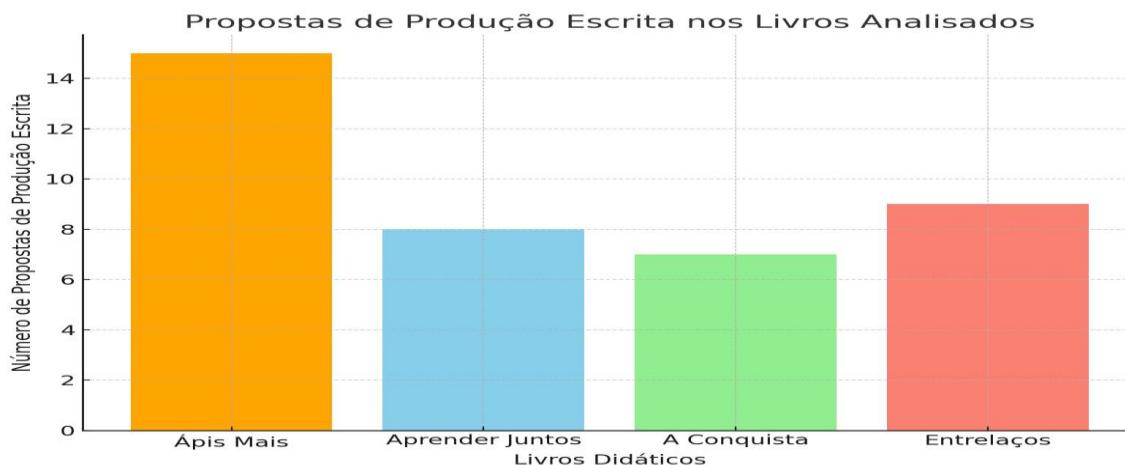
Propostas de projetos coletivos também surgem pontualmente, o que limita a prática da escrita como interação social, essencial para a perspectiva sociocognitiva, o livro *Ápis Mais* nesse contexto parece incentivar mais a autoria, Apesar de continuar utilizando roteiros de orientação, a obra favorece, com mais frequência, a reescrita, a personalização e a contextualização dos textos produzidos, isso o torna mais congruente com a noção de que o aluno deve ser capaz de utilizar a língua de maneira funcional e adequada em diversas situações, não se limitando apenas ao conhecimento de regras.

A proposta de produção no LD *Ápis Mais* tende a ser mais integrada e articulada com a leitura e interpretação, visando mais profundidade, assim, o livro se destaca como o que mais incentiva a autoria, especialmente com ênfase na reescrita e na contextualização, enquanto os outros, em sobretudo o livro *Aprender Juntos* oferecem propostas mais direcionadas e menos exploratórias, frequentemente restritas a respostas que se mantêm no nível literal do texto, isso

indica que os docentes que trabalham com os livros Aprender Juntos, A Conquista e EntreLaços talvez necessitem de um suporte pedagógico adicional, como o caderno complementar sugerido na pesquisa, para aprimorar a autoria e a profundidade dos estudantes em seus discursos.

Pelo gráfico podemos observar as propostas de produção escrita de cada obra.

GRÁFICO 07 - PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Categoria 3 - Alinhamento com a BNCC e com os princípios do letramento.

A categoria 3, busca analisar o quanto os livros didáticos estão em conformidade à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) e quanto eles, os livros, de fato fomentam a prática de letramento (Soares, 2004; Kleiman, 2004) dos educandos.

Os quatro livros em questão, Ápis Mais, Aprender Juntos, A Conquista e EntreLaços estabelecem um diálogo com os pressupostos da BNCC (Brasil, 2018), que defende a abordagem do ensino por gêneros textuais e a linguagem entendida como prática social.

O livro Ápis Mais se destaca, pois faz um alinhamento mais claro e mais profundo com os princípios do letramento. As suas propostas visam criar situações que sejam mais reais e semelhantes às práticas de leitura e escrita do dia a dia. O livro articula de forma mais eficaz o uso funcional da linguagem no cotidiano dos alunos, tratando os gêneros como instrumentos de ação discursiva no mundo e não apenas como estruturas formais. Isso favorece o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC (Brasil, 2018), especialmente aquelas relacionadas à comunicação e à cultura digital.

O livro *Aprender Juntos*, fundamentado também nas práticas sociais, deixa a desejar pela falta de diversidade nas esferas sociais. Às vezes, os gêneros são abordados mais em seu aspecto formal do que como instrumentos de intervenção no mundo (Marcuschi, 2008). A abordagem, por vezes, se torna mais teórica, o que pode acabar enfraquecendo a ênfase nas práticas sociais de leitura e escrita que definem o letramento.

A *Conquista* cumpre o que a BNCC (Brasil, 2018) estabelece em relação à organização das unidades por gêneros, mas não atende plenamente à exploração das práticas de letramento digital e à diversidade cultural. O livro aborda o tema do letramento, mas de uma forma menos organizada e não tão ajustada às necessidades do mundo contemporâneo, ao contrário do que sugere Rojo (2009).

