

## Práticas de leitura de compreensão responsiva ativa e letramento crítico em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio

### Active responsive comprehension reading practices and critical literacy in Portuguese-language textbooks of high school: limitations and advances

Rosivaldo Gomes<sup>1</sup>

Universidade Federal do Amapá

[rosivaldounifap12@gmail.com](mailto:rosivaldounifap12@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-8770-6177>

**Resumo:** Neste texto, discutimos como a leitura é trabalhada em duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, edição 2015. O estudo fundamenta-se em discussões sobre modelos de leitura, na noção de leitura como atividade responsiva ativa e crítica a partir das teorizações bakhtinianas e dos estudos do letramento crítico. Metodologicamente, a pesquisa configura-se como documental, situada no campo da Linguística Aplicada e voltada para questões relativas ao ensino-aprendizagem de português como língua materna. O *corpus* foi gerado a partir de consultas às resenhas de duas coleções de livros didáticos, do mapeamento das concepções/modelos de leitura nas obras e de excertos de atividades de leitura. Os resultados mostram que, mesmo timidamente, os LDP analisados apresentam algumas atividades e questões de leitura que possibilitam trabalhar esse objeto como uma prática social que também se configura como um ato responsivo/responsável ativo-crítico, apesar de ser encontrado um número significativo de atividades centradas em aspectos cognitivos/metacognitivos.

**Palavras-chave:** Leitura; Livro didático; Letramento crítico.

**Abstract:** In this text, we discuss how reading is worked in two collections of Portuguese language textbooks approved by the National High School Textbook Program, 2015 edition. The study is based on discussions on reading models, the notion of reading as an active and critical responsive activity based on Bakhtinian theori-

<sup>1</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas; Professor Adjunto do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá.

zations and critical literacy studies. Methodologically, the research is configured as documentary, situated in the field of Applied Linguistics and focused on issues related to the teaching and learning of Portuguese as a mother tongue. The corpus was generated from reviews of two collections of textbooks, the mapping of concepts/models of reading in the works and excerpts of reading activities. The results show that, even timidly, the analyzed LDP presents some activities and reading issues that make it possible to work on this object as a social practice that also configures itself as an active-critical responsible act, although a significant number of activities focused on cognitive/methtacognitive aspects are found.

**Keywords:** Reading; Textbook; Critical literacy.

## Considerações iniciais

Os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP), no contexto brasileiro, ainda assumem um papel importante no trabalho de sala de aula no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esses materiais configuram-se como tema e objeto legítimo de pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada (LA), pois sobre eles inúmeras questões já foram e ainda estão sendo levantadas, as quais têm impactado as próprias práticas do letramento escolar (Bunzen, 2010; Rojo, 2010) e também contribuído para a ampliação tanto teórica quanto metodológica sobre como pesquisar materiais didáticos.

Nesse sentido, é válido lembrar que determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados em uma determinada progressão no LDP, os quais visam a atender certos objetivos de ensino e de aprendizagem. Assim, no que diz respeito ao trabalho com as práticas de leitura é possível dizer que o LDP ainda se configura como uma das principais fontes de formação de leitores (Jurado; Rojo, 2006) na escola e, até mesmo, em algumas casas.

Porém, a essa perspectiva/visão é possível estabelecer alguns questionamentos: Que abordagens teóricas fundamentam o ensino de leitura nos LDP, no caso do Ensino Médio? Qual ou quais perfil(is) de leitor(es) é/são projetado(s) nessas atividades? Que gêneros são convocados para o ensino de leitura nesses materiais? As atividades possibilitam um trabalho com a leitura voltado para a formação de leitores críticos e reflexivos, que se envolvem em práticas de letramento que requerem o desenvolvimento de capacidades leitoras proficientes, como, por exemplo, a tomada de posição frente a certas ideologias e discursos hegemônicos que são marcados ou sustentados nos textos de determinados gêneros?

Na direção de apresentar algumas reflexões e respostas – não conclusivas – a esses questionamentos e contribuir com discussões que possam auxiliar professores sobre como a formação de leitores pode ser mediada a partir de materiais didáticos, tais como os LDP, este artigo objetiva analisar como a leitura é trabalhada em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD/2015).

De forma mais específica, intenta discutir qual o lugar dispensado por essas atividades ao trabalho com a leitura como uma atitude/ação responsiva ativa-crítica, a qual fundamenta-se a partir das teoriza-

ções de Bakhtin (2003) e Volóchinov (2017) e dos estudos do letramento crítico e do questionamento (Lopes *et al.*, 2006; Jordão, 2016, Janks, 2016), focalizando a formação de um leitor crítico e reflexivo, conforme proposto pelos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Para atender aos objetivos propostos, o artigo apresenta-se organizado em três momentos além desta introdução. No primeiro, tratamos sobre algumas teorias de leitura; no segundo momento, delineamos o percurso metodológico de geração dos dados analisados a partir de duas coleções de LDP do Ensino Médio. No terceiro momento, tratamos da análise e discussão dos dados, sendo que esta seção está dividida em subseções para melhor compreensão da análise. Por fim, trazemos algumas considerações finais a respeito da análise realizada.

### **Leitura como ação/atitude responsiva ativa e na perspectiva do letramento crítico)/ do questionamento: inter-relações possíveis**

Nos últimos 60 anos, inúmeros estudos foram realizados por psicólogos, linguistas, linguistas aplicados e psicolinguistas sobre como o fenômeno da leitura ocorre na mente do leitor, mas também como ela está relacionada com aspectos que são exteriores ao processamento cognitivo (Kleiman, 2004, 2006) e configurada como prática social. Essas abordagens teóricas influenciaram - e ainda continuam influenciando - os processos de ensino e de aprendizagem no que diz respeito ao trabalho com práticas de leitura no contexto escolar. Esses estudos mostraram que a leitura pode ser compreendida a partir de um conjunto de modelos ou abordagens/teóricas que, conforme salientam Leffa (1999), Kleiman (1989, 1998), Kato (1985), Moita Lopes (1996) entre outros, classificam o ato de ler a partir de enfoques diversos (linguístico, psicológico, interacional/social), sendo, portanto, requeridas estratégias, habilidades ou capacidades de leitura de naturezas diversas.

Nessa perspectiva, de acordo com Moita Lopes (1996), Kato (1985), Rojo (2004) e Leffa (1999), podem ser classificados três grandes conjuntos teóricos de modelos de leituras: o modelo ascendente com foco no texto; o modelo descendente (ou psicolinguístico) com foco no leitor e o modelo interativo que considera a configuração desses elementos - texto, autor, leitor - no processo de interação envolvido no ato de ler. Porém, nos últimos anos novos estudos demonstraram que a leitura não pode ser compreendida somente como um ato linear ou sequencial, mas como um processo interativo e dinâmico de construção de sentidos ao texto, ou seja, “a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento” (Kleiman, 2004, p.14).

Seguindo a perspectiva apresentada por Kleiman (2004) e fundamentando-me em outras teorias defendendo que para além dos modelos apresentados anteriormente, a leitura pode ser compreendida como um fenômeno interativo de se (re)construir, negociar e questionar sentidos possíveis aos textos e discursos a partir de uma postura responsiva ativa-crítica/do questionamento, sendo requeridas para isso capacidades de réplica ativa-crítica/do letramento crítico (Rojo, 2004; Gomes, 2017). Para fundamentação dessa perspectiva, parto, primeiramente, da noção de atitude/compreensão responsiva ativa, respaldada nas discussões de Bakhtin (2003) e Volóchinov (2017).

