



**Universidade Federal da Bahia**

**Instituto de Letras**

**Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA

Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

**MAURA BERNARDON**

**O LETRAMENTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS  
ESTUDANTES: O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO *LINGUA  
PORTUGUESA E LITERATURA-ENSINO MÉDIO***

**Salvador 2013**

**MAURA BERNARDON**

**O LETRAMENTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS  
ESTUDANTES: O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO *LINGUA  
PORTUGUESA E LITERATURA-ENSINO MÉDIO***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração Perspectivas Teóricas na Análise da Linguagem.

**Orientador:** Prof. Luciano Amaral Oliveira

**Salvador  
2013**

**MAURA BERNARDON**

**O LETRAMENTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES: O  
PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO *LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA-ENSINO  
MÉDIO***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia -  
UFBA, como requisito parcial para a obtenção do grau de  
Doutor em Letras, área de concentração Perspectivas  
Teóricas na Análise da Linguagem

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dr. Gustavo Biasoli Alves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel-Pr.

---

Profa. Dra. Alba Valéria Tinoco Alves e Silva

Universidade Federal da Bahia – UFBA/DLV

---

Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva

Universidade Federal da Bahia – UFBA/PPGLinC

---

Profa. Dra. Karine Araújo Silveira

Universidade Federal da Bahia – UNIFACS/UNIME

---

Prof. Dr. Luciano Amaral Oliveira

Universidade Federal da Bahia – UFBA/ Bahia

Orientador

Bahia, 09 de dezembro de 2013.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Luciano Amaral Oliveira, pelo suporte acadêmico ao longo do meu processo de doutoramento, em especial, à escrita desta tese.

Aos coordenadores e professores do programa de Doutorado em Letras e em Língua e Cultura da UFBA.

Às professoras, Simone Bueno Borges e Carmem Baumgartner, membros da banca de qualificação, pelas sugestões dadas para o aprimoramento do meu trabalho.

À profa. Célia Marques Telles e à profa. Cida Aparecida Feola, pela concretização do DINTER UFBA/UNIOESTE.

Aos funcionários da secretaria dos programas de Doutorado da UFBA e da UNIOESTE, pelas instruções burocráticas que registram nossas ações acadêmicas.

Aos colegas do Doutorado, pelo companheirismo.

À minha família, pela paciência e compreensão de meu isolamento.

## **DEDICATÓRIA**

**À minha mãe e ao meu pai  
(in memoriam)**

## RESUMO

Esta tese trata da contribuição do livro didático para o letramento crítico. Para apontar como o letramento crítico é abordado no ensino-aprendizagem de leitura e escrita, escolheu-se como objeto de análise o livro didático publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, *Língua Portuguesa e Literatura - Ensino Médio (LDLPL - Ensino Médio)*. O objetivo foi observar, nos dezesseis capítulos desse livro, se as instruções das atividades de leitura e escrita favorecem a formação crítica dos estudantes. Em função dos objetivos propostos e do *corpus*, a pesquisa caracterizou-se como interpretativista e explicativa, característica de estudos que envolvem a análise do discurso. O arcabouço teórico foi construído a partir de uma perspectiva sociodiscursiva e crítica de ensino de língua. Paralelamente, resgataram-se os estudos sobre os livros didáticos que são considerados instrumentos de letramento escolar. Investigaram-se as bases teórico-metodológicas das diretrizes curriculares de língua portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio e o manual de elaboração das instruções didáticas em que esse livro foi baseado. Além disso, verifiquei o papel dos gêneros textuais no letramento escolar, uma vez que esse é o conteúdo estruturante em que as instruções estão organizadas. Segui a proposta teórica-metodológica da Análise Crítica do Discurso para a análise textual que se complementa na análise da prática sociocultural e da prática discursiva. O resultado dessa investigação mostra que as instruções do *LDLPL-Ensino Médio* se aproximam de uma abordagem de ensino voltada para o letramento crítico ao proporem uma reflexão sobre temas polêmicos que fazem parte da realidade dos estudantes, por meio de textos escritos e multimodais. Nos capítulos, encontram-se também instruções para os estudantes identificarem os argumentos e os alertam para as transformações sociais ensinando-lhes a serem co-produtores de sentidos e conscientes de seu próprio processo histórico. Todavia, embora esses aspectos estejam voltados para uma perspectiva crítica de ensino, os temas polêmicos são tratados de forma naturalizada. O livro também deixa de mostrar como construir as estratégias para uma argumentação falaciosa, tais como o uso de generalizações de dados estatísticos tendenciosos ou vagos e o argumento de autoridade, que mostram como a linguagem é construída nas relações de poder. Da mesma forma, as instruções de leitura e escrita deixam de abordar os textos visando sua função social, aspecto que não contribui para a formação cidadã.

