

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO  
LICENCIATURA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS

KAMILLY SABINO DE BRITTO

**ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A  
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO**

Venda Nova do Imigrante  
2021

KAMILLY SABINO DE BRITTO

**ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A  
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Português do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Me. Poliana da Silva Carvalho

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Karine Silvera.

Venda Nova do Imigrante  
2021

(Biblioteca do Campus Venda Nova do Imigrante)

B862a Britto, Kamilly Sabino de.

Análise de livro didático de língua portuguesa sob a perspectiva do letramento crítico / Kamilly Sabino de Britto. - 2023.  
46 f. : il.

Orientador: Poliana da Silva Carvalho  
Coorientador: Karine Silvera

TCC (Graduação) Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Venda Nova do Imigrante, Licenciatura em Letras Português, 2023.

1. Livros didáticos - Avaliação - Brasil. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 4. Letramento. 5. Prática de ensino. I. Carvalho, Poliana da Silva. II. Silvera, Karine. III. Título IV. Instituto Federal do Espírito Santo.

CDD: 371.320981

Bibliotecário/a: Eliana Bedim Teodoro Moulin Zampirolli CRB6-ES nº 799

## Venda Nova do Imigrante, 11 de dezembro de 2023

*Karime Silveira*

Assinatura do(a) Avaliador(a)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE

### ANEXO V

#### FORMULÁRIO DE PARECER DA APRESENTAÇÃO FINAL DO TCC II

O(A) discente Kamilly Sabino de Britto

Apresentou a versão final do TCC com o título ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO ao Curso de Licenciatura em Letras-Português do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – Campus Venda Nova do Imigrante, como requisito para aprovação no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso.

O trabalho obteve nota 10 com o seguinte parecer:

Aprovação, sem reservas, do Trabalho de Conclusão de Curso.

Aprovação somente após satisfazer as exigências pré-determinadas, no prazo fixado pelo Regulamento (não superior ao término do período letivo).

Reprovação o Trabalho de Conclusão de Curso.

*Karime Silveira*

Assinatura do(a) Coorientador (a)

Venda Nova do Imigrante, 11 de dezembro de 2023

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu Grande Mestre Onisciente que mesmo contra a minha vontade me fez ir estudar em venda Nova do Imigrante. Hoje eu compreendo o porquê e agradeço pelo terno cuidado.

Agradeço minha família pelo apoio, por não medir esforços para continuar meus estudos, principalmente minha mãe, por nunca ter deixado eu desistir e sempre acreditar em mim.

Agradeço a minha orientadora, Poliana Carvalho, que mesmo nunca termos nos vistos pessoalmente, não mediu esforços para me guiar na pesquisa, compartilhando seu conhecimento com gentileza e paciência.

Agradeço as minhas amigas do Coramara por estarem sempre comigo, fazendo-me dar gargalhadas nas horas que eu estava precisando e por comprarem minhas ideias.

E, por último, meus amigos da graduação, por estarem comigo nas horas mais angustiantes do curso, por chorar quando eu chorava, pela ajuda, compreensão e por nunca ter me deixado sozinha. Também agradeço pelos bons momentos, pelas horas de estudo na biblioteca, pelos cafés tomados na padaria, pelas gargalhadas compartilhadas, enfim, por serem meu refúgio durante esses anos.

As línguas são concepções do mundo, abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta de classes. Por isso, cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica [...]. (BAKHTIN, 2008, p. 415)

## RESUMO

O ensino de língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras tem apontado uma realidade que desfavorece a formação crítica do discente, visto que é recorrente a manifestação do ensino tradicional, desvinculado da realidade do educando, com foco na gramática em detrimento a outros fatores mais significativos, sem contar o desinteresse e insatisfação dos alunos durante essas aulas. O Letramento Crítico, nessa perspectiva, mostra-se como uma abordagem promissora e eficaz no que tange à ressignificação e à reorientação desse ensino para o alcance da formação crítica do estudante. Embora seja uma nomenclatura desconhecida por muitos nos âmbitos educacionais brasileiros, acredita-se que muitos docentes que lecionam a língua materna demonstram concepções e uma práxis voltadas para a abordagem do Letramento Crítico. Ao trazer à tona essa abordagem e os efeitos que ela pode ocasionar no ensino da língua materna, a pesquisa aponta para outras perspectivas, com a intenção de inovar e transformar a realidade didático-pedagógica vigente. É sabido que os documentos oficiais salientam a importância das práticas de letramento nas aulas de linguagens, códigos e suas tecnologias com o objetivo de incitar a criticidade e promover a autonomia dos discentes como sujeitos e cidadãos perante a sociedade. Para tanto, foi proposta a seguinte questão-problema: os livros didáticos de Língua Portuguesa contemplam o Letramento Crítico nas atividades propostas? Assim, para delimitar a investigação, o livro da terceira série do Ensino Médio Português *Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, foi escolhido como objeto de análise da pesquisa. Para o arcabouço teórico, foram consultados os (as) seguintes autores (as): Soares (2009), Kleiman (2005; 2007), Janks (2016), Rojo (2010), Coracini (1999), Ota (2009), Possenti (2000) e Freire (1989). Por fim, pôde-se inferir que as práticas letradas, assim como o Letramento Crítico, são importantes para a construção do desenvolvimento da autonomia e do senso crítico nos estudantes da língua materna.

**Palavras-chave:** letramento crítico; crítico; autonomia; livro didático; língua portuguesa.

## ABSTRACT

The teaching of Portuguese in Brazilian public schools has pointed out a reality that disfavors the critical formation of the student, since it is recurrent the manifestation of traditional teaching, detached from the reality of the student, with a focus on grammar to the detriment of other more significant factors, without counting the disinterest and dissatisfaction of students during these classes. From this perspective, the *Letramento Crítico* shows itself as a promising and effective approach to the resignification and reorientation of this teaching towards the achievement of the student's critical formation. Although it is a nomenclature unknown to many in the Brazilian educational fields, it is believed that many teachers who teach the mother tongue demonstrate conceptions and a praxis directed to the approach of *Letramento Crítico*. By bringing out this approach and the effects it can have on the teaching of the mother tongue, the research points to other perspectives, with the intention of innovating and transforming the didactic-pedagogical reality in force. It is well known that official documents stress the importance of literacy practices in language classes, codes and their technologies with the objective of inciting criticism and promoting the autonomy of students as subjects and citizens before society. For this purpose, the following problem-question was proposed: do the Portuguese Language textbooks contemplate Critical Literature in the proposed activities? Thus, to delimit the research, the collection of Contemporary Portuguese High School: dialogue, reflection and use, by authors William Cereja, Carolina Dias Vianna and Christiane Damien, was chosen as the object of analysis of the research. For the theoretical framework, the following authors were consulted: Soares (2009), Kleiman (2005; 2007), Janks (2016), Rojo (2010), Coracini (1999), Ota (2009), Possenti (2000) and Freire (1989). Finally, it could be inferred that literate practices, as well as Critical Literature, are important for the construction of the development of autonomy and critical sense in students of the mother tongue.

**Keywords:** critical literacy; critical; autonomy; textbook; Portuguese language.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Habilidades da BNCC que contém LC .....	23
Figura 2 - Capa do LD analisado.....	29
Figura 3 - Sumário da unidade 2 .....	30
Figura 4 - Atividade relacionada à categoria “Permissão a crítica” .....	35
Figura 5 - Atividade relacionada à categoria “Permissão a crítica” .....	36
Figura 6 - Atividade correspondente à categoria “Questionamento de ideologias” ....	37
Figura 7 - Atividade correspondente à segunda categoria “Questionamento de ideologias” .....	38
Figura 8 - Atividade correspondente à categoria .....	40
Figura 9- Atividade correspondente à categoria “Presença.....	42
Figura 10 - Atividade correspondente à categoria “Presença do vocábulo crítico” ....	43

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias selecionadas para análise do LC.....	28
Quadro 2 – Resultado da análise .....	32

**SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO .....	13
1 REVISÃO DE LITERATURA .....	15
1.1 Letramento .....	15
1.1.2 Letramento Crítico.....	19
1.2 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO.....	24
2 METODOLOGIA.....	27
2.1 Natureza e contexto da pesquisa .....	27
2.2 Coleta de dados e descrição dos objetos de análise.....	28
2.3 Categorias empregadas para a análise do Letramento Crítico no livro didático	31
3. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	34
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	45
5 REFERÊNCIAS.....	48

## INTRODUÇÃO

A língua é o ponto pelo qual transcorre todas as manifestações culturais e históricas de uma sociedade. É também o lugar em que a comunicação é estabelecida entre os indivíduos e os nossos posicionamentos político e ideológico se reproduzem. A compreensão da língua e da linguagem, em sua completude, contribui para a autonomia do sujeito nos âmbitos sociais em que está inserido. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) destinados à Língua Portuguesa, “todo o conhecimento a respeito da linguagem deve possuir uma visão flexível, evitando um olhar doutrinário para os procedimentos de elaboração e representatividade da língua e linguagem nas aulas de Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2000, p.7).

Constantemente, em muitas salas de aulas, o ensino da Língua Portuguesa (LP) é caracterizado como desinteressante e enfadonho. Esses qualitativos atribuídos são reiterados por Possenti (2000) ao declarar que o professor fornece aos alunos atividades repetitivas como, por exemplo, exercícios mecânicos, de cópias e de completar as lacunas vazias. Dessa forma, proporciona aos discentes uma aquisição de conhecimento sem significações, podendo apresentar inúmeras variáveis que causam complicações no ensino e aprendizagem da língua materna.