Para esses autores, nossas manifestações discursivas não ocorrem no plano de um sistema abstrato de formas linguísticas, mas sim a partir da utilização da língua(gem) em sua forma viva de enunciados/textos concretos, que se realizam a partir de um intuito discursivo ou um querer dizer (Bakhtin, 2003). Além disso, para Bakhtin (2003, p. 300-301) “tal intuito vai determinar também, claro, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado”, sendo este configurado a partir de um conteúdo (temático) – ideologicamente marcado –, por uma estrutura composicional e por recursos linguísticos e também visuais/multimodais. Essa realização discursiva concretiza-se em situações reais de comunicação/interação verbal-discursiva e em esferas/campos/agências de letramentos, configuradas e constituídas de forma sócio-histórica/ideológica.

A partir dessa perspectiva é possível dizer que o leitor estabelece uma antipalavra (Volóchinov, 2017) às significações que são forjadas, de forma explícita ou implícita, nos textos e discursos, uma vez que estes se constituem e se realizam em práticas e eventos de letramentos, onde leitura e escrita estão intrinsecamente arroladas/relacionadas com aspectos socioculturais, ideológicos e relações de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, o leitor realiza uma compreensão dialógica frente ao que lhe é apresentado como material semiótico para leitura, sendo essa compreensão marcada por uma apreciação avaliativa/axiológica do que está ou foi dito/escrito (Volóchinov, 2017) em um determinado momento social. Dessa maneira,

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (Bakhtin, 2003, p. 291).

Assim, há, nessa perspectiva, um leitor respondente/responsável e dialógico, isto é, aquele que frente a um texto estabelece e formula um posicionamento a respeito do que está lendo, sendo que este posicionamento pode ser marcado pela adesão, objeção, rejeição, conflito, confrontação ao que é proposto no plano textual-discursivo, estético e no conteúdo ideológico do texto (Volóchinov, 2017). Dessa maneira, o leitor não é apenas um consumidor ‘dos sentidos do texto’, que se cala frente à autoridade de significação dada pelo autor (Gomes, 2017), mas assume um posicionamento dialógico.

Desse modo, a construção e a compreensão dos textos/enunciados (escritos, orais, multimodais, hipermidiáticos) implicarão sempre uma responsividade por parte do leitor e, por conseguinte, um juízo e uma apreciação axiológica/valorativa. Nesse sentido, o leitor configura-se como um sujeito respondente e dialógico, que assume, também, uma postura crítica e questionadora frente ao que lê.

Tal perspectiva sobre o modo de compreender a leitura alinha-se também as discussões feitas a partir de abordagens pós-estruturalistas que consideram a linguagem como discurso (Jordão, 2016), como o letramento crítico que concebe a língua como discurso e como prática social (Jordão e Fogaça, 2007), sendo que nessa perspectiva a leitura é vista pelo viés da criticidade e capaz de construir, problematizar, reconstruir e desnaturalizar significados presentes ou favorecidos pelos e nos textos (Luke e Freebody, 1997; Jordão, 2016).

Nessa abordagem, portanto, o leitor tende a avaliar os discursos, contextualizar os sentidos e posicionar-se criticamente diante de situações sociais que são espelhadas/representadas nos textos e discursos. Sendo assim, no letramento crítico a abordagem ao texto é feita por meio de um processo de negociação de sentido em que os significados são construídos pelo leitor dentro de um contexto social, histórico e de relações de poder, ou seja, o ato de ler é “sempre passível de contestação e questionamento” (Jordão, 2016, p. 45). Assim, tanto alunos quanto professores devem ser vistos como protagonistas no desenvolvimento de processos de construção de sentidos, sendo esses capazes de “ler, se lendo”, de se observarem enquanto construtores e atribuidores de sentidos às coisas (Menezes de Souza, 2011, p. 296).

Ainda conforme Menezes de Souza (2011), o letramento crítico objetiva atentar para a relação social entre texto e leitor, pois tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e construtores de significação através de linguagens e ler, a partir dessa perspectiva, implica,

[...] desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos. (Menezes de Souza, 2011, p. 3).

Assim, para que os alunos consigam desenvolver uma prática responsiva ativa de leitura de maneira crítica, tal como está sendo defendido neste artigo, é urgente que a escola favoreça a eles atividades diversas de leitura, as quais devem possibilitar o desenvolvimento de capacidades leitoras que lhes permitam reconhecer/compreender que os textos são socialmente construídos, marcados ideologicamente por relações sociais e de poder (Janks, 2016; Lopes *et. al.*, 2006) e que tais relações têm implicações tanto no modo de construção de sentidos aos textos quanto nas maneiras de lê-los.

## Percurso metodológico

Baseando-me nos pressupostos metodológicos qualitativo-interpretativistas, recorrentes nas pesquisas no campo da LA (Rojo, 2006), o tipo de pesquisa utilizado para a realização do estudo foi a pesquisa documental (Lankshear e Knobel, 2008). A partir dessa abordagem metodológica e considerando o objetivo proposto neste artigo, foram selecionadas para a composição da análise as obras: *Português Linguagens*, 9ª edição, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, denominada de *COLEÇÃO 1* e *Português Linguagens em Conexão*, 1ª edição, de autoria de Graça Sette, Márcia Travalha, Rozário Starling, denominada de *COLEÇÃO 2*.

As obras foram avaliadas pelo PNLD/2015 para serem usadas nas escolas brasileiras do Ensino Médio no período de 2015-2017. A escolha por essas coleções justifica-se em função do fato de que a primeira já apresenta longa tradição nas avaliações de LDP do Ensino Médio, pois apresenta-se desde o primeiro processo de avaliação do PNLD do Ensino Médio (denominado, nas primeiras edições, de PNLEM)). Já a segunda coleção é a primeira e única, na história dos LPD do Ensino Médio avaliados pelo MEC, que apresentou objetos educacionais digitais e livros digitais (cf. Gomes, 2017).

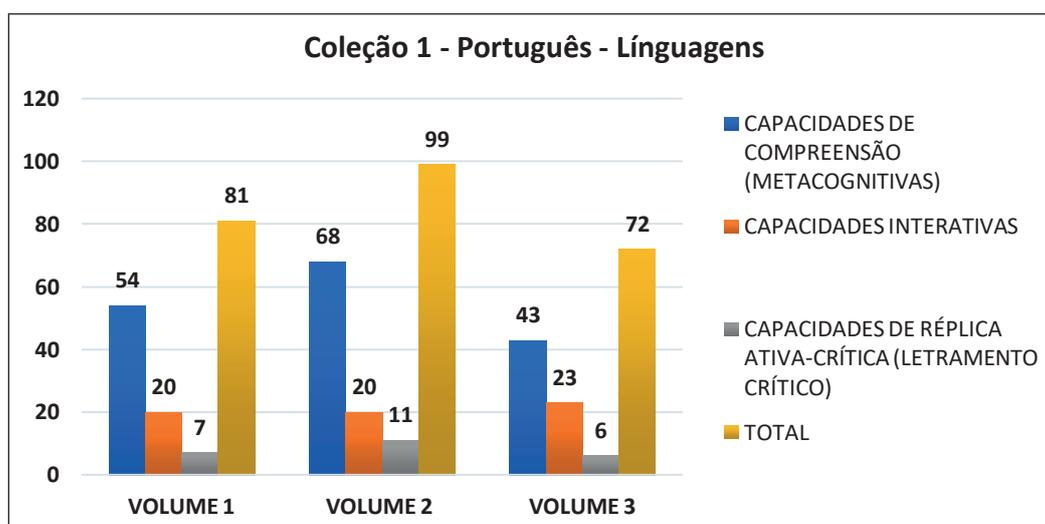
O *corpus* analisado foi gerado a partir de: i) consulta ao Guia do PNLD e às resenhas das duas coleções selecionadas, objetivando-se verificar como a leitura é apresentada nas coleções avaliadas; ii) mapeamento da quantidade de atividades de leitura nas duas coleções, verificando-se quais concepções de leitura estão subjacentes a essas atividades e iii) excertos de atividades das coleções para discussão de como estas possibilitam (ou não) um trabalho de leitura como uma atividade responsiva ativa-crítica.