Palavras-chave: letramento escolar; livro didático; letramento crítico.

## ABSTRACT

This thesis deals with the critical formation of students. The theoretical framework focused on a critical socio-discursive perspective of language. The analysis object is the textbook published by the Paraná State Educational Department, *Língua Portuguesa e Literatura - Ensino Médio (LDLPL - Ensino Médio)*, used in order to point out how the critical literacy is approached in reading and writing. The aim was to observe, in the sixteen chapters of this book, if the reading and writing instructions favor the student's critical formation. In accordance with the objectives and the corpus, this research is interpretative and explanatory, characteristic of studies that involve the discourse analysis. Concomitantly, I investigated studies about textbooks that are instruments in the scholar literacy. It was also investigated the *Paraná State Curriculum Guidelines of Portuguese Language of Basic Education* and the drafting manual of the textbook chapters in which this book was based. I verified the role of textual genres in the scholar literary, as this is the structuring content in which the activities are organized. I followed the theoretical-methodological proposal of Critical Discourse Analysis for the textual analysis complemented by the sociocultural and discursive analysis. The result of this research shows that the instructions in the *LDLPL-Ensino Médio* approach toward critical literacy as this textbook proposes a reflection on controversial topics that are part of the reality of the students, through written and multimodal texts. In the chapters, there are instructions that teach students to identify the arguments and warn them to social transformation, teaching them to be a co-producer of senses and to be conscious of their own historical processes. However, despite to approach controversial issues, as racism and stereotypes, these problems are naturalized in the book. The textbook does not teach strategies to build an argument such as the use of statistical generalizations or vague and tendentious argument from authority. The reading and writing activities also fail to show that the texts are not neutral that they have a social function and are constructed through power relations, aspect that do not favor the formation of critical students.

Keywords: scholar literacy; textbook; critical literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Instrução com inferência entre imagem e texto .....	38
Figura 2 – Exemplo de instrução no <i>LDLPL: Ensino Médio</i> .....	45
Figura 3 – Concepção tridimensional do discurso .....	59
Figura 4 – Recursos Didáticos –O Tema É .....	70
Figura 5 – Programa de Desenvolvimento Educacional .....	88
Quadro 1 – Expectativas de aprendizagem de LP no Ensino Médio .....	98
Figura 6 – O tema representado no gênero literário e na imagem .....	100
Figura 7 – Instrução sobre o conto <i>Depoimento da acusada – Mãe é fogo</i> .....	100
Figura 8 – Instrução sobre o conto <i>Uma vela para Dario</i> .....	101
Figura 9 – Instrução sobre as relações entre os textos que tratam sobre a morte .....	100
Figura 10 – Instrução sobre a letra da canção <i>Construção</i> .....	103
Figura 11 – Instrução sobre as escolhas das palavras.....	104
Figura 12 – A preocupação com a estética na elaboração do cartaz.....	104
Figura 13 – Instrução sobre a omissão de informações na tradução do texto.....	105
Figura 14 – Instrução sobre o gênero contrato .....	106
Figura 15 – Instrução sobre as cláusulas do gênero contrato e as expressões populares.	107
Figura 16 – Instrução sobre a crônica <i>Cláusula do Elevador</i> .....	108
Figura 17 – Instrução sobre o contrato de fidelidade .....	109
Figura 18 – Instrução sobre as cláusulas de um contrato .....	110
Figura 19 – Instrução sobre as particularidades dos textos de acordo com a área jurídica	110
Figura 20 – Instrução sobre a crônica <i>Entender ou venerar</i> .....	111
Figura 21 – Instrução sobre a linguagem dos advogados e juízes .....	112
Figura 22 – Textos sobre os tipos de escravidão .....	113
Figura 23 – Instrução relacionada ao poema <i>Essa nega Fulo</i> .....	114
Figura 24 – Os elementos da pontuação para explorar sentidos nos textos .....	115
Figura 25 – Instrução sobre os textos poéticos e os significados lexicais .....	116
Figura 26 – Instrução sobre o tema do erotismo .....	117
Figura 27 – Dados sobre a população negra no Brasil .....	119
Figura 28 – Imagem da dança capoeira .....	120
Figura 29 – Menino em pé ao lado de uma senhora negra .....	121
Figura 30 – Reprodução da litografia de Debret <i>Mercado da rua Velongo</i> .....	121
Figura 31 – Reflexão sobre os afrodescendentes.....	122