Para diminuir essas objeções que percorrem o ensino e aprendizagem da LP, foi instaurada a utilização dos Livros Didáticos (LD) no meio escolástico no ano de 1938, a partir da elaboração da lei nº 1.006 (BRASIL, 1938). Porém, em 1985 os LDs foram reformulados com base no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mediante o Decreto-Lei nº 91.542 (BRASIL, 1985). Para unificar os conteúdos a serem ensinados, os LDs seguem o padrão curricular apresentado nos documentos oficiais do governo, tendo como os principais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos, além de nortear os assuntos a serem elucidados em sala de aula, também ratificam a importância de uma educação que colabora com a autonomia e a criticidade do aluno.

Entretanto, para os discentes obterem a percepção crítica da língua, é fundamental a aplicação de práticas letradas em sala de aula que fomentem essa

criticidade, de maneira a conciliá-las com a vivência dos estudantes, descobrindo por meio delas a leitura de mundo dos alunos e seus questionamentos sobre a vida e a sociedade. É nesse cenário que emerge, então, a seguinte **questão-problema**: os livros didáticos de Língua Portuguesa contemplam o Letramento Crítico (LC) nas atividades propostas? Em face dessa problemática, o **objetivo geral** aqui idealizado é o de apresentar o Letramento Crítico nos livros didáticos de língua portuguesa. E, para alcançar isso, é importante traçar, como **objetivos específicos**:

- i) Conceituar Letramento e Letramento Crítico à luz da literatura vigente;
- ii) Apresentar um panorama dos livros didáticos e dos documentos oficiais que os norteiam;
- iii) Analisar um livro didático de uma coletânea de língua portuguesa, verificando a abordagem que se dá ao Letramento Crítico.

Desse modo, é importante ressaltar a relevância que os documentos oficiais atribuem ao letramento no ensino da língua materna. As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) propõem “[...] a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para atingir em práticas letradas de prestígio, o que inclui trabalhos sistemáticos com textos literários, jornalísticos, científicos [...]” (BRASIL, 2006, p.33). Sob o viés das práticas letradas na escola é que o Letramento Crítico pode vir a ser uma abordagem significativa para promover o desenvolvimento da criticidade do aluno nas aulas de LP. A pesquisa propõe, dessa forma, uma reflexão acerca das contribuições do LC nos LDs de LP, visando a uma análise dos gêneros textuais propostos e suas respectivas atividades.

Como parte do aporte teórico, tem-se Soares (2009), Janks (2016), Possenti (2000), Freire (1989), Coracini (1999), Kleiman (2005; 2007), Rojo (2006; 2009) e Ota (2009) que embasam as reflexões que serão expostas no decorrer desta pesquisa. Desse modo, após a leitura e o recorte teórico dos autores, concomitantemente com a observação dos documentos oficiais, serão retirados os fundamentos necessários para uma análise interpretativa, qualitativa

e quantitativa nos LDs escolhidos para a investigação.

As análises qualitativas irão ser realizadas de acordo com o que foi entendido por LC. Tendo em vista isso, examinar-se-á se as questões apresentadas nos LDs apontam o LC requerido pelos documentos que norteiam a Educação Básica. Dessa maneira, será exposta a quantidade de exercícios que postulam o LC na coletânea de LDs do Ensino Médio, selecionada para esta pesquisa. Em suma, tende-se auxiliar os leitores e profissionais da área a olharem criticamente para os LDs usados em sala de aula, avaliando se eles demonstram ou se aproximam da abordagem que respalda o LC.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta parte, realizar-se-á a contextualização de conceitos os quais ajudarão embasar e direcionar a pesquisa. Tendo em conta a importância desses fundamentos teóricos para um trabalho científico, cumprir-se-ão aqui dois dos objetivos específicos da pesquisa, a saber: *conceituar Letramento e Letramento Crítico à luz da literatura vigente e apresentar um panorama dos livros didáticos e dos documentos oficiais que os norteiam.*

### 1.1 Letramento

O termo alfabetização apresentado por Magda Soares em sua obra *Letramento um tema em gêneros*, mais especificamente no capítulo “Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização”, expressa que “a alfabetização é a ação de alfabetizar, de se tornar alfabeto” (SOARES, 2009, p. 31). Ou seja, quando uma criança é alfabetizada, progressivamente ela adquire o conhecimento a respeito dos signos e códigos que permeiam a língua, tornando-se um sujeito capaz de ler e escrever. Essa habilidade é de extrema importância para o sujeito, uma vez que por meio da ação de ler e escrever é que o indivíduo começará a buscar a sua autonomia na sociedade.

Em seu livro *Letramentos múltiplos escolares e inclusão social*, Rojo ratifica a distinção entre o termo alfabetismo e letramento. Para a autora,

[...] o *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e

valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho mídias, escola etc), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

Dessa forma, Raquel Salek Fiad, em seu artigo “Bakhtin e estudos sobre a escrita, sua aquisição e seu ensino” que está inserido no livro *Em (n) torno de Bakhtin* (2013), salienta que a concepção de ler e escrever não se limita apenas às primeiras etapas do entendimento e domínio dos sistemas da língua, mas ao ponderar:

[...] que os sujeitos inserem-se em diferentes práticas de leitura e escrita no decorrer de suas vidas, propondo que se alargue o conceito de aquisição para novos conhecimentos que vão sendo necessários em outras práticas, em contextos de maior complexidade social, nos quais outros gêneros discursivos estarão presentes. (FIAD, 2013, p. 57)

Desse modo, pensando melhor na busca pela imersão do sujeito na sociedade, por meio da leitura e da escrita e dos textos que circulam na escola, é que foi proposto o letramento. Segundo a pesquisadora Soares, a primeira vez que a palavra letramento esteve presente na literatura brasileira foi por meio da referência da autora Mary Kato, em 1968, e, posteriormente, por meio das autoras Leda Verdiani e Ângela Kleiman as quais também se debruçaram sobre o tema (SOARES, 2009). Em continuidade, Soares (2009) declara que a palavra letramento advém de uma palavra inglesa, *literacy*, que significa condição de ser letrado, porém, ao traduzir para o português, letramento tem um significado bem mais amplo.

A concepção de *literacy* começou a ganhar força depois dos anos 70, visto que o termo sinalizava a metodologia que era empregada no ensino de jovens e adultos alfabetizados nos Estados Unidos. A vista disso, o letramento começou a abrir caminhos para o seu desenvolvimento e discussões, fazendo com que o termo letramento se transformasse em referência para várias práticas da empregabilidade da escrita e leitura na sociedade (BATISTA, 2010). Consequentemente, a ação de letrar não se constitui apenas na competência de ler e escrever, mas de obter várias aplicabilidades na vivência social do indivíduo.

Soares declara que letramento é o “estado ou condição de quem não

apenas sabe ler, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 2009, p. 47). Em consonância ao pensamento, a autora afirma que saber escrever é diferente de ter aprendido a ler e escrever, visto que ler e escrever tem a ver com apropriação de uma tecnologia, que diz respeito aos códigos da língua, porém no letramento, saber ler e escrever significa apoderar-se da escrita e da leitura. Rojo reitera que o letramento é “[...] o domínio, por parte do falante ou escriba, dos gêneros, em geral – mas não unicamente – formais e públicos, que envolvem, de uma ou de outra maneira, a modalidade escrita da linguagem para a sua produção ou compreensão” (ROJO, 2010, p.28).

Baptista (2010) afirma que é possível presumir que os sujeitos que entram em contato com as práticas letradas, possuem a aptidão para operar e empregar seu conhecimento em diversas áreas de saberes, requerendo a atribuição de determinados usos da escrita e leitura, também requisita o entendimento das inúmeras linguagens e formas de expressão e os discursos que atravessam a contemporaneidade e que são capazes de influenciar a vivência dos indivíduos. Em vista disso, o letramento possui relevância para a formação de autonomia social e individual, já que ele tende a ser usado não somente na função de ler e identificar os discursos, mas também conceder ao sujeito a passar e repassar informações por meio da interpretação de diferentes tipos de texto.

Contudo, por mais que o letramento seja introduzido na vida da pessoa, o sujeito não se estagna em um único nível, pelo contrário, Macedo declara que o letramento:

[...] em uma sociedade é o fator preponderante para as transformações sociais, culturais e psicológicas dos indivíduos, tendo, por isso, graus e consequências. Para uns ser letrado, por exemplo, é ser capaz de ler, compreender e extrair informações do livro *Grandes Sertões Veredas* de João Guimarães Rosa; para outros, ser letrado é ser capaz de ler a reportagem de um jornal. Nestes dois exemplos, os indivíduos possuem habilidade de leitura, no entanto, apresentam diferentes tipos de letramento (MACEDO, 2003, p.08).

Conforme a citação acima, o letramento é uma das ferramentas que implementa as transformações sociais e culturais partindo da individualidade e da fomentação do senso crítico de cada pessoa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) ratificam que “[...] o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na sociedade” (PCNEM, 2000, p.16). Em consonância com o PCNEM, a BNCC (2017) declara



que os alunos “devem desenvolver uma compreensão e análises mais aprofundadas do funcionamento das diferentes linguagens” (BNCC, 2017, p.48). Levando em consideração as características pautadas acima, pode-se afirmar que o letramento cumpre com os posicionamentos requeridos pelos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira.

Ademais, é viável declarar que um ensino da língua materna voltada somente para os morfemas, regência verbal, acentuação ou outras ferramentas estruturais da língua, demonstram apenas um recorte dos mecanismos que envolvem a linguagem. Tais estruturas normativas são sempre vistas nas aulas de Língua Portuguesa, fazendo com que a ideia que o estudo da língua se resulta em normas e exceções seja reiterado nas salas de aulas. Por isso, é importante exercer o letramento nas aulas de Português, já que, por sua vez, o letramento tende a trabalhar e expor o sentido ideológico e crítico da língua, fazendo com que os mecanismos que ajudam a fomentar a coesão e coerência nos textos passem de meros artifícios coesivos para dispositivos que possuem um significado ideológico para o sentido do texto lido e estudado.