Para melhor compreensão da análise a seção foi dividida em três momentos. Assim, a partir da seleção das duas coleções apresentadas e da microanálise dos volumes 1 de ambas, busco responder, na medida do possível, as seguintes questões: i) Que abordagens teóricas fundamentam o ensino de leitura no LDP, no caso do Ensino Médio? ii) Qual ou quais perfil(is) de leitor(es) é/são projetado(s) nessas atividades? iii) Quais tópicos temáticos, textos e gêneros são convocados para o ensino de leitura? iv) As atividades possibilitam um trabalho de leitura voltado ao desenvolvimento de capacidades leitoras reflexiva-crítica, como, por exemplo, a tomada de posição frente a certas ideologias e discursos hegemônicos que são marcados ou sustentados nos textos?

### O primeiro olhar panorâmico sobre os dados: as concepções de leitura na configuração didática das atividades nas coleções

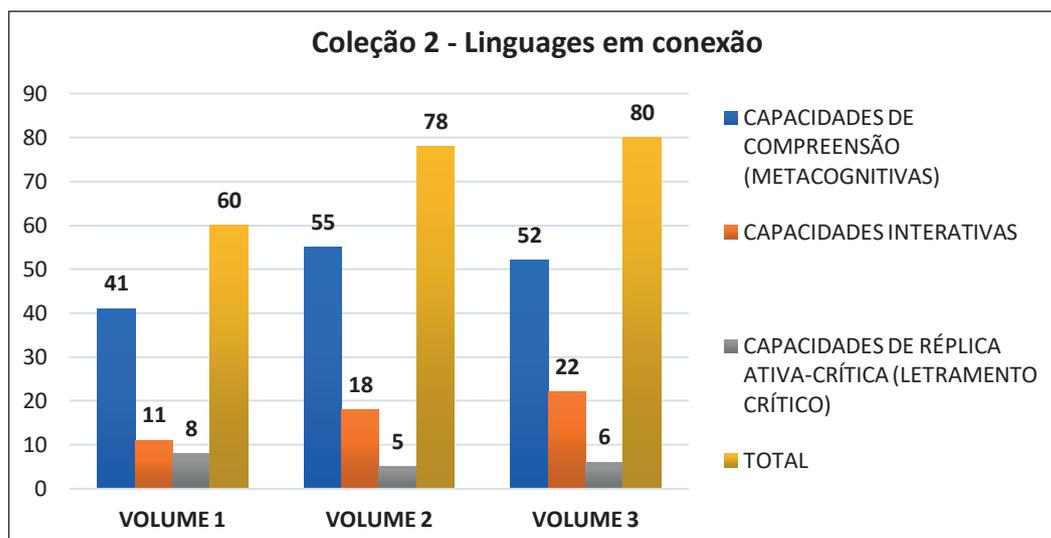
A análise realizada inicia-se a partir, primeiramente, das concepções de leitura presentes nas coleções. Para essa análise, foram elaborados gráficos comparativos a partir de três conjuntos de capacidades de leitura, as quais já foram apresentadas na seção teórica deste texto, sendo elas: 1) *capacidades de compreensão (metacognitivas)*; 2) *capacidades interativas* e 3) *capacidades de réplica ativa-crítica/letramento crítico*. Para composição dos dados foi realizada a consulta aos 3 (três) volumes de cada coleção e, a partir dessa consulta, as atividades foram agrupadas em uma planilha do *software Excel* de acordo com cada conjunto de capacidades leitura. Assim, foram gerados os Gráficos 1 e 2:

**Gráfico 1.** Ocorrência de capacidades de leitura na coleção 1



Fonte: Autoria própria

**Gráfico 2.** Ocorrência de capacidades de leitura na coleção 2



Fonte: Autoria própria

Conforme os Gráficos 1 e 2, vemos que em se tratando da formação de leitores no Ensino Médio, a partir dos LPD em análise, salta aos olhos a ocorrência, em primeiro lugar nas duas coleções, as capacidades metacognitivas de leitura (Kleiman, 1998), sendo estas recorrentes com expressivas quantidades, respectivamente, de 54 (V1), 68 (V2) e 43 (V3) na primeira coleção e de 41(V1), 55(V2) e 52(V3) ocorrências na segunda coleção. Em segundo lugar, aparecem as capacidades de leitura interativas ou sociointerativas (Moita Lopes, 1996), respectivamente com 20 ocorrência nos volumes 1 e 2 e 23 ocorrências no volume 3, na primeira coleção e de 11, 18 e 22 ocorrências, respectivamente, nos volumes, 1, 2 e 3 da segunda coleção. Por fim, com menor ocorrência, tanto na primeira quanto na segunda coleção, estão as atividades de leitura como réplica ativa-crítica/do letramento crítico, sendo 7, 11 e 6 na primeira coleção e 8, 5 e 6, na segunda coleção.

Esses dados reforçam o que é apresentado na resenha avaliativa das obras, pois vemos que há predominância de capacidades de leitura metacognitivas (modelo psicolinguístico) e interativas (modelo interacional), segundo a avaliação feita das obras, sendo focalizado a formação de leitores que saibam mobilizar tais capacidades no trato com o texto, conforme pode ser visto nos excertos retirados da resenhas avaliativas das obras:

As atividades de leitura tratam-na como um processo e colaboram para a formação de um leitor eclético, uma vez que favorecem o contato com gêneros textuais diversos, incluindo textos literários (poema, conto, fragmentos de romance) e não literários (tiras, textos publicitários, receitas etc.) de qualidade. O ensino de leitura perpassa as diferentes unidades da coleção e distribui-se pelos capítulos referentes aos eixos de literatura, conhecimentos linguísticos e produção escrita (...) as atividades podem colaborar para a formação do leitor por explorarem tanto capacidades cognitivas quanto atitudes em relação à leitura. (Cole 1 – Brasil, 2015, p. 56-57).

As atividades da coleção tratam a leitura como um processo e colaboram para a formação geral do leitor, procurando resgatar o contexto de produção do texto e levando o aluno a

perceber e refletir sobre a importância desse contexto na produção de sentidos. De forma geral, os textos selecionados retratam adequadamente os conteúdos tratados, e a coletânea é marcada pela excelência da qualidade do material verbal e imagético. (Cole 2- Brasil, 2015, p. 62-63).

Tais capacidades são relevantes para a formação de leitores, todavia considerando que para alunos do Ensino Médio, que já apresentam uma trajetória de novos anos de escolarização e dada a especificidade da constituição identitária desse alunado, que se caracteriza como “ser alvo de um discurso mercadológico e publicitário específico, configurando-se, assim, como um “segmento” do mercado e como um destinatário particular da indústria cultural” (Brasil, 2015, p. ), faz-se necessário que outras capacidades de leitura também sejam trabalhadas por esses materiais didáticos para a formação de um leitor crítico e reflexivo em relação ao que lhe é apresentado como texto.

A análise mais geral desses dados iniciais mostra-nos que há, pelo que podemos observar a partir dos excertos retirados das resenhas, o privilégio por parte das coleções para certas capacidades de leitura como, por exemplo, de compreensão/metacognitivas e interativas, sendo que outras capacidades como as de réplica ativa/do letramento crítico, a partir das quais o aluno pode se posicionar, analisar e criticar relações de poder, questões relativas a grupos sociais e práticas sociais, praticamente não têm espaço nas coleções, conforme demonstram as avaliações das resenhas e os dados presentes nos gráficos.

## **O segundo olhar sobre os dados, mas agora com a lupa: a leitura como um ato responsivo ativo-crítico nas atividades das coleções**

Conforme visto nos gráficos 1 e 2, as atividades de leitura na perspectiva responsiva ativa-crítica/do letramento crítico ainda são inexpressivas nas duas coleções analisadas. Todavia, durante a realização do mapeamento das concepções de leitura foi possível encontrar algumas questões que possibilitam, ainda que muito timidamente, um trabalho com práticas de leitura no sentido que está sendo defendido neste artigo, as quais podem criar “espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento linguístico” (Takaki, 2012, p. 976).