Figura 32 – Instruções sobre o texto <i>Pescador de Ti</i> .....	123
Figura 33 - Instruções de interpretação das escolhas lexicais e dos efeitos de sentido..	124
Figura 34 – Proposta de reflexão e diálogo com os outros textos do capítulo.....	125
Figura 35 – Charge sobre uma sociedade justa .....	126
Figura 36 – Instruções sobre a charge .....	127
Figura 37 – Instruções sobre as diferenças entre o público e o privado.....	128
Figura 38 – Instruções sobre as características de um anúncio .....	129
Figura 39 – Instrução sobre as diferenças entre o anúncio e a propaganda.....	130
Figura 40 – Instruções com propagandas e slogans.....	131
Figura 41 – Instruções para elaborar um <i>slogan</i> .....	132
Figura 42 – Instruções sobre o poema <i>Neologismo</i> .....	133
Figura 43 – Instruções o poema <i>Uma didática da invenção III</i> .....	134
Figura 44 – Instruções sobre a origem das palavras.....	135
Figura 45 – Instruções sobre produção textual com contação de história.....	136
Figura 46 – Instruções sobre a criação de palavras a partir da ciência.....	137
Figura 47 – Instruções sobre o uso das palavras em diferentes situações sociais.....	138
Figura 48 – Reflexões sobre o conceito de modernidade.....	139
Figura 49 – Instruções sobre as diferenças entre os mapas.....	139
Figura 50 – Instruções de reflexão sobre a modernidade.....	140
Figura 51 – Instruções sobre os significados das palavras <i>mito</i> e <i>mitologia</i> .....	141
Figura 52 – Esquema do buraco do verme.....	142
Figura 53 – Instruções sobre questões filosóficas e especulações científicas.....	144
Figura 54 – Instruções sobre os poemas e o buraco de verme.....	144
Figura 55 – Instruções sobre o controle do aquífero.....	145
Figura 56 – Instruções de produção textual .....	147
Figura 57 – Instruções de produção textual sobre o texto opinativo.....	148
Figura 58 – Instruções sobre o artigo <i>Da arte de ler o que não está escrito</i> .....	149
Figura 59 – Instruções sobre o texto <i>Receita de Governo</i> .....	150
Figura 60 – Instruções sobre a tira cômica .....	151
Figura 61 – Instruções sobre o texto <i>Filme da campanha do agasalho acentua Apartheid</i> .....	152
Figura 62 – Instruções sobre o uso de imagens .....	153
Figura 63 – Instruções sobre a produção inicial.....	155
Figura 64 – Instruções sobre o conto <i>Procurando Firme</i> .....	156