É importante salientar que o aluno precisa saber os mecanismos de uma construção frasal, da funcionalidade e das características dos códigos que envolvem toda a dinâmica textual, as questões que correspondem à coesão e à coerência e de como deixar o texto fluido e entendível, porém nada adianta o discente dominar essa área, mas deixar de entender e de conceder sentido ao texto que lê e escreve. Assim, Kleiman (2007) afirma que para o letramento ser efetivado, a prática social tem que ser o cerne do ensino e aprendizagem da língua materna, isto é, sempre a aplicação do texto na esfera social; o texto tem que adequar-se ao meio social em que o aluno está inserido no mundo.

Em outros termos, o processo de letramento aplica-se na forma em que o sujeito encara o texto na sociedade. Desse modo, é importante afirmar que a língua está totalmente ligada ao sujeito, refletindo a concepção ideológica que o indivíduo possui a respeito da construção histórica que fomenta a realidade social atual. A autora Kleiman (2007) comenta que o letramento possui o foco nas características sociais da língua escrita, separando-se das práticas tradicionais que acreditam que leitura e a escrita são competências a serem desenvolvidas individualmente, porém o letramento atribui as habilidades de ler e escrever, o conceito de práticas discursivas, tendo em vista o seu desenvolvimento sempre entrelaçado aos contextos sociais.

Desse modo, ratifica-se o valor simbólico da língua e de como a construção do sujeito está intrinsecamente conectado às questões sócio-históricas e ideológicas. Todavia, para ocorrer a aquisição de uma nova percepção do mundo e da sociedade, o indivíduo necessita ter um olhar amplo para ressignificar o que foi aprendido com sua vivência e indagar o novo, para então, formar novas interpretações da sociedade em que está inserido. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* declara que:

A leitura do mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação de inteligência do mundo (FREIRE, 2002, p.46).

Desse modo, Freire reitera que a leitura do mundo é diferente de cada sujeito, fazendo com que o Letramento não seja único ou linear. Portanto, é necessário adentrar na dimensão coletiva de cada aluno, para assimilá-la e levá-la ao questionamento. Para Baptista (2010) a aprendizagem vinculada ao campo social contribui para a construção do conhecimento de mundo do jovem, principalmente, a respeito da sociedade, sobre os discursos que circulam que se concretizam em inúmeros textos.

Visto isso, o Letramento dedica-se a estimular o olhar crítico do aluno para com a sociedade. Mediante as demandas pedagógicas destacadas para o desenvolvimento da criticidade por meio dele, foi que vários pesquisadores desenvolveram o Letramento Crítico, que, por sua vez, tende a propor uma ótica mais abrangente sobre o desenvolvimento do viés crítico no âmbito educacional da língua e linguagem.

### **1.1.2 Letramento Crítico**

O Letramento movimenta-se dentro dos conteúdos ideológicos que perpassam a linguagem, uma vez que, sua abstração é fundamentada na adequação e funcionalidade da língua. Tendo em vista isso, pode-se afirmar, que o Letramento contém diversas vertentes de pesquisa que possuem focos analíticos diferentes, como, por exemplo: o Letramento Digital, Letramentos Multissemióticos, Letramento Racial, Letramento Visual assim como o

Letramento Crítico (LC), no qual esse trabalho se debruça e analisa a importância para a fomentação da autonomia do aluno que está cursando o Ensino Médio. Além do mais, o LC demonstra o contato que o aluno possui com a escrita e a leitura, concomitantemente com o meio social e cultural e a sua forma de interpretar os discursos vigentes e estruturais da sociedade.

Dessa forma, sabendo da não parcialidade da língua e de como é importante compreender as ideologias transmitidas durante o uso da língua e da linguagem para a melhor compreensão do mundo, é que o LC foi desenvolvido. A língua é o cerne do LC. Hillary Janks afirma que “a língua e as formas que ela é usada estão no centro do que significa fazer Letramento Crítico.” (JANKS, 2016, p. 22). A maioria das atividades que o homem exerce para a manutenção da sociedade depende do uso constante da língua. É inegável a aplicação da língua nos afazeres mais corriqueiros do cotidiano como, por exemplo, listas de compras, anúncios, catálogos e, com o avanço da tecnologia, os aplicativos de troca de mensagens e as redes sociais dependem inteiramente da língua e da linguagem.

A pesquisadora Janks ainda declara: “Assim a língua pode ser usada por diferentes propósitos. Saber que textos não são neutros nos conclama a desenvolver caminhos onde eles vêm e reconhecem como são designados por nós os leitores” (JANKS, 2016, p. 21). O Letramento Crítico tem como objetivo delinear caminhos para gerar tal compreensão nos estudantes da Língua Portuguesa para então poder ser capaz de identificar que “[...] textos têm efeitos sociais, construídos para dar uma versão “da verdade” (JANKS, 2016, p.21). Na visão de Carvalho,

[...] pode-se dizer que ler um texto criticamente demanda um sujeito em ação e interação. Contrariamente, o apagamento desse sujeito inviabiliza a leitura crítica, pois o leitor não se vê aí, no contexto social da leitura, não dialoga com as implícitas práticas discursivas, desativa qualquer processo de interlocução, e o texto, por sua vez, se restringe a um simples expediente superficial de análise. (CARVALHO, 2019, p. 57).

Da mesma forma, Rojo (2009) afirma que ao trabalhar textos de maneira crítica nas escolas, tendo como foco, a capacidade de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias tende a expandir a consciência social, uma vez que “[...]uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico-ideológico e desvelando

seus efeitos de sentido replicando a ele e com ele dialogando”. (ROJO, 2009, p.120) Inclina-se em reconhecer “[...] a relevância de se formar um aluno ético democrático, crítico isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais. (ROJO, 2009, p.120).

Desse modo, a língua carrega várias ideologias e esses valores ideológicos retratam as estruturas sociais que contribuíram para a formação da sociedade em que vivemos, refletindo as relações de poder que, conseqüentemente, subjuga a maior parte dos indivíduos. Essas relações deságuam na maneira com que os textos são tecidos. Janks reitera que:

No processo de representação do mundo, os produtores de texto têm que fazer escolhas. Cabe a eles decidirem quais palavras são empregadas, se devem incluir adjetivos e advérbios. [...]De igual modo se usarão ou não pronomes sexistas, se irão estabelecer elos entre as sentenças ou separadas. Compete-lhes decidir como as informações serão encadeadas, se serão definitivas ou provisórias, de aprovação ou desaprovação. (JANKS, 2016, p. 23-24).

Ante o exposto, fica evidente que as escolhas dos termos que os produtores textuais aplicam - mesmo sem intencionalidade - ecoam a posição social e a condição que o autor percebe o mundo. Assim, cabe ao leitor deter-se de uma visão criteriosa para concordar ou discordar de como as expressões foram utilizadas no texto lido. Por mais que os alunos tenham relações diferentes com a leitura e escrita e obtenham a aptidão de utilizar a linguagem para trocar mensagens, reconhecer as sinalizações que apoiam na organização social e se locomover, alguns indivíduos não reconhecem o valor ideológico do texto, demonstrando que não são verdadeiramente letrados.

De igual modo, conforme Janks, ajudar o aluno a enxergar os mecanismos opressivos que fundamentaram o mundo e, principalmente, mostrar que a forma de intitular os objetos e os saberes também porta um caráter opressor é uma forma de se alcançar a equidade e a transformação social por meio da criticidade. A autora também diz que “Algo que tenha sido construído pode igualmente ser desconstruído. Esse processo de desfazer e desconstruir o texto aumenta a nossa consciência a respeito das escolhas que o enunciador faz” (JANKS, 2016, p. 24).

Em conformidade, Jordão declara que o LC possibilita “[...] uma abordagem Educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-

moderna e descolonizadora, que percebe a escola como espaço habitado por seres inteligentes que trazem consigo conhecimentos de ordem diversas [...]” (JORDÃO, 2016, p.43). A autora continua afirmando que:

O LC não é uma metodologia de ensino voltada para resultados mensuráveis, nem se apresenta de forma separada ou separável da atitude dos sujeitos que o esposam. Por isso ele costuma ser comentado a partir da visão do mundo que embasa ampliando-se para várias esferas de prática social. Ele é uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com conhecimento e com o mundo. Como tal, seus pressupostos constroem a perspectiva ontológica respeitosa e uma epistemologia democrática que podem ser bastante produtivos no ambiente educacional. (JORDÃO, 2016, p.43-44)

Semelhantemente, Paulo Freire em sua obra *A importância do ato de ler* ressalta que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.” (FREIRE, 1989, p. 9). Isso significa que para uma melhor compreensão, o processo de leitura do texto tem que ser efetuado concomitante com a leitura do contexto em que o sujeito está ligado. Para Freire, essa ótica crítica que se deve ter para o texto, juntamente com todas as circunstâncias sociais, auxilia a elaboração da autonomia dos alunos e alunas.

Em conformidade com Freire, Ana Paula Martinez Duboc declara em seu Capítulo “Avaliação da Aprendizagem de Línguas e o Letramento Crítico: Uma Proposta”, presente na obra *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas* (2016) entende “o letramento crítico como uma perspectiva educacional ou uma atitude/postura filosófica.” (DUBOC, 2016, p. 61). Dispondo desses argumentos, constata-se que o LC auxilia na construção metodológica do professor, fazendo com que as práticas docentes se embasem na percepção reflexiva aos poderes dominantes que ditam as pautas opressivas, observando, dessa maneira, que o LC tende a expor as desigualdades que subsidiem o corpo social, fazendo com que, por meio da linguagem essas desigualdades podem ser apontadas, refletidas e equiparadas.

Tendo em vista toda importância do LC para a educação e o seu valor significativo para a fomentação da autonomia do aluno, é percebido que os documentos oficiais da educação, de forma intrínseca, reiteram o uso da percepção crítica nas aulas de Língua Portuguesa. A BNCC descreve na seção das habilidades cobradas nas aulas de Língua Portuguesa as seguintes características.