Assim, foram selecionadas apenas atividades do volume 1 de cada coleção e para a análise dessas consideramos, como já mencionado, a proposta de leitura como ato/ação responsiva ativa-crítica/do letramento crítico, tal como proposto por Lopes *et. al.*, (2006) e Takaki (2012). Para esses autores, práticas de leitura a partir da perspectiva do letramento crítico podem levar o aluno a levantar questionamentos e a realizar a (des)construção e (re)negociação de certos sentidos que são levantados ou propostos pelos textos, sendo que tal atitude – do questionamento – pode levar o aluno também a compreender, pelo viés da criticidade, sobre como língua/linguagem “pode ser usada para desafiar formas existentes de poder” (Janks, 2016, p. 29).

Dessa maneira, a análise foi organizada a partir de três subcategorias adaptadas de Tilio (2012): 1) tópicos dos textos para leitura; 2) gêneros discursivos para leitura e 3) atividades de leitura.

## Tópicos dos textos para leitura nos volumes analisados

No Quadro 1 (a seguir), apresentamos alguns dos tópicos propostos por Tilio (2012) e que foram adaptados na microanálise dos dados deste estudo. A partir do que propõe o autor, os tópicos podem ser compreendidos como possíveis direcionamentos a partir dos quais temáticas relativas ao gênero e ao seu conteúdo temático podem (ou são) tratadas nas ou pelas atividades de leitura.

Dessa maneira, conforme Tilio (2012)

Os tópicos abordados nos textos são, portanto, requisitos essenciais para que o aluno possa negociar significados e construir conhecimento. Como o livro didático não está presente na sala de aula sem mediação de professores e alunos, mesmo que as atividades propostas não trabalhem os tópicos de maneira crítica e reflexiva, sua presença no livro pode servir de estímulo para este trabalho. Por outro lado, sua simples presença não pode garantir que um trabalho crítico será desenvolvido. Embora nada possa oferecer esta garantia durante a mediação, se as atividades seguirem esta linha, maiores as chances dos professores se engajarem.

Além disso, o autor argumenta que os tópicos não podem ser vistos como dicotômicos, isto é, na perspectiva de polos opostos, mas sim como um contínuo, já que uma categoria não exclui a outra e, portanto, um tópico pode assumir “características de vários contínuos apresentados” (Tilio, 2012, p. 1009), ou seja, é possível que diversos direcionamentos sejam dados ao trabalho de leitura a partir de tópicos possíveis.

**Quadro 1.** Tópicos descritores

<b>Tópicos</b>	<b>Descrição</b>
Tópicos globalizados	Que permitem discussões sobre a integração de diferentes contextos globais.
Tópicos localizados	Que possibilitam discussões sobre questões setoriais que parecem não atingir o âmbito da globalização.
Tópicos contextualizados	Inseridos em contextos culturais ou situacionais.
Tópicos etnocentristas	Que possibilitam discussões induzem à problematização da ideia de que determinadas culturas sejam superiores às demais/outras.
Tópicos multiculturais	Que possibilitam discussões que levam ao reconhecimento de questões relativas à pluralidade cultural e suas diferenças inerentes.
Tópicos estereotipadores	Que possibilitam questionamentos sobre o modo como, na tentativa de reconhecer a diversidade, alguns textos e discursos atribuem identidades essencialistas a determinados grupos.
Tópicos diferenciadores	Que tratam de diferenças que coexistem, sem se preocupar com a atribuição de identidades uniformes.
Tópicos conscientizadores	Com o intuito de educar o aluno e o cidadão, muitas vezes com foco nos temas transversais apontados pelos PCN (meio ambiente, trabalho, saúde, ética, consumo, pluralidade cultural e orientação sexual).

Tópicos legitimadores de identidades	Que possibilitam evidenciar a difusão de identidades socialmente aceitas.
Tópicos que permitem a construção de identidades de projeto	Que possibilitam discussões sobre a construção de identidades de projeto, por meio da resistência e sugestão de alternativas às identidades legitimadoras.

Fonte: Adaptado de Tilio (2012)

Para que o leitor possa compreender a configuração desses tópicos, na relação com as atividades analisadas, elaboramos o Quadro 2, o qual contém uma representação esquemática das unidades didáticas com os textos e os tópicos temáticos que, em alguma medida, direcionam ou poderiam direcionar trabalho de leitura nas atividades:

**Quadro 2.** Organização esquemática das atividades nas coleções (textos e atividades de leitura)

<b>Coleção 1 – Volume 1 (Português Linguagens)</b>		
<b>UNIDADES/ CAPÍTULOS</b>	<b>TEXTOS</b>	<b>TÓPICOS</b>
UNIDADE 1	• Tira – Mafalda	1. Representações sociais de identidades
UNIDADE 2	• Anúncio	2. Trabalho escravo e salário escravizado
UNIDADE 3	• Fragmentos da Carta de Pero de Caminha • Tira • Cartum	3. Questões multi/interculturais e identitárias 4. Dominação e imposição por tipos de violências: física (armas) e religiosa
<b>Coleção 2 – Volume 1 (Português Linguagens em Conexão)</b>		
<b>UNIDADES/ CAPÍTULOS</b>	<b>TEXTOS</b>	<b>TÓPICOS</b>
CAPÍTULO 31	• Notícia – Tsunami arrasa nordeste do Japão e leva a alerta nuclear • Charges temáticas o Tsunami no nordeste do Japão • Cartas do leitor sobre a charge Xilogravuras Japonesas – A onda: • Carta do leitor Rubens Manoel – F. de São Paulo (13/03/2011) • Carta do leitor Laerte Coutinho (o cartunista Laerte) F. de São Paulo (15/03/2011) • Carta do leitor Claudio N. Shimabukuro F. de São Paulo (15/03/2011) • Carta da leitora Maria Rita Marinho F. de São Paulo (18/03/2011)	1. Desastre ambiental natural (tsunami no nordeste do Japão) 2. Postura crítica contrária à produção de charge em uma perspectiva satírica sobre o acontecimento sobre o desastre socioambiental do Tsunami no nordeste do Japão 3. Postura crítica favorável à produção de charges em uma perspectiva satírica sobre o desastre socioambiental do Tsunami no nordeste do Japão
Capítulo 31	• Artigo de opinião - Quem ri por último	4. Postura crítica contrária à produção charge em uma perspectiva satírica sobre o acontecimento

CAPÍTULO 32	<ul style="list-style-type: none"><li>• Texto constitucional - Incisos do Artigo 5º da Constituição Federal do 1988</li><li>• Artigo de opinião - Sobre ética e imprensa</li><li>• Artigo de opinião - Todos iguais, alguns mais iguais</li></ul>	5. Garantia de direitos de liberdade de expressão 6. Postura crítica sobre programas sensacionalista 7. Postura crítica sobre problemas sociais e questão de legitimação de identidades sociais superiores e inferiorizadas (caso do homem de terno e gravata comprando crack na Cracolândia)
----------------	---	---

Fonte: Autoria própria

No levantamento apresentado no Quadro 2, a partir dos textos oferecidos, diversos tópicos podem ser convocados para um trabalho de leitura no sentido que se está defendendo neste texto. Assim, foram sistematizados 4 (quatro) tópicos do volume 1 da primeira coleção e 7 (sete) tópicos do volume 1 da segunda coleção. Com relação ao volume 1 da primeira coleção, na primeira unidade, há o tópico *1- Representações sociais de identidades*, o qual pode ser caracterizado como legitimador de identidades e projetos de identidades, uma vez que possibilita que sejam discutidas questões relacionadas aos modos como a sociedade estabelece representações identitárias, nesse caso, sobre o comportamento da figura feminina, como, por exemplo, ‘menina é frágil e por isso deve brincar de boneca’, ‘a menina tem que ser mais gentil e educada que os meninos, já que ela é mais sensível’, entre outros estereótipos e representações sociais que são propagadas nos meios de comunicação e, atualmente, legitimadas nas redes sociais e em discursos públicos<sup>2</sup>.