Figura 65 – Instrução sobre o conto <i>História de passarinho</i> .....	157
Figura 66 – Instruções sobre o texto <i>Preconceito e evolução</i> .....	158
Figura 67 – Instruções sobre a lista dos chatos.....	159
Figura 68 – Instruções o soneto <i>Sete anos de pastor</i> .....	160
Figura 69 – Instruções sobre a Charge <i>As cobras</i> .....	160
Figura 70 – Instruções sobre os sentidos da palavra <i>solução</i> .....	161
Figura 71 – Instrução sobre as marcas lexicais presentes nos textos .....	162
Figura 72 – Instruções sobre as interações sociais .....	163
Figura 73 – Instruções sobre a variação linguística .....	164
Figura 74 – Instruções sobre o verbo coser .....	165
Figura 75 – Instruções sobre o texto <i>Torre de Babel</i> .....	164
Figura 76 – Instrução sobre a variação diastrática .....	165
Figura 77 – Instruções sobre a entrevista com o jogador de futebol .....	166
Figura 78 – Imagem do cartaz que suspende o aluno .....	167
Figura 79 – Instruções sobre a música <i>Feira</i> .....	168
Figura 80 – Instruções sobre a polissemia .....	168
Figura 81 – Instruções sobre polissemia no poema <i>História</i> .....	169
Figura 82 – Instruções sobre a canção <i>Apesar de você</i> .....	170
Figura 83 – Instruções sobre os maiores problemas sociais brasileiros .....	170
Figura 84 – Instruções sobre o problema que mais afeta os brasileiros.....	171
Figura 85 - Imagem com os índices dos maiores problemas sociais brasileiro.....	172
Figura 86 – Instruções sobre a resposta ao ofício .....	173
Figura 87 – Instruções sobre o anúncio de emprego .....	173
Figura 88 – Instruções sobre a diferença de sentido que uso da vírgula determina .....	175
Figura 89 – Instruções sobre o papel da vírgula nas sentenças .....	175
Figura 90 – Instruções sobre a retirada da vírgula na frase de um texto jurídico.....	176

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 O LETRAMENTO ESCOLAR</b> .....	16
2.1 O CONCEITO DE LETRAMENTO .....	20
2.2 A APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO PELA ESCOLA .....	27
<b>2.2.1 O livro didático como instrumento de letramento escolar</b> .....	31
2.3 O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LETRAMENTO ESCOLAR .....	42
<b>3 O LETRAMENTO CRÍTICO</b> .....	50
3.1 A DIMENSÃO CRÍTICA DO LETRAMENTO .....	50
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO PARA O LETRAMENTO ESCOLAR .....	53
<b>4 O LIVRO <i>LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA- ENSINO MÉDIO</i> COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO ESCOLAR</b> .....	81
4.1. METODOLOGIA .....	81
4.2 ANÁLISE DO LIVRO <i>LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA- ENSINO MÉDIO</i> SEGUNDO A CONCEPÇÃO TRIDIMENSIONAL DO DISCURSO	84
<b>4.2.1 A prática social</b> .....	84
<b>4.2.2 A prática discursiva</b> .....	89
<b>4.2.3 A análise textual dos capítulos do <i>LDLPL-Ensino Médio</i></b> .....	97
<b>4.2.3.1 <i>Procura-se um crime</i> – Capítulo 1</b> .....	98
<b>4.2.3.2 <i>O Labirinto da linguagem jurídica</i> – Capítulo 2</b> .....	103
<b>4.2.3.3 <i>Discursos da negritude</i> – Capítulo 3</b> .....	112
<b>4.2.3.4 <i>Pescando significados</i> – Capítulo 4</b> .....	121
<b>4.2.3.5 <i>Sonhando com a casa própria</i> – Capítulo 5</b> .....	127
<b>4.2.3.6 <i>Palavras</i> – Capítulo 6</b> .....	134
<b>4.2.3.7 <i>Sobre a modernidade ou como ler um livro</i> – Capítulo 7</b> .....	139
<b>4.2.3.8 <i>A máquina do tempo</i> – Capítulo 8</b> .....	141
<b>4.2.3.9 <i>Estratégias de manifestar opinião</i> – Capítulo 9</b> .....	145
<b>4.2.3.10 <i>Quem conta um conto</i> – Capítulo 10</b> .....	153
<b>4.2.3.11 <i>Você é um chato</i> – Capítulo 11</b> .....	157
<b>4.2.3.12 <i>Linguagem Científica e Linguagem Cotidiana</i> – Capítulo 12</b> .....	161