Figura 1 - Habilidades da BNCC que contém LC

HABILIDADES
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: BNCC, 2017.

Percebe-se que as habilidades que são cobradas na BNCC inclinam-se para o LC. Essas habilidades asseguram o trabalho de textos com diferentes linguagens e também tendem a promover a compreensão ampla do texto, não como um recorte, mas incluindo a maneira que o texto é transitado na sociedade. Não obstante, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) asseguram que “O importante é que o aluno saiba analisar as especificidades, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e perceba que as particularidades têm um sentido socialmente construído.” (PCN-EM, 2000, p. 8). Fazendo com que o aluno adquira outra perspectiva, o discente

[...] deixaria de ser um mero expectador reprodutor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, verificaria coerência da sua posição. Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência. (PCN-EM, 2000, p. 9).

Assim sendo, para ratificar a importância do LC nas aulas de língua, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) constata a relevância dos conteúdos curriculares para fornecerem “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, p.10), tendo como complemento no Ensino Médio (EM) “o aprimoramento do educando como pessoa humana,

incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p.12).

Por fim, constata-se que o texto é o fundamento para a compreensão não somente da linguagem e da língua, mas do homem como pessoa no mundo. Sendo assim, o Letramento Crítico constituiu-se uma abordagem de ensino e aprendizagem que converge com as práticas sociais, em que o estudante, como integrante das esferas sociais, com diversos mecanismos separatistas e exclusivistas, obtém criticidade para discernir o modo como é o processo de conceber e interpretar o texto, adquirindo assim sua autonomia.

## **1.2 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

O Brasil é um país que abrange grande parte da América do Sul, apresentando inúmeras diferenças demográficas, populacionais, culturais, linguísticas e educacionais. Por sua gigante extensão e variedades culturais, são apresentadas consideráveis dificuldades sociais, sendo uma delas a educação. Para melhorar o ensino e fornecer educação de forma democrática, além de tentar a unificação dos conteúdos que são ministrados em sala de aula, foram elaborados os Livros Didáticos (LDs).

Os LDs foram inseridos no meio educacional em 30 de dezembro de 1938, pelo decreto de nº 1.006, que aprovou a produção, a venda e a integração do LDs nas salas de aula. Outro fator importante a ressaltar é que os LDs são constituídos a partir dos documentos oficiais que norteiam a educação do país, como as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tendo tais documentos como guia, os LDs ganham maior credibilidade para o sistema educacional do país. Segundo a autora Coracini,

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte única. (Coracini, 1999, p.27).

Mediante a falta de fontes textuais disponíveis para o docente montar a sua aula, pode-se afirmar que os LDs, por muitas vezes, são o fio condutor das

aulas de LP. É a partir dos recortes textuais apresentados nos LDs que os mecanismos da língua são difundidos, como supracitado por Coracini. Dessa maneira, limita-se a língua, conseqüentemente, demonstrando para o aluno um viés raso do texto, sem oferecer um aprofundamento das concepções textuais e ideológicas da língua.

Porém, para manter um controle de qualidade dos LDs foi elaborado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Criado em 1937, o PNLD é o programa mais antigo da área educacional destinado à distribuição de LDs, recebendo durante esses anos até os dias de hoje, várias remodelagens. (BRASIL, 2020). Uma dessas modificações foi desenvolvida pelo Decreto de nº 9.099, sancionado em 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017) e por meio dele foram redefinidos os padrões para o PNLD, além de unificar todos os programas destinados aos LDs para um único nome: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Ademais, o decreto abrange o direito de corpo docente e da comunidade que a escola está inserida, avaliar o material literário, didático e textual que está introduzida no LD, entre outros materiais de prática educativa, como, por exemplo: software, jogos educacionais, aparato de reforços e correções e materiais destinados à gestão escolar (BRASIL, 2017). Também, pode-se afirmar que o PNLD é realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), concomitantemente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Apesar disso, o PNLD só conseguiu estabilidade por meio do Decreto-Lei nº 91.542 promulgado em 1985 no qual ratificou tais atributos: “[...] adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1a° série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita nas escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal [...]”. (BATISTA, 2003, p.20).

Todavia, por mais que os LDs sejam constantemente avaliados, as críticas sobre a elaboração didática e metodológica deles não demonstram uma evolução na qualidade do produto. Batista denuncia que os LDs não correspondem ao “[...] caráter ideológico e discriminatório [...]”, além da sua “[...] desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p.28). Dessa maneira, pode-se afirmar que os LDs não substituem as outras diversas práticas metodológicas que potencializam o LC nas aulas de Língua Portuguesa. O conteúdo limitado e polido fornecido nos LDs de LP, na maioria das vezes, não carrega o ideário do LC, que, como demonstrado acima, contém



uma grande importância para a elaboração da autonomia social dos indivíduos.

Somado à ideia de Batista (2003), Coracini também ressalta que “[...] o livro didático funciona como portador da verdade que deve ser assimilado tanto por professores quanto por alunos” (CORACINI, 1999, p.33). Dessa forma, evidencia-se a condição que os LDs são aceitos em sala de aula, principalmente pelos professores por oferecerem praticidade, levando vários docentes a aceitarem a utilização dos LDs sem ao menos analisar os conteúdos que estão sendo apresentados. Batista continua declarando que os LDs de LP, por mais que sejam de baixa qualidade, possuem para o âmbito educacional uma

[...] parte significativa na escola brasileira, o principal empréstimo utilizado por professores e alunos. Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazer o circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. (BATISTA, 2003, p.28).

Devido a isso, pouca análise crítica se dá aos LDs, principalmente no âmbito ideológico. Dessa forma, como proposta da pesquisa, ocorreu uma investigação da coletânea destinada ao Ensino Médio *Português Contemporâneo: diálogos, reflexão e uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Cereja possui formação em Letras, desenvolve pesquisas na área da Linguística, possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos na Linguagem, além de ter vasta experiência nos seguintes âmbitos: ensino de português, análise do discurso, língua, enunciação, gramática textual e Bakhtin.

Já Vianna possui doutorado em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas e atua nos âmbitos de formação de professores, material didático, entre outros. Por último, Damien possui doutorado em Literatura, com publicações de livros e orientações de pós-graduação.

A coleção *Português Contemporâneo: diálogos, reflexão e uso* foi avaliada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como objetivo avaliar e viabilizar os LDs, de forma a sistematizar, regular e oferecer de maneira gratuita para toda a rede pública de educação. Ademais, esse programa oferece uma análise dos LDS, a fim de que toda equipe pedagógica possa escolher com mais clareza o material a ser aplicado nas escolas. (BRASIL, 2020). O PNLD é ligado

ao Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e também é ancorado pelo decreto Nº 9.099, no qual um dos propósitos consiste na elaboração de caminhos mais acessíveis para a escolha do material didático, garantindo um padrão de qualidade da prática educativa por meio do auxílio do LDs, a sustentar a autonomia e o desenvolvimento do professor, além disso apoiar a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017).

## 2 METODOLOGIA

Nesta parte, serão descritas a natureza, o contexto da pesquisa, o instrumento de captação dos dados e o mecanismo de análise destes, bem como o objeto de análise e os critérios usados para a investigação do tema. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.17), “a metodologia científica ingressa os discentes ao mundo da pesquisa organizada e direcionada, alicerçando tanto o profissional como o acadêmico a se movimentarem além do abstracionismo, ou seja, na prática.” Em vista disso, para elaboração do *corpus* desta pesquisa, as metodologias utilizadas nortearão a análise do objeto a ser investigado de forma mais apurada e direta.

### 2.1 Natureza e contexto da pesquisa

As três seções foram específicas de uma revisão bibliográfica, pilar de toda e qualquer pesquisa acadêmico-científica. Os pesquisadores Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 28) definem a pesquisa bibliográfica “quando elaboradas a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na internet”.

A pesquisa também se deterá em uma análise interpretativa dos dados e será de cunho qualitativo, ou seja, “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem.” (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010, p.26). A tabulação dos resultados obtidos por meio da análise das atividades propostas pelo LD escolhido da coletânea receberá tratamento quantitativo. Para Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a pesquisa quantitativa pode ser definida como:

[...] o que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas de estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio padrão, coeficiente, de correlação, análise de regressão) (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010, p. 25).

Dessa forma, uma das propostas da pesquisa será demonstrar por meio de números, a quantidade de questões que abordam o LC no LD de LP analisado. Porém, é importante salientar que a atribuição quantitativa não será o foco principal desta pesquisa, mas apenas para complementar e melhor demonstrar os argumentos desenvolvidos no decorrer da investigação.

A coletânea do Ensino Médio selecionada para constituição do *corpus* foi *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Tal coletânea foi escolhida por ter uma maior aceitabilidade nas escolas e ser considerada mais completa de acordo com critérios exigidos. Será feita uma investigação de como o LC é abordado nos conteúdos oferecidos pelo LDs, contemplando assim o objetivo geral da pesquisa, que se concerne *em apresentar o LC nos LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. Devido a isso serão analisados os gêneros textuais propostos nas atividades e se tais gêneros conduzem o estudante a uma compreensão abrangente das características que os constituem, bem como se propõem uma reflexão dentro da perspectiva do LC ou se somente são trabalhados numa abordagem mecânica e superficial.

Para este trabalho, os pressupostos teóricos perpassam o campo da linguística e da educação, como as pesquisadoras Soares (2009), Kleiman (2005; 2007), Janks (2016), Coracini (1999), Rojo (2010), Ota (2009); e os pesquisadores Possenti (2000) e Freire (1989). Além disso, ainda na parte bibliográfica, foram utilizadas leis e documentos oficiais que constituem as políticas públicas educacionais vigentes.

Sendo assim, depois das análises realizadas, juntamente com a observação dos documentos norteadores do sistema educacional e da produção de LDs, as conclusões e reflexões a respeito da questão-problema serão expostas, com a finalidade de desvendar se o LD de LP analisado abrange o LC nos exercícios propostos.