O livro didático *Entrelaços* se esforça para atender às novas demandas da BNCC (Brasil, 2018), especialmente ao adicionar gêneros textuais contemporâneos e digitais, como os blogs e as mensagens instantâneas. Essa opção faz com que ele se aproxime mais do conceito de letramentos múltiplos (Rojo, 2009), mas o livro poderia explorar melhor as condições de produção e circulação desses textos, para que os alunos entendam o gênero textual em sua complexidade social, e não apenas em sua forma.

Para concluir, todos os livros didáticos que foram examinados atendem, em sua maioria, aos objetivos propostos pelos documentos oficiais e são, de fato, eficazes no ensino da língua portuguesa através dos gêneros textuais. No entanto, o livro didático *Ápis Mais* se destaca ao oferecer uma proposta mais abrangente, progressiva e coerente no que diz respeito ao tratamento dos gêneros textuais, favorecendo de maneira mais eficaz o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e autorais, alinhando-se melhor ao letramento enquanto prática social. O livro didático *Entrelaços* se sobressai pela inclusão de gêneros textuais mais atuais. Os livros didáticos *Aprender Juntos* e *A Conquista* oferecem contribuições importantes, mas poderiam ampliar mais a sua diversidade textual e e assim, aprofundar-se na dimensão discursiva dos gêneros textuais, promovendo um maior protagonismo dos alunos nas produções que envolvem a escrita.

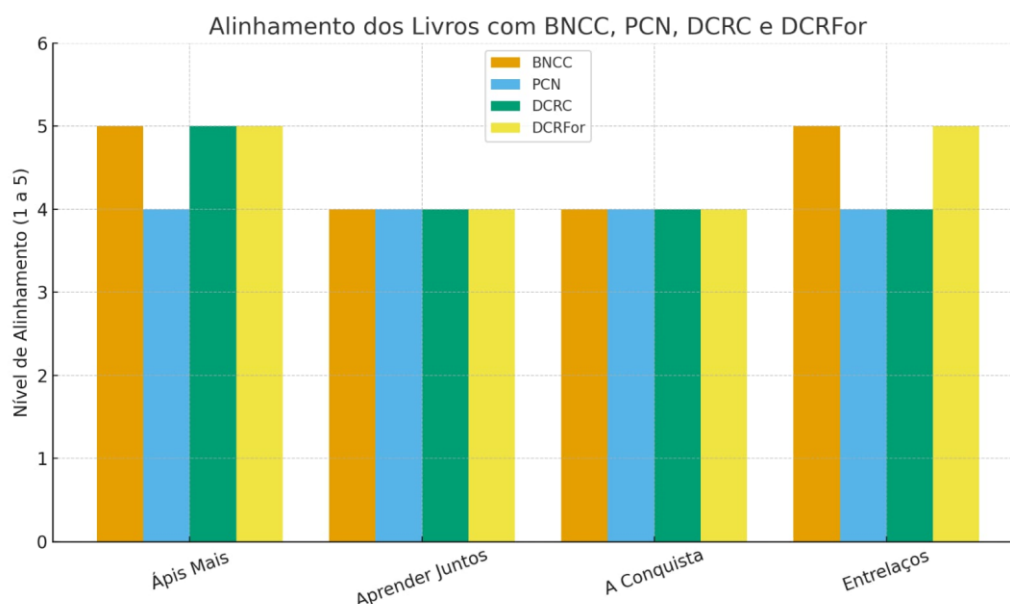
Conclusão Geral da Análise dos Livros Didáticos

A análise de conteúdo dos quatro livros didáticos de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental, *Ápis Mais*, *Aprender Juntos*, *A Conquista* e *Entrelaços* que atualmente estão em uso na rede municipal de Fortaleza, indica que todos eles seguem as orientações das diretrizes nacionais (BNCC, Brasil, 2018) e estaduais e municipais (DCRC, Ceará, 2019;

DCRFor, Fortaleza, 2024), ao escolherem a abordagem por gêneros textuais como a base para o ensino. Essa abordagem representa a ideia de que a linguagem deve ser aprendida por meio das práticas sociais em que é utilizada.

Em seguida, para uma melhor visualização dos alinhamentos entre os livros e os documentos oficiais, é apresentado um gráfico.

GRÁFICO 08 - ALINHAMENTO DOS LIVROS COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Todas as obras mostram um cuidado em ressaltar a leitura como um processo de construção de significado e não apenas como decodificação. A principal riqueza da coleção está na variedade de gêneros (Categoria 1), abrangendo gêneros literários, informativos e instrucionais, o que proporciona ao aluno contato com diferentes formas e finalidades da língua em uso.