<b>4.2.3.13</b> <i>Variação Linguística</i> – Capítulo 13 .....	162
<b>4.2.3.14</b> <i>Múltiplas Significações</i> – Capítulo 14 .....	166
<b>4.2.3.15</b> <i>Mercado de Trabalho: que Bicho é esse</i> – Capítulo 15 .....	169
<b>4.2.3.16</b> <i>Vírgulas e Significado</i> – Capítulo 16 .....	173
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	177
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	180

## LISTA DE ABREVIATURAS

DCELP-PR – DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DO ESTADO DO PARANÁ  
DE LÍNGUA PORTUGUESA

LE – LETRAMENTO ESCOLAR

LD – LIVRO DIDÁTICO

LDLP – LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*LDLPL – EM - LIVRO DIDÁTICO DE LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA*

LC – LETRAMENTO CRÍTICO

NEL – NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

NRE - NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

SEED – SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO

## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, destaco o viés sociodiscursivo de investigação que está preocupado com a dimensão social do letramento. Nesse sentido, foco no letramento crítico no Ensino Médio cuja função social é favorecer a percepção crítica dos estudantes e levar à uma transformação social por meio da educação.

Nessa perspectiva, o letramento passa a ser visto como resultado das ações humanas que envolvem a leitura e a escrita em práticas sociais específicas (KLEIMAN, 2010). De acordo com a dimensão social ou modelo ideológico de letramento, as atividades sociais são culturalmente determinadas e os novos letramentos podem ser resultado de mudanças sociais contemporâneas. Por exemplo, no âmbito educacional, o letramento crítico e os letramentos multimodais passam a fazer parte das práticas escolares devido às mudanças na compreensão do sentido do termo *letramento* e às mudanças tecnológicas. Esse aspecto faz surgir novas pesquisas para revelar quais os que circulam no contexto escolar e quais práticas sociais são enfatizadas nas quais a leitura, a escrita e a oralidade estão inseridas e se desenvolvem (ROJO, 2009).

Assim, o questionamento sobre qual a contribuição do livro didático público *Língua Portuguesa e Literatura-Ensino Médio (LDLPL - Ensino Médio)* para o letramento crítico deu início a esta investigação. O objetivo geral foi observar se as instruções desse livro didático favorecem a formação crítica dos estudantes.

As práticas de leitura e escrita desse livro didático propõem o letramento do aluno sob a perspectiva bakhtiniana ou sociointeracionista da língua. Ele está disponível no portal da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED – PR) e é o resultado de ações desenvolvidas no programa institucional do governo para professores da rede pública, que pesquisa os saberes e fundamentos teórico-metodológicos da educação básica – Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. O livro didático público paranaense foi publicado em 2006, revisado em 2007, e tem distribuição gratuita para as escolas públicas (PARANÁ, 2008).

As diretrizes que norteiam o ensino público do Estado do Paraná, os materiais didáticos produzidos pelos professores e a forma como esses materiais são veiculados demonstram as práticas discursivas que circulam no ensino público paranaense e quais seus objetivos. Essas relações podem ser verificadas nas instruções, nos argumentos e nas modalidades dos textos, revelando, deste modo, os interesses desse grupo social (VAN DIJK, 2008).

Para isso, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar as bases teórico-metodológicas das *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (DCELP-PR)* e do manual de elaboração dos *Folhas*, analisando seus objetivos e suas propostas de orientação para o ensino de língua portuguesa;
- b) Explorar a prática sociocultural e as práticas discursivas que envolvem a produção e o consumo do *LDLPL-Ensino Médio*;
- c) Analisar os elementos linguísticos e as imagens nas atividades didáticas no livro didático público de língua portuguesa, publicado em 2007, e disponível no *site* da SEED – PR.