## **2.2 Coleta de dados e descrição dos objetos de análise**

O objeto de análise presente nesta pesquisa se constituirá apenas no LD da terceira série do Ensino Médio, que faz parte da coleção *Português Contemporâneo: diálogos, reflexão e uso* (Cf. figura 1), publicado no ano de 2016 pela editora Saraiva. O LD escolhido para a observação é dividido em quatro unidades que representam a divisão macro da obra. Dentro dessas unidades, há

outros segmentos, como os capítulos, sendo que as proporções de cada capítulo dentro das unidades não são padronizadas, ou seja, em cada unidade existe uma variável que oscila entre onze a oito capítulos. Todavia, dentro de todos os capítulos ocorre uma sistematização das sessões dos assuntos propostos. Logo após, essas subdivisões são destinadas à Literatura, à Língua (gramática) com sessões denominadas “Literatura”, “Língua: uso e reflexão”, “Produção de Texto” e por último “Interpretação de Texto”. Também é importante dizer que no fechamento de cada capítulo, o LD apresenta a divisão “Em dia com o ENEM e o Vestibular: Vivências”. (Cf. figura 2).

Figura 2 - Capa do LD analisado



Fonte: Cereja, Viana e Damien, 2016.

Figura 3 - Sumário da unidade 2

UNIDADE <span style="font-size: 2em; font-weight: bold; color: white; padding: 0 10px;">2</span> PALAVRA E PERSUASÃO	
<b>■ CAPÍTULO 1 - A GERAÇÃO DE 30: GRACILIANO RAMOS - REGÊNCIA NOMINAL - O DEBATE DELIBERATIVO</b>	
<b>LITERATURA: A GERAÇÃO DE 30: GRACILIANO RAMOS</b> 100	
O contexto de produção e recepção da produção literária da geração de 30 101	
Meios de citação 101	
O Modernismo em contexto 102	
O romance de 30 102	
Rachá de Queiroz 102	
Graciliano Ramos 103	
Foco no texto: trecho de <i>Vilões secos</i> , de Graciliano Ramos 103	
Entre textos: fragmento do poema "O retrato do sertão", de Patálias do Assant, e canção "Segue o sertão", de Carlinhos Brown 107	
Entre saberes 110	
Atividade plural 118	
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: REGÊNCIA NOMINAL</b> 119	
Foco no texto: <i>Símbol</i> da Delegacia da Mulher 115	
Reflexões sobre a língua 117	
Texto e enunciação 120	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O DEBATE DELIBERATIVO</b> 122	
Foco no texto: transcrição de trecho de uma reunião deliberativa na Câmara dos Deputados 122	
Hora de escrever 126	
<b>■ CAPÍTULO 2 - A GERAÇÃO DE 30: JOSÉ LINS DO REGO, JORGE AMADO E ÉRICO VERÍSSIMO - CRISE - RELATÓRIO E CURRÍCULO</b>	
<b>LITERATURA: JOSÉ LINS DO REGO, JORGE AMADO E ÉRICO VERÍSSIMO</b> 130	
José Lins do Rego 131	
Fogo morto 131	
Foco no texto: fragmento de <i>Fogo morto</i> , Jorge Amado 134	
Capitães da Areia 134	
Foco no texto: trechos de <i>Capitães da Areia</i> , Érico Veríssimo 134	
Érico Veríssimo 138	
O tempo e a vida 139	
Foco no texto: trecho de "Um certo capitão Rodrigo" 139	
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: CRISE</b> 143	
Foco no texto: cartaz do Conselho Federal de Psicologia 143	
Reflexões sobre a língua 144	
Texto e enunciação 147	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: RELATÓRIO E CURRÍCULO</b> 149	
O relatório 149	
Foco no texto: "Relatório do 4º Encontro da Comissão de Desenvolvimento" 149	
Hora de escrever 152	
O currículo 153	
Hora de escrever 153	
<b>■ CAPÍTULO 3 - A GERAÇÃO DE 30 - COLOCAÇÃO PRONOMINAL - CARTAS ARGUMENTATIVAS</b>	
<b>LITERATURA: A GERAÇÃO DE 30: CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE</b> 155	
A poesia de 30 156	
Carlos Drummond de Andrade 156	
Foco no texto: "Coração numeroso" e "A noite abanhe os homens" 157	
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: COLOCAÇÃO PRONOMINAL</b> 161	
Foco no texto: "Wiracanda árvore", de Antonio Prata 161	
Reflexões sobre a língua 163	
Texto e enunciação 167	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: AS CARTAS ARGUMENTATIVAS DE SOLICITAÇÃO E DE RECLAMAÇÃO</b> 168	
A carta de solicitação 168	
Foco no texto: carta de solicitação 168	
A carta de reclamação 169	
Foco no texto: carta de reclamação 169	
Hora de escrever 171	
<b>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR</b> 174	
<b>PROJETO: CIDADANIA EM DEBATE</b> 178	

Fonte: Cereja, Viana e Damien, 2016.

Percebe-se que cada subdivisão citada acima recebe uma cor na diagramação do LD, a saber: verde para os estudos literários, roxo para a produção textual, azul para a gramática e laranja para a interpretação textual. Nota-se que a diagramação proposta no LD possui como objetivo deixar os tópicos mais atrativos. Em todos os começos dos capítulos, independente do assunto, os projetistas gráficos empregaram imagens e *layouts* com traços acentuados. Durante a leitura dos capítulos, também se encontram gravuras e fontes variadas, porém as imagens que foram aplicadas nas páginas que

perpassam os capítulos tendem a ser associadas ao texto ou às atividades propostas, principalmente quando estão ligadas aos textos de cunho literário, no qual sempre há pinturas artísticas associadas à estética literária aplicadas nos capítulos.

Outro ponto que a diagramação também fornece são os boxes que apresentam vocabulários, contextos históricos, hiperlinks, dicas gramaticais, biografia de autores, curiosidades, etc. Em contrapartida, ao final da unidade a subdivisão “Interpretação de Texto” é sinalizada. Dessa maneira, em todo o LD, apenas quatro partes são destinadas à “Interpretação de Texto”, ao contrário das subdivisões “Literatura” e “Língua: uso e reflexão” que aparecem diversas vezes no decorrer da obra. Todavia, a sessão “Interpretação de Texto” é totalmente ligada ao ENEM, bem como todos os títulos dessas subdivisões contêm a sigla “ENEM”.

Sendo assim, os assuntos são designados para a explicação dos eixos cognitivos que são cobrados em todas as áreas do conhecimento do exame, concomitante com as elucidações de todas as competências e habilidades exigidas no campo de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” do ENEM. Depois de expor os requisitos cobrados da prova nacional, são apresentadas questões de interpretação textual diversificadas, tendo como suporte para interpretação textos de várias tipologias textuais, como, por exemplo, infográficos, trechos de reportagens, pesquisas científicas, recortes de obras literárias e imagens.

### **2.3 Categorias empregadas para a análise do Letramento Crítico no livro didático**

Para uma análise mais direta e delimitada, foi utilizada uma adaptação da tabela da tese de mestrado do pesquisador Ronei Paniago Lima (2019). Esta tabela apresenta as categorias delineadas para análise dos LD (primeira coluna) com os respectivos objetivos dentro da perspectiva do LC (segunda coluna).

**Quadro 1-** Categorias selecionadas para análise do LC

Categorias	Letramento Crítico
Permissão à crítica.	Permite ao aluno expressar sua visão pessoal de forma crítica, a partir das atividades e dos textos do LD.
Questionamento de ideologias.	Ajuda o aluno a questionar as ideias dominantes.
Favorecimento ao Letramento Crítico.	Favorece o desenvolvimento do LC no que diz respeito à autonomia.
Separação de elementos linguísticos.	Articula a abordagem dos elementos linguísticos à formação de um leitor crítico, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos.
Presença de vocábulos crítico (a) (s) nas atividades.	Verifica se as atividades apresentam termos que evidenciam o pensamento crítico.

**Fonte:** Adaptação da proposta de LIMA, Ronei (2019, p.76)

A primeira linha da horizontal traz observações a serem aplicadas na análise das atividades dos LDs, com ênfase na permissão à crítica para com o texto e seu contexto. Segundo a BNCC, é necessário que os discentes desenvolvam a habilidade de “Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação”. (BRASIL, 2017, p. 487). Visto isso, salienta-se que quando o aluno manifesta sua visão específica a respeito da temática proposta, o seu pensamento crítico se ampliará, sobretudo em concordância com sua realidade.

Rojo reitera que “A cultura de massa da globalização é padronizada, monofônica, homogênea e pasteurizada [...]” (ROJO, 2009, p.122), fazendo com que grande parte da população tenha se adaptado a discursos rasos, tendo como consequência a falta de percepção dos significados intrínsecos aos textos que circulam na sociedade.

Por outro lado, para analisar a possível estimulação do pensamento crítico que os LDs possuem a capacidade de desenvolver, é que a segunda categoria (segunda linha na horizontal) foi fomentada. O questionamento das ideologias dominantes é essencial para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo e,

segundo Rojo, é de extrema importância incrementar o LC nas escolas, já que por meio dele é que somos “capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido”. (ROJO, 2009, p.122).

Já a terceira categoria (terceira linha na horizontal) propõe o favorecimento do desenvolvimento para o LC. Para Freire (2002), a construção da autonomia surge junto com capacidade de interligar o ensino pragmático com a ética e cidadania, de forma a desenvolver a autonomia. Assim sendo, para criar a perspectiva crítica, foram observados os mecanismos que poderiam originar possibilidades para o desenvolvimento da criticidade, concomitante com a autonomia de pensamento e interpretação dos textos, uma vez que, para isso acontecer, discentes precisam saber identificar o conteúdo político que está presente no que se ler e interpreta. Paulo Freire ratifica esse pensamento em sua obra *Importância do ato de ler*.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1921, p.9).