A proposta do livro Ápis Mais é a mais ampla, progressiva, coerente e diversificada. Ele se alinha mais ao princípio do letramento como prática social (Categoria 3), fazendo um melhor entrelaçamento do uso funcional da linguagem no dia a dia dos alunos com um estímulo maior à autoria (Categoria 2).

Mesmo com a conformidade em relação à BNCC (Brasil, 2018), a análise metódica, segundo Bardin (2016), evidenciou obstáculos recorrentes que restringem o ensino de Língua Portuguesa em sua plenitude, o que torna pertinente um material complementar, tais como:

1. Limitação da Autoria e Produção (Categoria 2): Três dos quatro livros (Aprender Juntos, A Conquista e EntreLaços frequentemente impõem uma produção escrita ou oral bem definida, seguindo um modelo fechado e pouco flexível, o que limita a autoria e o protagonismo dos alunos.

2. Superficialidade na Abordagem da Dimensão Discursiva: Às vezes, o que recebe mais atenção é a formalidade estrutural dos textos, e não uma reflexão crítica sobre a função social, o contexto de circulação e a intencionalidade comunicativa (dimensão discursiva) dos gêneros, que é essencial para se alcançar o letramento crítico.

3. Falta de Gêneros Digitais e Contemporâneos: Apesar de Entrelaços e Ápis Mais incluir de maneira bastante pontual gêneros como blog e mensagem instantânea, eles estão ausentes em uma gama de outros gêneros que fazem parte do multiletramento e da vida tecnológica dos alunos, como podcasts, posts em redes sociais, vídeos curtos, etc., o que torna a prática pedagógica ultrapassada.

Por fim, os livros didáticos atualmente em uso representam uma boa base para se trabalhar com gêneros textuais, mas carecem de uma complementação didática que favoreça um letramento crítico, participativo e inclusivo.

A pesquisa sugere, então, um caderno pedagógico suplementar que busca ressignificar a utilização desses materiais, aprofundando a reflexão discursiva, promovendo a produção autoral e ampliando o repertório de gêneros digitais.

7 CADERNO PEDAGÓGICO: CIBERPOESIA - UM CAMINHO INOVADOR PARA O ENSINO DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

As linguagens digitais têm estado presentes em muitas interações e os estudantes estão cada vez mais envolvidos nesse contexto do dia a dia. As práticas de leitura e escrita, mediadas por meio da tecnologia, redes sociais, blogs, plataformas de vídeos e outras formas de interação digital, são cada vez mais comuns. Estes ambientes são locais de circulação textual que exigem várias competências, não apenas as ligadas à linguagem verbal e escrita, mas também a outras modalidades, como imagens, sons, vídeos, links interativos, entre outros. Conforme Rojo (2012), os gêneros textuais digitais enriquecem o repertório de práticas de linguagem na escola e impõem ao ensino da leitura e da escrita a inclusão de múltiplas linguagens: verbal, visual, sonora e gestual, para que os alunos interajam de maneira crítica com as novas formas de produção e circulação do conhecimento.

Nesse contexto, a ciberpoesia se apresenta como um gênero textual contemporâneo próprio do ambiente digital, em que o texto poético ganha potência com os recursos multimodais, como som, imagem, movimento e hiperlinks. Diferente do poema tradicional, o ciberpoema adentra nos caminhos da iteratividade, autorizando o leitor a brincar e até modificar o poema ou texto trabalhado. Imagens, animações, sons, vídeos e outros elementos são recursos tecnológicos utilizados nos ciberpoemas e tais recursos ocasionam a iteratividade do leitor, uma vez que o texto é feito não apenas para ser lido, como também para induzir a interação das pessoas.

Introduzir a ciberpoesia na sala de aula possibilitará o desenvolvimento dos multiletramentos, fomentando uma leitura crítica, criativa e prazerosa. A tradição poética dialoga com as novas formas de produção textual que circulam na internet.

Esta proposta foi elaborada como um complemento aos livros didáticos já adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de oferecer aos professores caminhos práticos para expandir, aprofundar e ressignificar o ensino por meio dos gêneros textuais em sala de aula. De acordo com Rojo (2013), é papel do professor mediar as práticas de linguagem digitais, guiando os estudantes na leitura crítica e na produção de textos multissemióticos, passando, assim, de mero transmissor de conteúdos àquele que fomenta o desenvolvimento de habilidades comunicativas e tecnológicas indispensáveis na sociedade atual.

A intenção é oferecer alternativas que conversem com o que já foi trabalhado, mas também que possibilitem a inovação, fazendo com que a aprendizagem se torne significativa e relacionada

ao cotidiano dos alunos, sem deixar de lado as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos documentos curriculares da sua região, além de fornecer ferramentas pedagógicas que ajudem no desenvolvimento das competências e habilidades.