Sobre esses tópicos, é possível que estes sejam trabalhados a partir do exemplar do texto do gênero tira, no caso Tira da Mafalda, presente no volume 1 da primeira coleção, no qual tematiza-se modos como sociedade estabelece representações sobre as crianças com seres inocentes, às vezes, incapazes de perceberem questões sociais que lhes cercam.

Na segunda unidade, há um tópico com potencial conscientizador que traz também aspectos que apresentam impactos locais (no Brasil) e globais: *2 - Trabalho escravo e salário escravizado*. A partir desse tópico abre-se possibilidades para que o professor possa problematizar, a partir do exemplar do texto anúncio institucional presente na unidade didática, questões sobre como, mesmo após a extinção ‘oficial’, a escravidão e o trabalho escravo ainda se fazem presentes em muitos lugares, inclusive no Brasil, mas configurados de outras formas atualmente. Por fim, na terceira unidade, há dois tópicos com características etnocentristas, multiculturais e com caracterização local, sendo eles: *3- Questões multi/interculturais e identitárias* e *4 - Dominação e imposição por tipos de violências: física (armas) e religiosa*.

Esses tópicos permitem ao professor trabalhar e problematizar, juntamente com os alunos, a partir dos recortes da Carta de Pero Vaz de Caminha, do Cartum e da Tira, questões sobre identidades sociais, aspectos culturais, racismo estrutural, discriminação e, também, a construção positiva da

<sup>2</sup> Lembremos, por exemplo, dos discursos ‘nesse governo menina será princesa e menino príncipe’ e ‘menino veste azul e menina rosa’, da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/alem-do-azul-e-rosa-outras-opinioes-de-damares-alves/>. Acesso em: 23 agosto de 2020.

identidade de raça de indivíduos negros e de aspectos culturais locais, questões essas que, por força da *noosfera*<sup>3</sup> (Chevallard, 1991) e daqueles que dela se apropriaram para instituírem vigilâncias epistemológicas e ideológicas da e sobre a escola, muitas vezes são retratadas de maneira tangencial ou minimizadas nas aulas, inclusive nas de línguas.

Além disso, tais questões podem abrir espaço, não apenas a partir das aulas de leitura e de línguas, mas no próprio espaço escolar, para momentos de discussões que possam levar a uma pedagogia decolonial (Walsh, 2013) em que se busque desnaturalizar modos de ser e estar no mundo que são impostos pelos textos e discursos. Já em relação à segunda coleção, diferentemente da primeira, vemos que ela apresenta maior variedade tópica, abrindo espaço para que o professor possa trabalhar temas relacionados a questões ambientais, direitos de liberdade, crítica sobre jornalismo sensacionalista, como, por exemplo, nos tópicos: 1 – *Desastre ambiental natural (tsunami no nordeste do Japão)*, 5 – *Garantia de direitos de liberdade de expressão* e 6 – *Postura crítica sobre programas sensacionalistas*, caracterizados como contextualizados, já que tratam de questões situadas em determinados locais (como é o caso do desastre ambiental no Japão, ocorrido em 2011, e a restrição e violações de direitos de liberdade de expressão e o jornalismo sensacionalista, no caso do Brasil atualmente).

Além disso, os tópicos 2, 3, 4 também abrem espaço para questões que levam o aluno a uma tomada de conscientização, pois possibilitam discussões sobre como o conjunto dos temas tratados nesses tópicos (postura crítica sobre os limites ou não de sátiras em charges que tratam de temas mais sensíveis) podem impactar nossas vidas e nossas posturas frente aos temas tratados.

O tópico 7 também pode ser caracterizado como conscientizador e local, pois trata de temas que abarcam questões relacionadas ao uso de drogas ilícitas no contexto brasileiro, mas especificamente em São Paulo, mas a depender do modo como seja trabalhado em sala de aula pode ser visto como um tópico estereotipador, pois nos dois textos presentes nesse tópico - artigos de opinião - há duas representações identitárias sobre o que é ser um viciado/usuário de drogas na Cracolândia: a primeira com um sujeito branco, de meia idade, grisalho, de terno, gravata e bem arrumado, que desce do carro compra e fuma algumas pedras de crack de forma muito natural, mas que, segundo um dos artigos não deveria ter sua imagem exposta pela reportagem feita pela Folha de S. Paulo sobre os viciados da Cracolândia.

A segunda é aquela já atribuída aos sujeitos configurados como viciados e usuários de crack e moradores daquele espaço que, por não apresentarem boa vestimenta e serem um perigo para a sociedade, podem ter suas imagens expostas nas folhas dos jornais. De modo geral, pela análise apresentada, é válido destacar que a identificação dos tópicos temáticos se configura como um ponto de partida importante e crucial para um trabalho de leitura na perspectiva responsiva ativa/ do letramento crítico.

---

<sup>3</sup> De acordo com o autor a noosfera configura-se como uma instituição não visível, na qual estão envolvidos aqueles que são responsáveis por definir o que será ensinado nas escolas. Todavia, atualmente, no contexto brasileiro, vemos que a noosfera tem sido ocupada por agentes com pouca ou nenhuma “*expertise*” no que diz respeito ao campo educacional, como políticos (e alguns pastores) que propõem projetos de lei contra a “ideologia de gênero nas escolas” ou projetos como “Escola sem Partido”. Projetos esses que não contribuem para melhoria dos baixos índices de aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileiras. De fato, a noosfera não é tão invisível assim. No Brasil, ela tem cara e partido.

Esses tópicos podem possibilitar ao professor problematizar, em sala de aula com os alunos, a noção de que “a língua é um meio de comunicação, mas ela também constrói a comunicação através de negociação, ela não comunica ideias e valores apenas, mas cria ideias e valores, ela nunca é neutra ou transparente, ela é sempre culturalmente tendenciosa” (Lopes, *et. al.*, 2006, p. 3) e, portanto, os textos também são tendenciosos, sustentam certos discursos e ideologias, silenciam algo ou alguém, mas dizem também algo e sobre alguém a partir de uma perspectiva. Nesse sentido, os textos a serem apresentados devem conter temas de interesse dos alunos e se configurarem como relevantes socialmente para que a função social da leitura não seja perdida ou anulada nas práticas do letramento escolar.

### **Os gêneros discursivos para leitura nos volumes analisados**

A partir de um olhar panorâmico aos dados presentes no Quadro 3, é possível ainda observar certa predominância, em termos de quantidade, de gêneros da esfera do jornalística, como carta do leitor (quatro) e artigos de opinião (três), no caso da segunda coleção, mas também encontrarmos outros gêneros como, por exemplo, da esfera do entretenimento, da propaganda, das artes gráficas, jurídica, divulgação científica, distribuídos nos dois volumes didáticos, tais como: tira (duas tiras), cartum (um), charge (uma), anúncio institucional (um), artigo de lei (um) e relato histórico (três fragmentos do mesmo relato histórico).

Isso mostra que há diversidade de gêneros nos dois volumes analisados e nas coleções, conforme destacado na avaliação das duas coleções (ver Quadro 2) e, nesse sentido, ao apresentar essa diversidade textual os LDP possibilitam aos aprendizes o contato com diferentes práticas de letramentos nas quais esses gêneros estão presentes. Além disso, cabe lembrar também que, instituídos como dispositivos didáticos para o ensino, os LDP configuram-se, historicamente, no contexto brasileiro, como uma das principais fontes de leitura e de formação de leitores<sup>4</sup>.