Portanto, para questionar e contemplar se o conteúdo oferecido pelos LDs auxilia a desempenhar, junto com o professor, a fomentação da autonomia da classe é que esse ponto foi acrescentado na tabela de base para a análise. Devido a isso, verifica-se que o aluno obtém o conhecimento de que o contexto também é importante para um entendimento mais profundo do que é lido e verbalizado.

Em continuidade, na quarta categoria (quarta linha na horizontal), nota-se o enfoque da percepção da decodificação ideológica, que está, de maneira intrínseca, vinculado aos signos que formam a língua e a linguagem. Rojo em seu livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* salienta que

Os significados são contextualizados. Essa compreensão extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar a situacionalidade social ou seu contexto de



produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. (ROJO, 2009, p.108).

Desse modo, constata-se que todos os recursos utilizados para formar os textos que compõem a sociedade, principalmente os que estão implícitos, são políticos. Porém, para os alunos adquirirem tais percepções, é preciso que abordagens e metodologias conduzam e oportunizem a criticidade, levando os discentes a cruzarem a linha do notório que está na superfície dos discursos.

Por fim, na quinta categoria (quinta linha na horizontal), encontra-se a apuração da palavra "crítico (a) (s)" nas atividades oferecidas, de modo, a motivar os usuários dos LDs a externar suas opiniões e pontos de vista. Sabendo que a utilização do adjetivo "crítico" de forma explícita colabora para "[...] o comprometimento com valores como justiça e luta contra as desigualdades sociais [...]" (SARTORI, 2015, p. 929). Do mesmo modo, pode-se afirmar que:

O adjetivo crítico, nessa área, reforça as diferenciações que o distanciam de estudos tradicionais de letramento, marcando a opção por uma educação que leve a uma sociedade mais igualitária, através da conscientização de que toda leitura e escrita é situada, dependente das relações de poder que ali são constituídas. (Sartori, 2015, p.930).

Desta maneira, é pertinente reforçar que o principal pilar do LC é o desenvolvimento da criticidade, mas ao destacar o adjetivo "crítico" nas atividades, tem-se com exatidão o direcionamento requerido pelo LC, salientando que a aula de Português está além da superficialidade dos códigos e signos da língua, e o estudo da língua materna possuirá uma concepção crítica e ideológica.

### **3. ANÁLISE DO CORPUS**

Nesta parte da pesquisa, há a demonstração do resultado da análise, conforme apresentado na tabela para melhor elucidação e cumprimento do seguinte objetivo específico: *analisar um livro didático de uma coletânea de língua portuguesa, verificando a abordagem que se dá ao Letramento Crítico.*

**Quadro 2 - Resultados da análise do LD**

<b>Categorias</b>	<b>Letramento Crítico</b>	<b>Total de atividades enquadradas nas Categorias</b>
Permissão à crítica.	Permite ao aluno expressar sua visão pessoal de forma crítica, a partir das atividades e dos textos do LD.	2
Questionamento de ideologias.	Ajuda o aluno a questionar as ideias dominantes.	6
Favorecimento ao Letramento Crítico.	Favorece o desenvolvimento do LC no que diz respeito à autonomia.	0
Separação de elementos linguísticos.	Articula a abordagem dos elementos linguísticos à formação de um leitor crítico, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos.	0
Presença de vocábulos crítico (a) (s) nas atividades.	Verificar se as atividades apresentam termos que evidenciam o pensamento crítico.	4

**Fonte:** Adaptação da proposta de LIMA, Ronei (2019, p.76)

Como pôde-se perceber, em um LD com grandes números de páginas com atividades e textos de vários gêneros pouco conteúdo que fomenta o LC é encontrado. Dessa forma, como foi demonstrado na tabela, a primeira categoria possui 2 exercícios que concedem a permissão à crítica. Vamos observar abaixo as atividades.

**Figura 4 - Atividade relacionada à categoria “Permissão a crítica”**

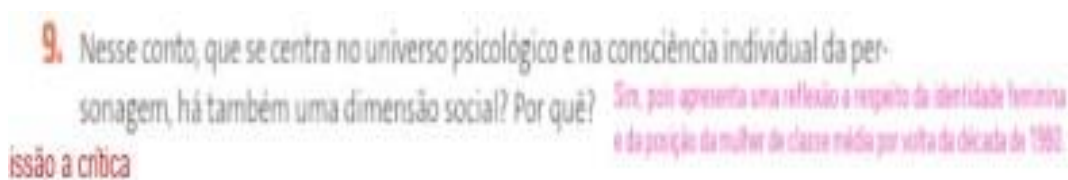
1. Os nove primeiros versos da canção expõem uma situação social.
  - a. Qual é a situação descrita? *Uma situação de pobreza, caracterizada pela falta de assistência, saneamento básico e educação.*
  - b. Tendo em vista que essa canção foi escrita há mais de vinte anos, discuta com os colegas e o professor: Ainda é possível considerar atual o problema exposto?

**Fonte:** Cereja, Viana e Damien, 2016.

A atividade exposta está presente na página 120 do LD. Nota-se que é um exercício de interpretação textual, mas que também permite que o discente demonstre o seu ponto de vista a respeito da temática que está sendo estudada. O texto pelo qual está sendo utilizado como suporte é uma música do compositor Herbert Vianna, intitulada *O Rio Severino*, que faz uma crítica a respeito da seca do nordeste brasileiro juntamente com a condição de saúde e educação do povo nordestino. Tal música gera intertextualidade com a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, que está presente no mesmo capítulo.

A outra atividade que também é introduzida nessa categoria se encontra na página 277. Observe a gravura.

Figura 5 - Atividade relacionada à categoria  
“Permissão a crítica”



Fonte: Cereja, Viana e Damien, 2016.

Da mesma forma que a atividade anterior, essa também contém um texto de base empregado para fins interpretativos. A obra é um conto intitulado “Amor”, presente no livro *Laços de família*, de Clarice Lispector, pertencente à terceira geração do Modernismo brasileiro. O conto tem como foco narrativo a vida da dona de casa Ana, uma mulher que se dedica a cuidar da família e, ao passar por um epifania, começou a questionar a sua vida, em especial suas escolhas. A pergunta da questão que está sendo analisada indaga se na narrativa possui uma dimensão social. Dado isso, os estudantes podem refletir a respeito da identidade feminina de uma mulher de classe média da década de 60, fazendo um paralelo com a atualidade, questionando a subjugação feminina dentro da estrutura social vigente.

Destarte, após a leitura dos textos, seguindo as instruções das atividades, os alunos obtêm a habilidade de apontar o que é pedido. Em razão disso, estudar assuntos que oferecem permissão à crítica é significativo e essencial para a autonomia da classe. Segundo a BNCC, lições que contêm essa estrutura auxiliam a ampliação das

[...] situações nas quais os jovens aprendam tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, batizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos alcançando o maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício de contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificadas no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientada pela ética e o bem comum. (BRASIL, 2017, p. 477).

Ante o exposto, as atividades que envolvem o consentimento para a crítica, corroboram não somente para a fomentação da autonomia, mas auxiliam a elaboração da melhor percepção de observação crítica e pesquisa dos fatos, além de constituir o sujeito dentro da sociedade, não como um indivíduo trivial, passivo aos acontecimentos da comunidade em que vive, pelo contrário, introduzindo de maneira participativa, com habilidade de opinar e questionar.

Em continuidade a observação do LD, já na segunda categoria são encontradas 2 atividades: a primeira localiza-se na página 21 e a segunda na página 144.

Figura 6 - Atividade correspondente à categoria “Questionamento de ideologias”

1. A perseguição a estrangeiros pode ser considerada atualmente uma prática superada?
2. Você conhece ou convive com algum imigrante? Como é a situação de vida dele no país?
3. Você conhece alguém que saiu do Brasil para viver em outro país? Como é a situação de vida dessa pessoa em terras estrangeiras?
4. Você considera que tem motivos para sair do Brasil e viver em outro país? Em quais países viveria? Por quê?
5. Qual é a sua opinião sobre o Brasil receber imigrantes?

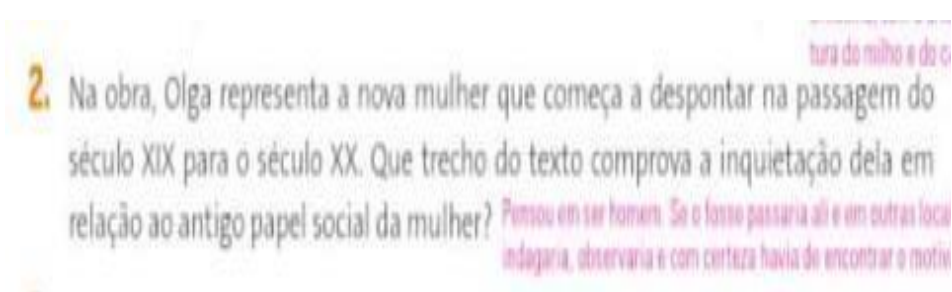
Fonte: Cereja, Viana e Damien, 2016.

As questões demonstradas acima são contextualizadas a partir do texto *Por que integrar é preciso?* do autor Marcelo Haydu. O texto discute e

problematiza o dilema das pessoas que se refugiam no Brasil; as perguntas encaminhadas logo depois do texto, disponibilizam aos discentes a oportunidade não somente de opinar, mas também em refletir a respeito desse movimento social que acontece em nosso país, fazendo-se observar as condições de vida e as dificuldades que um imigrante passa em solo estrangeiro. Dessa forma, a permissão à crítica é efetuada, já que, o aluno conseguirá manifestar suas ideias de forma crítica a partir do que foi proposto.

Já a segunda atividade da mesma categoria, questiona o papel da mulher na sociedade.