7.1 Justificativa

Considerando que os livros didáticos *Ápis Mais*, *Aprender Juntos*, *A Conquista* e *EntreLaços*, utilizados nas escolas da rede municipal de Fortaleza, trazem grandes avanços no ensino de Língua Portuguesa pelos gêneros textuais, mas também apresentam algumas lacunas, como a limitação das produções autorais dos alunos, uma abordagem superficial em relação à dimensão discursiva dos textos e a ausência de gêneros contemporâneos, propõe-se uma intervenção pedagógica que complemente o que já é feito com esses materiais didáticos. O intuito é oferecer aos estudantes vivências mais ricas, mais críticas e mais diversificadas no que diz respeito à linguagem, preparando-os para os desafios de comunicação inerentes ao século XXI.

7.1.1. Objetivo geral

A proposta consiste em estimular um letramento crítico e por sua vez, aprimorar as competências da leitura e da escrita dos estudantes do 3º ano anos iniciais. Serão realizadas, para tanto, sequências didáticas que se integrarão aos livros didáticos já em uso, priorizando a ampliação do repertório de gêneros textuais. É nesse sentido que incluir no planejamento pedagógico atividades que se direcionem a gêneros das mídias digitais, como a ciberpoesia, o podcast, as postagens em redes sociais e os vídeos curtos, torna o ensino mais próximo da realidade dos alunos e favorece o desenvolvimento dos multiletramentos. O objetivo dessa proposta é desenvolver em estudantes um papel mais ativo, crítico e reflexivo em relação às várias linguagens que consomem e produzem no dia a dia, favorecendo a conexão entre a escola e as práticas comunicativas do mundo atual.

7.1.2. Objetivo específico

Para atingir o objetivo geral, essa proposta define uma série de objetivos específicos. O primeiro consiste em elucidar, de maneira mais aprofundada, a função social de cada um dos

gêneros textuais abordados em sala de aula, de modo que os estudantes consigam reconhecer a intenção comunicativa de cada texto estudado.

A seguir, busca-se fomentar a autoria, a criatividade e a crítica dos alunos em suas produções textuais, levando-os a expressar suas opiniões de maneira original, reflexiva e relevante.

Finalmente, procura-se favorecer a inclusão de gêneros atuais e multimídia no currículo escolar, como e-mails, podcasts, bilhetes eletrônicos, memes, entre outros, levando em conta a relevância dessas formas de comunicação no dia a dia dos alunos e reconhecendo as características da ciberpoesia, com o intuito de traçar paralelos entre a poesia convencional e a digital, estimulando a criação no ambiente digital.

7.1.3. Metodologia

A proposta pedagógica terá sua estrutura metodológica sustentada pela metodologia das sequências didáticas, de acordo com os princípios estabelecidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O trabalho será dividido em etapas, as quais serão bem definidas, começando pela apresentação do gênero textual que será analisado.

Depois, passaremos à leitura de textos-modelo, que exemplificarão suas características intrínsecas e contextuais. Depois, haverá uma análise em grupo desses textos, quando será estimulada a discussão para que todos compreendam melhor as características de cada gênero. Após, passaremos a produzir um rascunho, o qual será revisado, e por fim, os textos passarão por uma reescrita, buscando sempre o aprimoramento das competências escritas e da qualidade das produções. As atividades que serão realizadas serão planejadas a partir dos gêneros textuais que já foram trabalhados nos livros, como cartazes publicitários, notícias, cartas pessoais, fábulas, textos instrucionais etc. Entretanto, a proposta trará um aspecto mais reflexivo, um contexto mais rico sobre as produções e um maior reconhecimento da autoria e da criatividade dos alunos, permitindo um envolvimento mais profundo com a linguagem.

QUADRO 21 - ETAPAS DA PROPOSTA - GÊNERO CIBERPOESIA

Etapa	Atividade proposta	Objetivo pedagógico
Da situação de produção.	Discutir com a turma o que é Ciberpoesia e como ela é divulgada em ambientes digitais.	Proporcionar ao aluno, a compreensão do propósito do gênero textual trabalhado.
Da leitura e análise.	Fazer a leitura e a análise de exemplos mostrando os ciberpoemas de autores atuais e ainda, produções em blogs e Instagram literário, analisando assim, como a combinação de texto, de som e de imagem podem construir o sentido.	Incentivar o educando a reconhecer características composicionais e discursivas do texto.
Da produção inicial.	<p>Uma produção colaborativa em duplas, ou mais, explorando a hipermídia e os hipertextos, criando assim, sentidos além da palavra escrita. Para isso serão utilizadas plataformas digitais, como o Canva, o Padlet, o Google Sites, o Instagram escolar ou aplicativos de poesia interativos.</p> <p>O aluno na construção dessa proposta poderá inserir links, imagens, trilhas sonoras, bem como, QR Codes.</p> <p>Os trabalhos poderão nessa construção, fazer uso de ferramentas digitais com memes ou reels poéticos, explorando o uso dos hiperlinks, sons, imagens, gifs, vídeos, emojis e animações.</p>	Aplicar o conhecimento acerca do gênero textual digital.
Da revisão e reescrita.	Propor uma leitura coletiva das ciberpoesias produzidas, explorando a diversidade semiótica integrando nelas, as linguagens ao texto, as imagens, o som e os	Desenvolver consciência autoral e discursiva.