Porém, Rojo (2010, p. 441) lembra-nos também que “a própria circunscrição e seleção dos textos feitas por autores e editores já delimita um conjunto de possibilidades de leituras e de práticas de letramento possíveis e outro conjunto que não o é”. No caso das unidades e capítulos didáticos analisados dos dois volumes das coleções, observa-se certo desequilíbrio no que diz respeito à ocorrência de alguns gêneros. Isso nos leva a inferir que essa questão pode estar relacionada com aspectos que dizem respeito à organização da proposta do material que envolve, inevitavelmente, uma apreciação axiológica dos autores sobre quais textos devem ser usados para atender a quais objetos e objetivos de ensino, bem como em função de determinações e limitações das editoras sobre os direitos autorais de certos textos (Bunzen, Rojo, 2005), havendo assim a predominância de alguns sobre outros, o que também é reforçado a partir do próprio guia do PNLD ao destacar a existência de discrepâncias na quantidade de gêneros nas 10 (dez) obras aprovadas:

---

<sup>4</sup> Juntamente com as demais leituras de mundo e de outros materiais impressos e digitais que tanto os professores e alunos trazem de outras práticas de letramentos e vivências.

Em quantidade significativamente menor, aparecem os textos relacionados ao mundo do trabalho, à divulgação científica não especializada e ao jornalismo (...) é pouco expressiva a presença da produção midiática voltada para a juventude, como os quadrinhos e revistas voltados para essa faixa etária, a despeito da forte presença de charges e tirinhas utilizadas na abordagem de tópicos de gramática. Também é pequeno o espaço reservado para os textos multimodais, ainda que a imagem e a leitura de imagens, principalmente de pinturas célebres, fotos e charges, seja a marca de mais de uma coleção. Finalmente, ainda mais rarefeitos são os gêneros próprios das culturas juvenis, como os fanzines e as letras de música (a grande maioria das canções presentes pertence a outros universos culturais). (Brasil, 2015, p. 18-19).

Contudo, cabe lembrar conforme argumenta Rojo (2010), que a presença de diversos gêneros textuais, em livros didáticos sejam eles de português como língua materna ou como língua estrangeira, não é garantia de que todos serão de fato explorados nas atividades de leitura no que diz respeito às configurações textuais-discursivas, composicionais, temáticas, sócio-históricas e ideológicas desses dos gêneros. Portanto, a questão que se coloca, aqui, vai além de aspectos que dizem respeito à quantidade de gêneros nos LDP, mas sim à qualidade do trabalho com as práticas de leitura referentes a esses gêneros, ou seja, ao tratamento didático que é ofertado pelos autores dos dois LPD a esses gêneros. Assim, cabe ao professor também realizar a seleção de textos que possam abrir possibilidade para trabalhar a leitura pelo viés da criticidade em sala de aula e não ficar dependente apenas das coletâneas do LDP.

### As atividades de leitura

Nas duas coleções didáticas analisadas, conforme já mencionado, as atividades que potencialmente possibilitam um trabalho com práticas de leitura no sentido que está sendo defendendo neste texto configuraram-se de maneira muito periférica em relação às demais atividades presentes nas obras. No caso dos dois volumes analisados, verifica-se isso a partir da síntese elaborada no Quadro 3, que contém a quantidade de questões que compõem as atividades. Cabe ressaltar que, quando mapeadas por questões, surge a impressão de que há um número significativamente grande de atividades de leitura, porém, na verdade, nos livros analisados tanto da primeira quanto da segunda coleção, o que temos é a configuração de atividades que se apresentam bifurcadas em subquestões sequenciadas (a, b, c, d, e, f) ou de múltipla escolha.

**Quadro 3.** Organização da quantidade de atividades de leitura nos volumes das coleções

Quantidade de atividades/questões Coleção 1 – Volume 1 (Português Linguagens)		Quantidade de atividades Coleção 2 – Volume 1 (Português Linguagens em Conexão)	
Gênero Tira	<b>1 (uma) Atividade com:</b> 7 (sete) questões discursivas	Gênero notícia	<b>1 (uma) Atividade com:</b> 1 (uma) questão discursiva com subquestões (a-f)

Gênero anúncio instrucional	<b>1 (uma) Atividades com:</b> 5 (cinco) questões discursivas	Gênero charge: Charge Xilogravuras Japonesas – A onda – F. de São Paulo (12/03/2011)  Charge de Jesan Galvão – F. de São Paulo (13/03/2011)  Charge de Angeli – F. de São Paulo (15/03/2011)	<b>1 (uma) Atividade com:</b> 1 (uma) questão discursiva com subquestões (a-e)  <b>1 (uma) Atividade com:</b> 2 (duas) questões discursivas
Gêneros: Tira, fragmentos da Carta de Pero Vaz de Caminha e Cartum	<b>1 (uma) Atividade com:</b> 7 (sete) questões discursivas que relacionam os três gêneros.	Gênero carta do leitor	<b>1 (uma) Atividade com:</b> 1 (uma) questão discursiva
		Gêneros: Artigo de lei e artigos de opinião	<b>1 (uma) Atividade com:</b> 6 (seis) questões que relacionam dois gêneros, sendo: 5 (cinco) questões discursivas e 1 (uma) questão de múltipla escolha
<b>Total de atividades/questões: 3</b>		<b>Total de atividades/questões: 3</b>	

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dois volumes apresentam a mesma quantidade de atividades, sendo que estas, conforme já mencionado, desdobram-se em questões. Além disso, os autores dos livros dão bastante ênfase a questões discursivas, apesar de vermos, no volume 1 da segunda coleção, uma questão de múltipla escolha. Em um olhar mais detalhado sobre a composição dos comandos das atividades foi possível agrupar as questões em duas categorias, as quais foram elaboradas a partir das discussões teóricas apresentadas neste texto: um conjunto de atividades com questões que requerem *capacidades de leitura menos complexas* e um conjunto de atividades com questões que requerem *capacidades de leitura de posicionamento responsivo ativo-crítico*, conforme Quadro 4.

O primeiro conjunto inclui questões de leitura como localizar uma informação, reconhecer expressões nos textos, ou seja, apenas o reconhecimento e a decodificação de informações. Já no segundo grupo, estão as questões de leitura que envolvem a interpretação, questionamentos sobre sentidos que são forjados nos textos e em discursos, ou seja, questões que requerem do leitor um posicionamento responsivo crítico frente ao que ler.

**Quadro 4.** Categorização dos grupos de atividades de leitura nos dois volumes analisados

<b>Atividades de leitura nos dois volumes</b>	
<b>Questões que requerem capacidades de leitura menos complexas</b>	<b>Questões que requerem capacidades de leitura de posicionamento responsivo ativo-crítico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer, na superfície textual, expressões que designam cordialidade, educação, cortesia.</li> <li>- Reconhecer figuras de linguagem (2x)</li> <li>- Reconhecer recursos visuais para localização de figura de linguagem nos gêneros</li> <li>- Realizar comparações textuais focalizando aspectos históricos, econômicos e socioculturais.</li> <li>- Identificar características estruturas do gênero notícia.</li> <li>- Reconhecer o uso de recursos intertextuais na produção das charges.</li> <li>- Localizar pronomes em alguns dos artigos e relacionar com o uso que foi feito pelo autor</li> <li>- Retirar e transcrever informações dos textos (artigos de opinião).</li> <li>- Realizar inferências sobre o público alvo do texto, ou seja, leitores em potenciais.</li> <li>- Realizar inferências sobre o sentido de expressões presentes nos textos</li> <li>- Produzir generalizações sobre alguns gêneros, como do tipo o que mais chamou sua atenção? Qual impressionou mais você?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar representações sociais sobre a figura da criança (menina) e da figura feminina.</li> <li>- Relacionar recursos visuais/semióticos para compreensão de parte do conteúdo temático do texto.</li> <li>- Discutir a configuração do trabalho escravo</li> <li>- Discutir perspectivas e diferenças culturais e identitárias forjadas pelos textos</li> <li>- Elaborar e apresentar pontos de vistas sobre o conteúdo temático de exemplares do gênero artigo de opinião</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