Figura 7 - Atividade correspondente à segunda categoria “Questionamento de ideologias”



**Fonte:** Cereja, Viana e Damien, 2016.

Segundo o recorte do livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, Olga era uma mulher que argumentava e questionava os assuntos dos seus interesses, da mesma forma que possuía sentimentos revolucionários, porém, como a maioria das mulheres do século XIX, casou sem estar apaixonada, apenas para seguir o protocolo social que era cobrado pelas mulheres do século em que pertencia. Dessa forma, o exercício demonstrado, perpassa a mera interpretação textual.

Por mais que haja um recorte do texto, os discentes necessitam entender a ideologia dominante da época, pelo qual os direitos e deveres das mulheres se resumiam em ser esposa, cuidar da casa e dos filhos, principalmente, para achar o trecho do texto que demonstra a inquietação da personagem ao antigo papel social da uma mulher, que se encontra no segmento: “Pensou em ser homem. Se o fosse passaria ali e em outras localidades meses e anos e indagaria, observaria e com certeza havia de se encontrar o motivo do remédio”.

(BARRETO, 1970, p.119). Por esse motivo, é enfatizada a importância do questionamento de ideologias e sua capacitação de

Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, intervir e tomar posições democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental, e o consumo responsável em âmbito, local, regional e global. (BRASIL, 2017, p. 485).

Visto isso, é essencial que a sensibilidade dos estudantes seja destinada à indagação da ideologia dominante e se perguntarem, “Por que Olga deseja ser homem para fazer o que tinha vontade?”; “O que limitava Olga em suas perguntas e na forma de se expressar?”. Tais questionamentos podem ser respondidos de acordo com a capacidade dos discentes de destinarem a observância dos contextos sociais, tanto da narrativa ficcional quanto a de que se vive, fazendo com que ocorra uma expansão da criticidade, obtendo o resultado do questionamento das ideias dominantes.

Desta maneira, em continuidade com a investigação, já na terceira (Favorecimento ao Letramento Crítico) e quarta (Separação de elementos linguísticos.) categorias não foram observados indícios de mecanismos que favorecem o “desenvolvimento do LC”, como, por exemplo, recursos que contribuem para o para o desenvolvimento do LC. Com tudo isso, pode-se afirmar que a concepção da autonomia é defasada. Esse fato é o oposto que se espera de uma ferramenta didática, principalmente, em razão das diretrizes básicas e dos documentos educacionais que respaldam e cobram a concepção ideológica, crítica e autônoma, em especial, no ensino de língua materna.

Porém, segundo a observação, a grande maioria dos assuntos propostos possuem o caráter normativo, exercendo uma concepção singular da língua. Tal posicionamento dos LDs são errôneos, já que os conteúdos não são ligados ao contexto social dos sujeitos que o utilizam. Progredindo com o exame do LD, pode-se afirmar que também não foram encontradas atividades que correspondem à quarta categoria “Separação dos elementos linguísticos”, que possui como objetivo a

observação das abordagens dos elementos linguísticos à formação de um leitor crítico, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos. Tal ponto ratifica ainda mais a carência da fomentação da autonomia, acarretando uma grande lacuna no entendimento do Língua Portuguesa. Pode-se constatar que o cerne do sistema educacional atual, no que se diz respeito à linguagem, é arcaico e possui aspectos fixos da concepção bancária de Paulo Freire. O autor salienta que

No momento mesmo que se afunda num conceito mecânico, estático especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não podem esconder sua marca necrófila. Não deixa mover ânimo de libertar a tarefa comum de refazerem o mundo e torna-la mais e mais humano. (FREIRE, 1987, p.42).

Com isso, nota-se que o LD não dispõe um conceito que auxilia a formação de um leitor crítico, pelo contrário, corrobora para o emprego de metodologias que utilizam apenas a acumulação de saberes decorados e desprendidos com o mundo que o estudante vive, visto que não possuem a habilidade de decodificar elementos que se diferem dos integrantes linguísticos e sinais explícitos de um texto, dificultando e impossibilitando a interpretação ampla deste.

Por último, para a categoria “Presença do vocábulo crítico (a) (s) nas atividades”, foram encontradas apenas 4 questões com o vocábulo “crítico” e suas variações nas páginas 105, 109, 110 e 112, conforme as figuras abaixo.

Figura 8 - Atividade correspondente à categoria

3. Ao contrário dos diálogos, a interioridade das personagens é amplamente explorada ao longo do romance.

a. No texto em estudo, Fabiano e sinhá Vitória revelam ter consciência crítica a respeito da situação de desterro e de miséria em que estavam? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b. Releia este trecho:

"Baleia [...] enquanto parava, dirigia as pupilas brilhantes aos objetos familiares, estranhava não ver sobre o baú de folha a gaiola pequena onde a ave se equilibrava mal. Fabiano também às vezes sentia falta dela, mas logo a recordação chegava."

O fato de Baleia encontrar a ausência da ave eleva a condição do ribeirão humano, ao passo que a invisibilidade de Fabiano o faz descer à condição de animal.



Os retirantes (1944), de Cândido Portinari.

Fonte: Cereja, Viana e Damien, 2016.

Como foi observado acima e comparando com as outras atividades que já foram examinadas, afirma-se que uma grande parte utiliza textos literários como apoio para embasar as respostas dos alunos ou exemplificar um conceito, tanto gramatical como da própria Literatura. Sendo assim, a atividade em questão também emprega esse mesmo modelo. À vista disso, seguindo o currículo da terceira série do Ensino Médio, o capítulo do qual foi retirado o exercício tem como assunto principal “A Geração de 30”, dedicando destaque ao autor Graciliano Ramos. Desse modo, um recorte da obra *Vidas Secas* foi adicionado ao capítulo. O trecho do livro relata a seca e fome que a família de Fabiano passava e da sua peregrinação em busca de subsistência, tendo como foco seu filho que desmaia em decorrência da falta de alimento e devido ao sol escaldante do sertão nordestino. De igual modo, o texto ressalta as características naturais do ambiente em que se passa a história, ratificando a seca e suas consequências, como, por exemplo, a falta de vegetação, o leito do rio sem água, o desaparecimento dos animais nativos da área, entre outros.

Por conseguinte, da maneira que foi pedida a resposta da questão, os estudantes argumentariam se sinhá Vitória e Fabiano possuíam noção crítica ao que estavam passando e justificariam com elementos do texto. Essas atividades que portam uma função analítica da obra trabalham de diferentes formas, em especial, quando são trazidas outras realidades, juntamente com fatos e contexto histórico diferentes que auxiliam na elaboração do reconhecimento de outras ocorrências que acontecem ou decorrem em diversos meios sociais.



Outrossim, ao se depararem com o vocábulo “crítico (a)”, os alunos poderiam ficar suscetíveis a operar um véis mais minucioso e crítico da temática, tendo como consequência a habilidade de reconhecer a problemática do texto, entendendo assim o mundo em que vive. Paulo Freire declara que

Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender a realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto. (FREIRE, 1993, p. 23).

Ao ler a citação de Freire, percebe-se como é significativo o estudo crítico do conteúdo, sobretudo, quando se evidencia e se utiliza o vocábulo “crítico (a)” para auxiliar na indicação do objetivo do exercício. Porém, não somente isso, também corrobora para a estimulação da leitura de mundo, derivando a autonomia. Visto e compreendido a relevância de empregar a palavra “crítica (o)” no

Figura 9- Atividade correspondente à categoria “Presença

contexto educacional, seguir-se-á a análise de outras questões a seguir, como a da página 109, número 1B.

- 1.** adj. Em “O retrato do sertão”, Patativa do Assaré mostra duas faces antagônicas do sertão.
- a. Explique quais são essas faces, utilizando trechos do texto para comprovar sua resposta.
  - b. Quais são as críticas que o autor faz ao retratar o sertão? A quem ele dirige essas críticas? Justifique sua resposta com elementos do texto.

As questões referem-se à música intitulada “Segue o Seco”, do compositor Carlinhos Brown, dialogando com o poema “Retrato do Sertão”, do autor Patativa do Assaré. Ambas obras dizem respeito às dificuldades hídricas que o nordeste brasileiro vivência, e, ao lerem os textos, os estudantes necessitam fazer a intertextualidade dos poemas e destacarem as críticas sociais que permeiam as duas criações artísticas. Nota-se que a primeira atividade também segue com o mesmo assunto da seca que atinge o nordeste brasileiro, de igual forma, utiliza a dinâmica que a questão analisada anteriormente; também se identifica que o vocábulo “crítico (a)” exerce a mesma função nas duas atividades.

Portanto, pode-se afirmar que, em síntese, a presença do termo “crítico (a)”, até no momento, delimita-se em apenas apontar as críticas sociais do texto, delimitando os discentes a expressarem seu ponto de vista a respeito do tema. Ademais, os alunos não possuem a liberdade de justificarem as respostas com base nas suas opiniões, pelo contrário, as questões requerem que sejam transcritos os elementos textuais que fundamentam a resposta. Dessa forma, as atividades que possuem capacidade para fornecer a autonomia de pensamento, tornam-se mecânicas e engessadas. A respeito disso, Freire identifica essa metodologia como bancária, declarando que

[...] não significa que dever do estudante leitor memorizar textualmente o lido e repetir o discurso do autor mecanicamente. Esta seria uma “leitura bancária” em que o leitor “comeria” o conteúdo do texto do autor com a ajuda do “professor nutricionista”. (FREIRE, 1993, p.31).

Seguindo o pensamento de Paulo Freire, atividades que se definem como mecânicas não se constituem como emancipadoras de consciência. Posto isso, ao examinar as atividades da categoria que prevê a presença do vocábulo “crítico (a)”, possui o objetivo de verificar se as atividades não portam características de reprodução, mas sim, se permitem os discentes a pensarem e expor suas opiniões. Abaixo está a reflexão da última atividade desta categoria, encontrada na página 112.