Etapa	Atividade proposta	Objetivo pedagógico
	movimento numa mesma produção, com os ajustes orientados pelo próprio professor.	
Da circulação.	O professor juntos com os alunos porerá proceder com a exposição do trabalho nas páginas virtuais da escola, redes sociais e sites literários.	Dar um sentido real à produção textual.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A sequência didática a ser realizado por parte do professor com os alunos será apresentada da seguinte forma:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aula 01	Introdução à Ciberpoesia
Da duração da atividade	A atividade a ser trabalhada terá uma duração de duas aulas de 45 minutos cada uma.
O objetivo da aula.	O objetivo é apresentar a proposta de trabalho com a Ciberpoesia e levantar as primeiras impressões do educando acerca do tema.
Habilidade da BNCC trabalhada.	BNCC: EF69LP13 - Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
Atividade em sala 01	Apresentar o conceito de Ciberpoesia e seus exemplos, utilizando projetor, tablets ou outros dispositivos digitais, bem como, explorar sites de poemas interativos, blogs de poesia digital e perfis literários em redes sociais como o Instagram. Os elementos multimodais, imagens, gifs, sons e hiperlinks serão destacados e por fim poderão ser promovidos debates acerca das transformações que ocorrem quando a

	poesia é inserida no ambiente digital com a finalidade de promover um registro coletivo destacando as principais diferenças observadas entre poesia tradicional e a digital.
Atividade em sala 02	O professor poderá realizar de uma roda de conversa sobre o conceito de poesia e de ciberpoesia, promovendo a troca de percepções entre os alunos. Poderá usar o exemplo da Fábula a Cigarra e Formiga, texto recorrente nos livros didático e assim, conversar como essa fábula poderia ser apresentada nos meios midiáticos.
Das possibilidades de adaptação.	O professor a qualquer momento poderá trocar o gênero textual Fábula por qualquer outro integrante do livro didático, ou qualquer outro gênero textual sugerido pelos alunos.
Avaliação imediata do momento:	
Aula 02	Análise da Ciberpoesia
Da duração da atividade.	A atividade a ser trabalhada terá uma duração de três aulas de 45 minutos cada uma.
O objetivo da aula.	É auxiliar os alunos a identificar e a interpretar as representações constantes na fábula A Cigarra e a Formiga.
Habilidade da BNCC trabalhada.	EF69LP34 - Comparar as diferentes linguagens, verbal, não verbal, visual e sonora que compõem textos multimodais e as relações entre elas no processo de construção de sentido.
Atividade em sala 01	Proceder a leitura e a exploração de diferentes ciberpoemas, junto com os educandos, considerando suas características estéticas e tecnológicas. Para isso, o professor poderá dividir a turma em grupos afim de possibilitar uma oficina de criação com o intuito de produzir

	um poema digital usando a Fábula A cigarra e a Formiga, bem como, proporcionar aos alunos um momento de conhecer e de utilizar ferramentas como o Canva, Padlet ou Google Apresentações, para possibilitar o compartilhamento de imagens, efeitos visuais, links e sons.
Atividade em sala 02	Realizar a identificação dos elementos multimodais presentes na obra, como, imagens, links, sons, animações e outros.
Atividade em sala 03	Nessa atividade haverá a comparação entre um poema impresso e um ciberpoema, para que os alunos possam destacar as semelhanças e diferenças entre eles.
Do produto esperado.	Ocorrerá a construção do primeiro esboço do Ciberpoema por parte dos estudantes.
Das possibilidades de adaptação.	Trocar o Gênero Fábula por qualquer outro integrante dos livros didáticos ou outro gênero que do interesse dos alunos, a fim de possibilitar a ligação com a proposta.
Da avaliação imediata:	

Aula 3	Produção Colaborativa
Da duração da atividade.	A atividade a ser trabalhada terá uma duração de três aulas de 45 minutos cada uma.
O objetivo da aula.	Junto com os alunos o professor poderá fazer a leitura novamente da Fábula a A cigarra e a Formiga, aprofundando e interpretando o sentido constante no texto.

Habilidade da BNCC trabalhada.	BNCC: EF69LP13- Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e ou de relevância social.
Atividade em sala 01	Ocorrerá neste momento a formação de grupos para com a finalidade de dar continuidade a criação de rascunhos do poema escrito, onde cada um poderá produzir uma estrofe.
Atividade em sala 02	Neste momento ocorrerá a escolha e a inserção de recursos digitais como imagens, sons e animações utilizando ferramentas como Canva, Padlet, Google Docs ou PowerPoint interativo por parte dos alunos.
Atividade em sala 03	O professor fará a revisão coletiva com trocas de comentários e sugestões do professor para o grupo e vice versa.
Do produto esperado	A construção do poema digital em processo de construção.
Da avaliação imediata:	

O docente poderá, utilizando a ficha de atividades, conduzir os alunos de forma gradual na elaboração da ciberpoesia. A seguir, apresentamos um modelo dessa ficha, que pode ser adaptado conforme as necessidades do ambiente escolar. Aqui está um exemplo de ficha de atividade que você pode usar.