No que diz respeito ao primeiro conjunto de questões - que requerem capacidades de leitura menos complexas – estas se apresentam em quantidades bem maiores nos dois volumes, sendo que durante a análise dessas atividades foi possível observar, conforme veremos mais adiante a partir de alguns excertos, que nem todas possibilitam um trabalho de leitura que possa levar o aluno a expor seus posicionamentos e questionamentos a respeito do que lhe é apresentado como material textual para leitura (Lopes, *et. al.*, 2006). Percebe-se também que isso se relaciona com o tipo de pergunta formulada pelos autores do LDP, pois algumas apresentam-se como objetivas, descritivas e cópias de passagens do texto, como do tipo ‘localize em qual parágrafo o autor apresenta seu ponto de vista’, ou do tipo ‘discuta o sentido apresentado pela expressão ‘x’ usada pelo autor no início do texto’, ‘destaque do texto expressões que designam cordialidade, educação, cortesia’, ou ainda ‘identifique e descreva as características do gênero’, ou na melhor das hipóteses perguntas subjetivas, mas configuradas de forma superficial e que pouco ou quase nada ajudam o aluno a problematizar os sentidos levantados pelo texto.

Exemplos dessas questões são apresentadas nos excertos a seguir, como no caso do excerto 1, do volume 1 da primeira coleção, no qual solicita-se, na quarta questão, que o aluno faça inferências sobre o que significa as expressões ‘filhinha, gracinha, querida e meu bem?’, presentes em um dos quadrinhos da tira e no excerto 2 do volume 1 da segunda coleção, onde solicita-se que o aluno localize/ identifique e transcreva as características do gênero notícia.

### Excerto 1. Atividade referente ao gênero tira - Volume 1 – Coleção 1



4) A mãe de Mafalda encontra uma amiga na rua. Observe as falas e os gestos da mulher nos dois primeiros quadrinhos. O que sugerem expressões como *filhinha, gracinha, querida e meu bem*? E os gestos da mulher em relação a Mafalda?

7) c-Que função da linguagem se nota na pergunta de Mafalda?

Fonte: Cereja e Magalhães (2015)

### Excerto 2. Atividade referente ao gênero notícia - Volume 1 – Coleção 2

#### *Nas trilhas do texto*

Leia:

**Notícia** é um relato jornalístico de fatos atuais e de interesse público que costuma responder às seguintes questões: o que aconteceu, com quem aconteceu, onde, como, quando, por que aconteceu e quais foram as consequências?

1. Em relação à notícia que você acabou ler, responda em seu caderno:

- O que aconteceu?
- Onde aconteceu?
- Com quem aconteceu?
- Como aconteceu?
- Quando aconteceu?
- Quais as consequências?

Fonte: Sette, Travalha e Startling (2015)

Com relação ao segundo conjunto de questões - que requerem capacidades de leitura de posicionamento responsivo ativo-crítico, vemos que algumas questões instigam que esse posicionamento seja apresentado pelo aluno em relação à leitura do texto, quando, por exemplo, no excerto 3 do volume 1 da primeira coleção, referente à leitura do anúncio institucional que retrata o trabalho escravo, os autores do LDP solicitam que o aluno discuta aspectos que dizem respeito à configuração ainda existente do trabalho escravo, conforme vemos nas questões três e quatro. Essa mesma abertura para uma leitura mais responsiva ativa-crítica/reflexiva aparece no excerto 4, referente ao volume 1 da segunda coleção, no qual das seis questões que são apresentadas ao aluno, pelos menos três (2, 3 e 5b e 5c) possibilitam que o aluno apresente posicionamento críticos sobre alguns pontos que são colocados pelos textos, devendo o aluno elaborar e apresentar pontos de vistas sobre o conteúdo temático do gênero artigo de opinião e não apenas revozear o que foi dito pelos autores desses textos.

### Excerto 3. Atividade referente ao gênero anúncio - Volume 1 – Coleção 1

#### *As figuras de linguagem na construção do texto*

*O anúncio a seguir, no contexto original de sua publicação, era interativo. Para ser lido na íntegra, era necessário que o leitor destacasse parte dele. Primeiramente ele via apenas as mãos atadas com os grilhões. Depois, ao destacar as correntes, via o anúncio completo, com texto e imagem. Leia as duas partes do anúncio e, em seguida, responda às questões propostas.*



- 1. As mãos retratadas na primeira parte do anúncio são negras e estão atadas com grilhões. O que as diferencia, por exemplo, das mãos de um condenado à prisão?**
- 2. Na construção do anúncio, uma figura de linguagem desempenha o papel essencial.**
  - a) As mãos são parte de um todo maior. Qual é esse todo?**
  - b) Além de ser parte, as mãos representam o efeito de determinada causa. Qual é essa causa.**
  - c) Qual a figura de linguagem substitui a parte pelo todo e o efeito pela causa?**
- 3. Na segunda parte do anúncio, depois de o leitor ter desatado os grilhões de papel, lê-se: “Infelizmente, acabar com o trabalho escravo não é fácil assim”.**

- a) *Que novo sentido o anúncio ganha?*
- b) *Levante hipóteses: Por que há trabalho escravo no Brasil se, oficialmente, a escravidão foi abolida?*

**4. Esse anúncio foi publicado na revista Exame, especializada em negócios, economia, finanças, gestão empresarial, marketing, etc.**

- a) *Na segunda parte do anúncio, no algo, à direita lê-se: “vamos abolir de vez essa vergonha”. Considerando-se o público leitor da revista, qual é a intenção do anunciante?*
- b) *Na sua opinião, é coerente a publicação do anúncio nesse tipo de revista? Por que?*

**5. As figuras de linguagem normalmente são consideradas recursos de expressão da linguagem verbal. No entanto, elas são empregadas com frequência na linguagem visual e em linguagem mista (verbal e visual). O anúncio lido comprova a presença dessas figuras em linguagens não verbais? Por quê?**

Fonte: Cereja e Magalhães (2015)

**Excerto 4.** Atividade referente aos gêneros Artigo de lei e artigos de opinião - Volume 1 – Coleção 2

*Nas trilhas do texto*

- 1. De que tratam os incisos da Constituição Federal reproduzidos no texto?**
- 2. O texto 2 faz referência aos programas sensacionalistas, que transformam a cobertura de fatos políticos em espetáculo. Em sua opinião, esses programas atendem a quais interesses?**
- 3. Explique o título do Texto 3: “Todos iguais, alguns mais iguais”.**
- 4. Releia o texto “Alguém como nós na Cracolândia”.**
  - a) *Explique o uso do pronome nós – 1ª pessoa do plural – no texto*
  - b) *Qual a figura de linguagem presente em “A gravata na Cracolândia”? Explique sua resposta.*
  - c) *Explique o intertítulo “Estranho no ninho”*

**5. Responda:**

- a) *Qual a justificativa da ombudsman Suzana Singer, para a publicação da foto do homem com gravata?*
- b) *Você concorda com ela?*
- c) *Qual é a diferença entre “interesse público” e “interesse do público”?*

**6. Qual é o tema comum aos textos apresentados:**

- a) *Crítica à inversão de privacidade dos indivíduos mais pobres.*
- b) *Defesa da privacidade dos cidadãos mais favorecidos*
- c) *Defesa da liberdade de informação, com ética*
- d) *Defesa dos direitos dos cidadãos acima da liberdade de imprensa.*

Fonte: Sette, Travalha e Startling (2015)

As atividades abrem, mesmo que de forma muito tímida, espaços para um trabalho com as práticas de leitura que possibilitam ao aluno apresentar seus posicionamentos a respeito dos textos, poden-

do perceberem e questionarem as relações de poder e de desigualdade subjacentes aos textos (Jordão, 2016). Além disso, as atividades de leitura estão inseridas em unidades ou capítulos didáticos que direcionam esse eixo de ensino para ações didáticas a serem feitas, isso é evidenciado, por exemplo, nos excertos 1 e 3, que apresentam questões de leitura relacionadas às figuras de linguagem, assim como os excertos 2 e 4, que estão inseridas, respectivamente no capítulo destinado ao gênero carta do leitor e debate de solução de problemas, sendo que uma das atividades busca explorar fortemente apenas as características do gênero, no caso o excerto 2.