O *corpus* da pesquisa foi inicialmente delimitado observando-se a sinopse dos materiais didáticos *Folhas - Língua Portuguesa e Literatura*, para o ensino fundamental e médio, cujo conteúdo estruturante é o discurso como prática social, coletado no Portal da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2010). Posteriormente, optei por utilizar o livro didático público dirigido para o ensino médio, que se constitui de 16 (dezesesseis) atividades didáticas *Folhas* (PARANÁ, 2008). Essa decisão teve como fundamento o fato de que o livro didático abrange um maior número de usuários do que os materiais didáticos *Folhas*, pois o livro é distribuído gratuitamente nas escolas e, conseqüentemente, um maior número de professores e alunos têm acesso a ele. Em conversas informais com professores da rede, obtive informações de que esse livro saiu um pouco de foco com a troca de governo no ano de 2011; entretanto, ele ainda circula nas escolas e permanece sendo divulgado como um recurso didático no *site* da SEED - PR.

Após contextualizar este estudo, a seguir, apresento as seções da tese. Na primeira seção, delimito o letramento no contexto escolar e defino um conceito de letramento. Destaco também a dimensão social do letramento que se associa a uma perspectiva de ensino sociointeracional e discursiva, assumindo o gênero textual como um dos organizadores das práticas de uso da linguagem. Dedico uma subseção para situar o papel do livro didático no letramento escolar. O livro didático é um dos intermediadores das práticas de leitura e escrita que ocorrem no contexto social e, por isso, faço um levantamento das principais discussões sobre esse recurso didático no contexto de ensino brasileiro. Na subseção seguinte, verifico o papel dos gêneros textuais no letramento escolar, uma vez que eles são os organizadores das práticas de leitura e escrita presentes no livro didático escolhido para realizar a análise.

Na segunda seção, reviso os estudos sobre o letramento crítico e dedico mais uma subseção para tratar sobre a contribuição que a abordagem da análise crítica do discurso

(ACD) pode dar ao letramento escolar. Na dimensão crítica do letramento, chamo a atenção para dois aspectos. O primeiro refere-se ao que se entende por ler e escrever criticamente:

Ler ou escrever criticamente não é sinônimo de posicionar-se negativamente, rejeitar, desconfiar. O objetivo é questionar por que uma informação é dada dessa ou daquela maneira, deste modo, pensar criticamente tem a ver com julgamentos baseados em interpretação, contextualização dos elementos, evidências, explicações, que nos assegure uma base de raciocínio segura e tomada de decisão sobre o texto (SARA OLIVEIRA, 2005, p. 17).

O segundo é que o incentivo à formação crítica no contexto escolar não é algo novo. Desde a década de noventa, os estudos da conscientização linguística crítica promovem o letramento crítico na escola e fora dela. Norman Fairclough, assim como Paulo Freire, fizeram parte do *New London Group*, cujos membros preocuparam-se, pela primeira vez com os multiletramentos, resultantes das mudanças dos novos canais de comunicação e da diversidade cultural e social dos grupos sociais. Há, portanto, uma relação estreita e antiga entre os estudos críticos do discurso e o letramento que, de acordo com Fairclough (2001, p. 292):

mediante a conscientização, os aprendizes podem tornar-se mais conscientes das coerções sobre sua própria prática, das possibilidades, dos riscos e dos custos do desafio individual ou coletivo dessas coerções, para se engajarem em uma prática linguística emancipatória.

Embora o incentivo ao letramento crítico já esteja consolidado como uma abordagem de ensino que fará diferença na vida dos estudantes, a pesquisa sobre o viés crítico na produção de materiais didáticos é uma instrução recente e precisa ser ampliada. A partir do entendimento de que se deve observar como o letramento ocorre nas diferentes instituições sociais, busca-se compreender melhor as características dos letramentos que ocorrem no contexto escolar, foco deste estudo.

Uma das abordagens que interagem com a perspectiva discursiva de letramento é a ACD. Dentre os objetivos da ACD, um é mostrar a importância da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder (FAIRCLOUGH, 2001). Outro objetivo da ACD é aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras. Entendo que esses aspectos podem ser ensinados aos estudantes já a partir do Ensino Médio, para que eles saibam que os textos não são neutros.