Ficha de Atividade: Ciberpoesia	
Nome do Aluno ou Grupo Participante:	
Turma:	
Data:	
Tema Trabalhado:	

Escrita do gênero textual original:
Transformação em Ciberpoesia
Recurso Digital utilizado:
Imagem e o Fundo Visual:
Efeitos Visuais e cores utilizados:
Símbolos ou emojis utilizados:
Som ou Música utilizado:
Link, Hiperlinks e QRcode elaborado:
Exemplo de disposição e layout:
Através de um Desenho descreva como vai ficar o seu ciberpoema e onde irá ficar a imagem com seus os versos, os emojis, os sons e outros recursos visuais que deseja agregar.
Reflexão
Escreva o que mudou no texto trabalhado após transformá-lo em uma Ciberpoesia.

Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.

A formiga então perguntou a ela:

- E o que é que você fez durante todo o verão ?

- Durante o verão eu cantei – Disse a Cigarra.

E a Formiga respondeu:

- Muito bem, pois agora dance!

Podemos destacar o texto já em formato de Ciberpoesia da fábula na exposição a seguir:

Exemplo 1:

```
a formiga carrega .carrega .carrega
bits de pão → grãos → paciência

a cigarra canta ♪
upload de sonhos
download de verão

    inverno chega ❄
    "login negado" para a cigarra
    cache vazio, tela em branco

moral.exe →
trabalhar e cantar
precisam coexistir
no sistema operacional da vida.
```

Outra forma de ser apresentada a Ciberpoesia é destacada no exemplo a seguir:

Exemplo 2:



Aula 4	Apresentação e Socialização
Da duração da atividade.	A atividade a ser trabalhada terá uma duração de três aulas de 45 minutos cada uma.
O objetivo da aula.	Objetivo dessa é aprofundar a compreensão do sentido constante na fábula e a sua intenção representada na escrita.
Habilidade da BNCC trabalhada.	BNCC: EF69LP34 C - comparar as diferentes linguagens verbal, não verbal, visual e sonora que compõem textos multimodais e as relações entre elas no processo de construção de sentido.
Atividade em sala 01	Neste momento ocorrerá a exposição dos ciberpoemas produzidos pelos alunos, em formato digital, nos blogs, nas páginas virtuais ou em páginas físicas, como o mural da escola.

Atividade em sala 02	Os alunos apresentarão seus ciberpoemas para a turma e com a ajuda do professor publicarão no blog escolar, Instagram da escola ou em um mural digital, poderão ainda criar um QR Code para cada ciberpoema e colar nos murais da escola para livre acesso dos estudantes da escola.
Atividade em sala 03	Ocorrerá uma roda de apreciação estética, com comentários e reflexões dos colegas acerca das produções apresentadas.
	Um registro individual e reflexivo com o tema: O que pude aprender com a ciberpoesia ? Quais possibilidades eles traz sedo virtual ? Em uma roda de conversa os alunos exporam a sua concepções e dará assim um retorno efetivo ao professor acerca da atividade realizada.
Do produto esperado.	Criação de um mural digital ou físico reunindo as produções de ciberpoesia da turma.
Avaliação imediata:	

7.1.4. Avaliação

A avaliação desta proposta é processual e formativa, ou seja, prioriza a observação constante do progresso dos alunos durante as atividades. Diversos aspectos serão considerados para avaliar o avanço de cada um e do grupo.

A participação dos estudantes nas atividades de leitura e nas discussões em classe será um dos principais sinais de que estão engajados. Também se levará em conta a habilidade de reconhecer e analisar os constituintes dos vários gêneros textuais tratados. A evolução na escrita será outro ponto crucial, levando em conta a clareza, a coesão e a conformidade das produções com as características do gênero solicitado. A compreensão da função social do texto, bem como a

criatividade e a adequação ao contexto comunicativo, será igualmente valorizada, mostrando domínio do propósito comunicativo em diversas situações.

Considerando a interação entre consumo e produção, a economia dos mercados capitalistas tem características muito diferentes daquela dos mercados de subsistência. Em uma economia de subsistência, o ato de consumir não implica, de fato, um ato de produção. Não se pode afirmar que os indivíduos que consomem estejam necessariamente produzindo, nem que os que produzem estejam consumindo.