## Considerações finais

A partir das análises realizadas do conjunto dos dados que foram apresentados foi possível constatar que, mesmo timidamente, os LDP analisados apresentam algumas atividades e questões de leitura que possibilitam trabalhar esse objeto como uma prática social que também se configura como um ato responsivo/responsável (Bakhtin, 2010[1920-1924]) sobre o dizer de alguém. Contudo, também foi possível enxergar, a partir dos gráficos apresentados, um número significativo de capacidades leituras centradas em aspectos cognitivos/metacognitivos.

Cabe ressaltar que não estamos aqui defendendo que tais capacidades não possam contribuir para a formação de leitores. Ao contrário, somos cientes de que para a formação de um leitor proficiente são necessárias capacidades simultâneas de leitura, tanto de decodificação, compreensão, interativas e também aquelas que possibilitem ao aluno ter uma postura responsiva ativa-crítica e de questionamento frente ao que ler, já que durante o ato de leitura é necessário que o leitor proficiente possa: 1) reconhecer o sistema notacional e linguístico dos textos e seus aspectos organizacionais e sentenciais; 2) compreender que ao dizer algo o autor lança mão de certos recursos linguístico-gramaticas para efetivar esse dizer e o diz em determinado gênero a partir de uma intenção discursiva e com um objetivo em mente; 3) ter uma postura crítica frente ao que está sendo dito ou silenciado na mensagem veiculada pelo texto e ser capaz de problematizar aspectos ideológicas e discursos hegemônicos.

Nesse sentido, muito embora tais capacidades possam ser vistas como simultâneas, conforme discutem Rojo (2004) e Tilio (2012), vemos que ainda é forte uma tendência presente nas práticas do letramento escolar e também em materiais didáticos como, por exemplo, nos LDP, de se realizar um trabalho com essas capacidades de forma linear ainda ou a ausência de algumas delas, o que certamente dificulta tanto um trabalho mais sistemáticos de práticas de leitura e também “o próprio o processo de leitura (Tilio, 2012).

Assim, é necessário que as propostas de atividades de leitura possam permitir aos alunos a compreensão e o reconhecimento de que há modos próprios de ler cada gênero (Rojo, 2004), pois lemos para diversão, para nos informamos sobre um fato ocorrido, para concordar ou discordar da opinião de um articulista, para compreendermos um conceito científico em verbete ou em artigo acadêmico ou em um artigo de divulgação científica, ou seja, o ato de ler requer o desenvolvimento de capacidades/estratégias de leitura diversas e simultâneas, bem como o acionamento de sistemas de conhecimentos sobre os diferentes textos e suportes textuais.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. 2003. Os Gêneros do Discurso. In: M. M. BAKHTIN. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, p. 279-326.
- BAKHTIN, M. M. 2010. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, Pedro & João Editores, 160p
- BUNZEN, C.; ROJO, R. H. R. 2005. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: M. G. COSTA VAL; B. MARCUSCHI (eds.), *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 73- 118.
- BUNZEN, C. 2010. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: C. VÓVIO; L. SITO; P. DE GRANDE (eds.), *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, p. 99-120.
- BRASIL. 2015. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa: Ensino Médio*. – Brasília, 104p. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. 2015. *Português: Linguagens - 1º ano. 9ª ed.*, São Paulo, Editora Saraiva, 336p.
- CHEVALLARD, Y. 1991. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, La Pensee Sauvage, 126p.
- CICUREL, F. 1991. *Lecture interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette, 159p.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London, Routledge, 270p. <https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- GOMES, R. 2017. *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. Campinas, São Paulo. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 257 p. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325318?mode=full>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- JANKS, H. 2016. Panorama sobre Letramento Crítico. In: D. M. de JESUS; D. CARBONIERI (eds.), *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, São Paulo, Pontes Editores, p. 21-39.
- JORDÃO, C. M. 2016. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? In: D. M. de JESUS; D. CARBONIERI (eds.), *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, São Paulo, Pontes Editores, p. 41-53.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. 2007. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triân-

gulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas & Letras*. 8 (14): 79-105.

<http://dx.doi.org/10.5935/rl&l.v8i14.906>.

JURADO, S.; ROJO, R. H.R. 2006. A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: C. BUZEN; M. MENDONÇA (eds.), *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo, Parábola, p. 37-56.

KATO, M. 1985. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 152p.

KLEIMAN, A. B. 1998. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6ª ed, Campinas, São Paulo, Pontes, 102p.

KLEIMAN, A. B. 2006. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: C. BUZEN; M. MENDONÇA (eds.), *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo, Parábola, p. 23-36.

KLEIMAN, A. B. 1989. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo, Ponte, 162p.

KLEIMAN, A. B. 2004. Abordagens da leitura. *Scripta*, 7(4): 13-22. Disponível em:  
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em 23/05/2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. 2008. *Pesquisa pedagógica: do projeto à Implementação*. Porto Alegre, Artmed, 328p.

LEFFA, V. J. 1999. Perspectivas no estudo da leitura - Texto, leitor e interação social. In: V. LEFFA; A. E. PEREIRA (eds.), *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas, Educat, p. 13-37.

LEURQUIN, E. V. L. F. 2014. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *Eutomia Revista de Literatura e Linguística*, 1(14):167-86.  
<https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i14p167-186>.

LEURQUIN, E. V. L. F. 2013. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada. São Paulo, Pontes, p. 299-323.

LOPES, M. C. L.; ANDREOTTI, V.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. 2006. *Uma breve introdução ao Letramento Crítico na educação em línguas estrangeiras* p.1-8. Disponível em:  
<https://pt.scribd.com/document/7965991/letramento-critico>. Acesso em: 12/04/2020.

LUKE, A; FREEBODY, P. 1997. Shaping the Social Practices of Reading: An Introduction. In: S. MUSPRATT; A. LUKE; P. FREEBODY (eds.), *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill, N.J, Hampton Press, p.185-225.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. 2011. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: R. F. MACIEL; V. A. ARAÚJO (eds.), *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial, p. 128-140.

MOITA LOPES, L. P. 1996. Um modelo interacional de leitura e Leitura e ensino de línguas clássicas.

In: L. P. MOITA LOPES (ed.), *Oficina de Linguística aplicada*. Campinas, São, Paulo, Mercado de letras, p.137-144.

ROJO, R. H. 2010. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Revista Perspectiva*, **28**(2):433-465. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p433>

ROJO, R. H. 2006. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: L. P. MOITA LOPES (eds.), *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p.253-276.

ROJO, R. H. 2004. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos*, CENPEC/SMESP. SP: SEE-SP e SME-SP, p.1-8.

SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. 2015. *Português: linguagens em conexão*. São Paulo, Editora Leya, 278p.

TAKAKI, N. H. 2012. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **12**(4):971-996. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400015>

TILIO, R. 2012. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **12**(4):997-1024. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000010>

VOLÓCHINOV, V. 2017. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo, Editora 34, 2017, 376 p.

WALSH, C. 2013. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ediciones Abya-Yala, 553 p.

*Submetido: 24/05/2020*

*Aceito: 25/08/2020*