Figura 10 - Atividade correspondente à categoria “Presença do vocábulo crítico”

**L** Na década de 1930, muitos intelectuais faziam uma análise crítica da realidade brasileira com base em seus aspectos sociológico, antropológico e político-econômico. Um dos importantes pensadores desse período foi o historiador Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), que, na obra *Raízes do Brasil* (1936), refletiu sobre o processo de formação da sociedade brasileira. De acordo com o texto "Mundo novo e velha civilização", de sua autoria, por que o brasileiro é um desterrado em sua própria terra?

**Fonte:** Cereja, Viana e Damien, 2016

Continuando com os mesmos pressupostos que as outras atividades desta categoria, a questão também possui uma fonte textual literária como fundamento para sua fomentação. O fragmento textual é do autor Sérgio Buarque de Holanda, retirado do livro *Raízes do Brasil*, no ano de 1995. O trecho retrata as mudanças da sociedade ocidental e de como as futuras gerações herdarão tais mudanças. Dessa maneira, pode-se perceber que todos os exercícios relativos a essa categoria contêm a mesma estrutura.

À vista disso, verifica-se que todos os aspectos indicados nas questões também estão presente nesta. Todas empregam o termo "crítico (a)" mecanicamente, condicionando os discentes em repostas já previstas pelos autores, sem suceder debates ou reflexões mais profundas sobre o tópico estudado, indicando apenas o ângulo autor. Outro ponto que iguala as atividades é o emprego de textos literários para sustentar a elaboração destas. Sobre isso, Helena Brandão e Aracy Martins afirmam que:

[...] relação à literatura na escola, [...] piora um pouco, já que quase nunca ela é tratada como objeto de estudo, ou como conhecimento a ser transferido, apropriado, ampliado para o desenvolvimento do sujeito dentro de seu contexto social. A Literatura é tratada, sim, como pretexto, estratégia para o estudo de outros objetos, procurando minimizar, através dela, a aridez dos assuntos abordados. (BRANDÃO e MARTINS, p. 259, 2003).

Sim, as autoras têm razão! O emprego dos textos literários se limita a uma apropriação e a uma aplicação inadequada dos textos, adicionando a concepção de que textos de cunho literários são apenas para fins gramaticais, distorcendo as particularidades específicas de uma obra. Além disso, os textos sempre são expostos em recortes, tornando-os incongruentes ao retirar os aspectos literários, ocasionando

consequências relevantes, como o desinteresse e o gosto pela leitura de livros de literatura. Assim, seguindo as categorias delimitadoras da observação e da análise do LD, encaminham-se as seguintes conclusões:

- 1) Percebe-se que em um livro que contém 366 páginas, apenas 12 atividades apresentaram as características do LC dispostas na tabela 1 e somente em uma categoria, a saber, a que corresponde ao “Questionamento de ideologias”, 6 questões foram encontradas, sendo que 5 destas estão na mesma página, em uma sequência que se estende de 1 a 5;
- 2) Nas categorias “Favorecimento ao Letramento Crítico” e “Separação de elementos linguísticos”, nenhum exercício foi encontrado, deixando transparecer uma lacuna didático-pedagógica no material consultado;
- 3) A forma com que as perguntas solicitavam as respostas é bastante curiosa e instigante de se analisar. Na maioria das atividades que manifestaram propriedades do LC, percebeu-se que se pede que o discente “Justifique sua resposta com elementos dos textos”;
- 4) Várias atividades presentes no LD utilizam comandos como, por exemplo: transcreva, justifique, retire, aponte, entre outras. Essas palavras, verbos que estão no imperativo, denotam uma ordenança, fazendo com que os alunos se dirijam ao texto com a intenção de solucionar a questão.

Numa visão holística, verifica-se que os aspectos elencados acima a partir da análise fazem com que no lugar do aluno declarar sua opinião livremente ocorre uma (de) limitação ao ser expressar. Em função disso, a atividade que possuía capacidade para ser um instrumento para proporcionar o desenvolvimento da criticidade, acaba se tornando mais um exercício mecânico, e a aplicação de tais textos para esse fim distorce todo o sentido crítico destes, colaborando mais uma vez para uma análise superficial, sem aprofundamento, fazendo com que o ato de ler seja trivial. Dessa forma, os textos, sejam eles de cunho literário, jornalístico, publicitário, humorístico, entre outros trabalhados no LD, são utilizados apenas como pretexto para responder aos exercícios.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise realizada com o Livro Didático, juntamente com toda

fundamentação teórica, apontou um caminho de inferências e reflexões a respeito da ínfima contemplação do Letramento Crítico no LD, especificamente o da terceira série do Ensino Médio *Português Contemporâneo: diálogos, reflexão e uso* (2016) examinado aqui. Já se sabe da importância do LC na educação, sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa, principalmente, para o crescimento da autonomia e do senso crítico acerca das ideologias dominantes, que, em sua maioria, sustentam a sociedade.

Dito isso, acredita-se que a educação de um estudante que está se inserindo na sociedade de forma integral será debilitada e/ou incompleta, uma vez que o LC não foi abordado, exercitado ou simplesmente apresentado durante as aulas, retardando, por conseguinte, o processo de desenvolvimento da criticidade dos educandos. Essa falta de percepção ocasionará, sem sombra de dúvidas, consequências e levará o sujeito a não identificar as ideologias que compõem os discursos que permeiam a sociedade, exercendo uma maior influência nos indivíduos que não possuem a aptidão de reconhecer e filtrar o que é incutido nos textos que se movimentam em um mundo globalizado e tecnológico.

A despeito disso, retorna-se à problemática levantada nesta pesquisa com uma resposta pouco louvável mediante os resultados aqui apresentados: o LC é praticamente nulo. No LD analisado, encontram-se mais exercícios de finalidades que divergem da concepção do LC, fazendo com que descumpram as exigências requeridas pelos documentos oficiais, no que diz respeito à elaboração do LC. Dessa maneira, somente os conteúdos gramaticais ganham ênfase. Contudo, até mesmo a gramática apresentada não é apta para explicar a estrutura linguística, já que na maioria das atividades é demonstrada de forma superficial, de modo a apresentar a língua de forma idealizada, arcaica e engessada. Devido a isso, ocorre um distanciamento da realidade do aluno, já que a sua maneira de falar não possui representatividade nos LDs, além de receber conotações pejorativas.

Semelhantemente, nota-se uma defasagem nos estudos literários. Os recortes das obras apresentados no LD não apresentam o contexto social da obra, são fragmentos sem contextualização histórica e cultural, contribuindo para o não entendimento profundo e analítico como um todo. Essa forma de apresentar os textos literários faz com que a interpretação seja suprimida e a

percepção social, cultural, histórica e humanitária sejam anuladas, indo de encontro aos temas transversais presentes no currículo. Além disso, perdem-se leitores em formação, dado que a leitura de criação literária auxilia o desenvolvimento da criticidade e torna os alunos proficientes para decifrar os discursos que irão se deparar.

Portanto, do que adianta adotar um material didático, que serve de apoio ao professor, se ele, embora atenda aos critérios exigidos no PNLD, não coopera para a incorporação do LC nas aulas de Língua Portuguesa? É sabido que os textos e as atividades apresentadas fornecem majoritariamente uma abordagem rasa no que diz respeito ao ensino da língua materna, de forma a ratificar sistemas consolidados tradicionalmente no aprendizado da Língua Portuguesa. Todavia, urge que os professores também se capacitem, ultrapassem as barreiras das formalidades e tradicionalismo e busquem outras alternativas capazes de promover o LC em suas aulas, já que o LD não contempla de maneira desejada.

A língua não é estática, pelo contrário, ela é viva e está sempre se transformando e, por esse motivo, é essencial apresentá-la aos alunos de maneira mais palpável e dinâmica, enfatizando também o seu poder ideológico, estrutural, social, individual, entre outros, que fazem parte desse processo. Por fim, ao apresentar tais características aos alunos, a barreira que sustenta a ideia de que o ensino e o aprendizado da Língua Portuguesa não são intrigantes, estimulantes, provocativos e prazerosos não vai ceder. É preciso impulsionar mudanças, principalmente, em ferramentas pedagógicas que são utilizadas em sala de aula, para então ocorrer um ensino amplo da língua materna.

## 5 REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático. In: ROJO, Roxane *et al.* **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003. Cap. 1. p. 25-64.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1996. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_e\\_mboxa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_mboxa_site_110518.pdf). Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394**. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006**. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRANDÃO, Helena Maria Brina *et al* (org.). A Leitura Literária no PNLDs Diante dos PCNs: Pretextos Versus Contextos ou "A Escolinha Mundo". In: ROJO, Roxane *et al* (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003. Cap. 9. p. 253-275.

CARVALHO, Poliana da Silva. **Letramento crítico: reflexões acerca das concepções dos professores de espanhol do Instituto Federal do Espírito Santo**. 130 f. Dissertação de mestrado em Cognição e Linguagem. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), Campos dos Goytacazes, 2019.

CEREJA, William; VIANA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016. 337 p.

CORACINI, Maria José R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ensino de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 15, n. 4, 2015. Mensal. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 10.ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à práticas educativas**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Danie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 21-39. KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia de pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 86 p.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

KLEIMAN, Angela B.. **Linguagem e letramento em foco Linguagem nas séries iniciais: preciso "ensinar" o letramento? não basta ensinar a ler e a escrever**. Campinas: Brasil, 2005. 60 p.

KLEIMAN, Angela B.. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LIMA, Ronei Paniago. **Letramento Crítico no livro didático de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental: Temas Transversais - Ética e Pluralidade Cultural**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

SOARES, Magda. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 6.



ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap. 2. p. 29-59.

ROJO, Roxane. **Coleção explorando o ensino**: língua portuguesa. 19. ed. Brasília, 2010. 200 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola, 2009. 126 p.