A ficha de Avaliação poderá ser apresentada da seguinte forma:

FICHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO COM CIBERPOESIA

Critérios a serem analisados.	Excelente Nota adquirida ()	Bom Nota adquirida ()	Excelente Nota adquirida ()	Insuficiente Nota adquirida ()
Da participação nas atividades propostas.	O aluno participa ativamente em todas as etapas do estudo, contribuindo com ideias e interações.	O aluno participa da maioria das atividades, trazendo contribuições relevantes.	O aluno participa de forma limitada, com pouca interação ou contribuição.	O aluno não participa ou participa de forma mínima.
Da compreensão do gênero textual digital ciberpoesia.	O aluno reconhece claramente as características e as explica	O aluno reconhece as principais características, com pequenas	O aluno reconhece parcialmente, confundindo aspectos do gênero.	O aluno não demonstra compreensão das características do gênero.

	com exemplos.	dificulda- des.		
Da leitura e da escrita.	O aluno lê e escreve claramente os ciberpoemas. s.	O aluno lê e escreve os ciberpoemas, com pequenas dificulda- des.	O aluno lê e escreve os ciberpoemas as confundindo alguns aspectos do gênero.	O aluno não lê e escreve claramente os ciberpoemas.
Do uso de recursos digitais.	O aluno utiliza de forma criativa e adequada imagens, sons, links ou animações.	O aluno utiliza recursos digitais de maneira adequada, ainda que pouco criativa.	O aluno utiliza recursos digitais de forma limitada ou pouco adequada.	O aluno não utiliza recursos digitais na produção.
Do trabalho em equipe.	O aluno coopera, respeita opiniões e contribui para a produção coletiva.	O aluno coopera na maior parte do tempo, com pequenas dificulda- des de interação.	O aluno coopera de forma limitada, com pouca contribuição ou dificuldade de integração.	O aluno não coopera nem contribui para o trabalho em equipe.

Da criatividade e autoria.	O aluno produz poema original, criativo e multimodal, explorando bem os recursos digitais.	O aluno produz poema criativo, com alguns elementos multimodais.	O aluno produz poema pouco criativo, com uso mínimo de elementos digitais.	O aluno produz poema copiado ou sem exploração de recursos digitais.
Observação:				

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

SUGESTÃO DE PONTUAÇÃO

O professor poderá ajustar a pontuação para notas (0-10) de acordo com o sistema avaliativo da escola para mensurar o desempenho de cada aluno em cada critério e anotar, no campo observações, particularidades de cada aluno, como dificuldades, progressos ou participações relevantes.

Este registro pode ser impresso em múltiplas linhas para diversos alunos ou ajustado de acordo com as necessidades do professor e a organização da sala de aula e da escola.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Para colocar em prática essa proposta educativa, é essencial contar com uma variedade de recursos, não apenas para tornar o ambiente de aprendizado mais rico, mas também para facilitar a condução das atividades. Os livros didáticos já adotados pela escola servirão como

a base essencial e o ponto de partida para a elaboração das sequências didáticas, assegurando a continuidade e a conexão com o currículo atual.

Também serão adicionados materiais complementares, impressos e digitais, para enriquecer o repertório dos alunos e proporcionar uma variedade de fontes de leitura. Essa variedade é essencial para que os alunos conheçam diferentes estilos, gêneros e pontos de vista textuais. Para a análise detalhada de textos multimodais e para trabalhar com diferentes tipos de linguagem, será essencial contar com o uso de um projetor, televisão ou notebook, a fim de apresentar conteúdos visuais e audiovisuais que favorecem a compreensão.

Quando se trata de atividades de produção e expressão artística, será indispensável contar com materiais gráficos como cartolinas, pincéis e lápis de cor. Não apenas vão auxiliar na elaboração de esboços e na materialização de ideias, mas também promoverão a criatividade e a destreza manual dos estudantes.

Por fim, o acesso à internet, sempre que a infraestrutura e as condições o permitirem, será um recurso extremamente valioso. Servirá para investigar dados atualizados, explorar gêneros digitais em seus contextos reais e estabelecer relações com um enorme universo de saberes, aumentando as possibilidades de interação e aprendizado.

POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO

A proposta pedagógica inclui uma variedade de possibilidades de enriquecimento, todas voltadas para otimizar o trabalho com os gêneros textuais, promovendo o letramento crítico e a participação dos alunos. Dentre as propostas, aparece em destaque a criação de um jornal digital da turma, recurso que permite, entre outras coisas, a produção e a circulação de diferentes gêneros, como reportagens, entrevistas e cartas ao leitor. Essa atividade promove a autoria, a colaboração e a interação em um espaço digital, o que torna a aprendizagem mais relevante e contextualizada.

Uma alternativa interessante é a gravação de podcasts com entrevistas simuladas entre os alunos. Isso favorece o desenvolvimento da oralidade e da escuta ativa, bem como a organização do pensamento e a elaboração de narrativas coesas e coerentes. Um portfólio de gêneros textuais produzidos ao longo do ano letivo pode ser uma excelente estratégia para que os alunos registrem suas trajetórias de aprendizagem, revisitem suas produções e reflitam sobre o que aprenderam nas diferentes modalidades textuais.

Outras alternativas são as fanfics, os memes educativos, os vídeos curtos com os tik tok ou reels, os e-book escolares bem como, as histórias em quadrinhos digitais.

Além disso, a sugestão é que as turmas e escolas se unam, trocando textos em diferentes formatos, tais como, cartas, emails, vídeos o que torna a interação mais genuína e aumenta o número de leitores participantes. Essa colaboração valoriza a diversidade de vozes e contextos socioculturais, deixando mais rico o processo de ensino-aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central desta pesquisa de mestrado foi investigar como se dá a abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos de Língua Portuguesa que estão em uso na rede municipal de Fortaleza. Durante esse caminho, procurou-se entender não apenas como os gêneros são apresentados, mas também de que forma essa apresentação poderia contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e do letramento crítico dos alunos, conforme orientam os documentos oficiais e as principais teorias.

A investigação revelou que os livros didáticos adotados na rede municipal de Fortaleza integram a proposta de trabalho com gêneros textuais, alinhando-se às orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e dos documentos locais, como o DCRC (Ceará, 2019) e o DCRFor (Fortaleza, 2024). Constatou-se uma evolução em comparação às abordagens convencionais do ensino de Língua Portuguesa, especialmente pela inclusão de textos que recriam situações de comunicação autênticas e que investigam as diversas funções sociais da linguagem.

A pesquisa mostrou que mesmo com a presença expressiva dos gêneros textuais nos livros didáticos, ainda existem desafios a serem vencidos para que o trabalho com esses materiais, atinjam seu potencial. Entre as dificuldades identificadas, ressaltamos a urgência de se ampliar o estímulo ao trabalho autoral dos educandos, um trabalho onde possa ocorrer o aprofundamento da análise discursiva dos textos, superando assim, a simples identificação de características, e enriquecer com um repertório mais diversificado de gêneros textuais atuais e multimidiáticos, capazes de representar a complexidade comunicativa da sociedade atual.

Uma proposta em formato de um caderno pedagógico vem no intuito de ressignificar a função do livro didático, tornando-o o ponto de partida para a construção de sequências didáticas que estimulem um letramento crítico, engajado, contextualizado e que dialogue com as práticas sociais de linguagem dos estudantes.

As atividades sugeridas no caderno pedagógico têm o objetivo de promover uma reflexão sobre as funções sociais dos gêneros, incentivar uma postura crítica em relação às produções

escritas, incluir textos digitais e promover a articulação entre as várias modalidades de linguagem. Com isso, busca-se fortalecer o protagonismo dos docentes e discentes na dinâmica do ensino-aprendizagem, firmando a escola como espaço de diálogo e construção.

Ciberpoesia é um gênero textual atual que possui um imenso valor educativo, pois alia a tradição da poesia, à produção de textos e às possibilidades de expressão proporcionadas pelas tecnologias digitais.. Ao integrar os aspectos verbais, visuais e sonoros, a ciberpoesia possibilita ao aluno experimentar, para além da leitura, diferentes modos de criação e autoria, enriquecendo sua sensibilidade estética e sua capacidade crítica em relação às linguagens multimodais que estão presentes no cotidiano. Dessa forma, ao abordar esse gênero na sala de aula, a escola se insere no universo comunicativo atual, o que torna o ensino de Língua Portuguesa mais relevante e alinhado com as vivências dos estudantes.

Por fim, encerramos reforçando que o Caderno Pedagógico não é apenas um material de apoio, mas uma ferramenta de diálogo com a prática docente, criada para inspirar, instigar a criatividade e fortalecer os laços da educação inclusiva, crítica e de qualidade. Almejamos que cada professor o utilize não apenas como um guia, mas como um companheiro de jornada pedagógica, podendo recriá-lo e adaptá-lo conforme as necessidades e potencialidades de seus alunos, para que o ensino - aprendizagem se torne, de fato, um processo vivo, significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEAUGRANDE, R. de. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- CANDAU, V. M. F. **Educação e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação e diversidade: desafios e perspectivas da formação de professores*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Educação e multiculturalismo: os muitos termos da diversidade**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 43-54.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 13 de ago, 2025.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Tradução de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FORTALEZA (CE). Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor)**. Fortaleza, 2024.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Uma política pela redução das desigualdades e promoção da equidade: Fortaleza 2013-2024**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, 2024. *E-book*.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e prática social: uma perspectiva sociolinguística**. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19-36.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil: uma análise da produção acadêmica**. Brasília: INEP, 2000.

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Eliana Ferreira. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e ensino: uma proposta de transposição didática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

VIANA, A. P.; BRAUN, M. **Leitura e escrita na sala de aula: uma proposta de ensino reflexivo**. São Paulo: Contexto, 2010.