Da mesma forma, no letramento escolar, que valoriza a dimensão social, inclui-se uma abordagem didática de ensino de língua orientada sob uma perspectiva sociointeracionista. E,

como essa perspectiva toma o gênero textual como um dos organizadores das práticas de leitura e escrita, considere relevante verificar o seu papel na formação crítica dos estudantes. Pergunto, assim, quais os gêneros textuais e as instruções a eles relacionadas que são trazidos para o *LDLP – Ensino Médio* encaminhando a formação crítica do leitor e escritor para as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

A terceira seção é dedicada ao estabelecimento dos passos metodológicos e à análise do livro. Os estudos do discurso sob uma perspectiva crítica, em especial a ACD, são tomados como parâmetro para a investigação do letramento crítico nas instruções do *LDLP-Ensino Médio*. Ao longo deste estudo, encontrei outros autores importantes nessa área, entre eles Van Dijk (2008), Marcuschi (2008) e Rojo (2004) que propõem, não somente uma compreensão do que é o letramento crítico, mas uma análise linguística voltada para a transformação das causas da diversidade social.

No primeiro passo metodológico, investiguei a influência da estrutura social, ou prática sociocultural, na produção do *LDLP-Ensino Médio*, neste caso, o ensino público paranaense. No segundo, contextualizei a produção, as formas de consumo e distribuição desse livro, representando a prática discursiva. No terceiro, considere como categorias de análise os seguintes aspectos: o tema, o vocabulário, a gramática, a coesão, a estrutura textual e a função social dos gêneros textuais.

Desta forma, para saber se *LDLPL - Ensino Médio* contribui para a formação crítica dos estudantes foi necessário, primeiramente, resgatar o contexto sociocultural e as práticas discursivas das quais esse livro didático faz parte. Em seguida, verifiquei se os temas abordados são controversos, permitindo aos estudantes um posicionamento crítico, e se fazem parte da sua realidade; observei como as instruções propõem o ensino da leitura dos textos e das imagens, do vocabulário, da gramática, da coesão e da estrutura textual. E, por último, complementando a análise, verifiquei se os estudantes são orientados para saber a quem se escreve, o que se escreve, como se escreve e com que intenções. Esse último aspecto serviu para mostrar que o ensino dos gêneros textuais participa da formação crítica dos estudantes desde que se busque a sua função social.

## 2 O LETRAMENTO ESCOLAR

Na aprendizagem escolar, considera-se tanto o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, o que entendemos por alfabetização, quanto o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, o letramento. Os dois processos, embora interdependentes, ocorrem em tempos diferentes. Soares (2004) afirma que a alfabetização é um contínuo linear e limitado, enquanto o letramento é multidimensional e ilimitado, englobando funções e situações múltiplas.

Ao mesmo tempo em que trabalha com práticas da esfera social, a escola possui as suas próprias práticas de letramento, associadas à aprendizagem. Fazer trabalhos em grupo e responder às questões de provas são atividades que ocorrem essencialmente no período escolar. Da mesma forma, ela possui seus próprios objetos de leitura, *i.e.*, os livros didáticos e as apostilas, como também favorece as práticas de leitura dos gêneros literários, tais como os contos e as crônicas.

As práticas de leitura e produção de textos em sala de aula vão desde ações descontextualizadas e com fins de avaliação até as que buscam condições de produção do texto relacionadas aos usos reais da escrita, tal como escrever e reescrever uma resenha crítica sobre outro texto. Assim, o letramento escolar tanto se constitui de práticas específicas escolares, tais como fazer anotações e exercícios, como se apropria de práticas da esfera social, tal como as que usam os gêneros da esfera do trabalho e da publicidade (ROJO, 2009; SOARES, 2004). É a partir das práticas escolares que os estudantes se habilitam para a participação efetiva e competente nas situações reais de interação social, entre elas relacionar-se via internet. Assim, o letramento escolar pode ser entendido tanto como um conjunto de práticas escolares desconectadas do uso social da escrita e da leitura quanto como um conjunto de práticas similares àquelas que ocorrem fora da escola (MARINHO, 2010).

Apesar do avanço nas pesquisas sobre letramento nas práticas escolares, ainda encontra-se dificuldade em como relacionar os letramentos do dia a dia e os letramentos escolares. Em meio a tantos letramentos, os pesquisadores que lidam com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de língua portuguesa querem saber quais circulam no contexto escolar, observados por meio de textos escolhidos pelos professores, e quais práticas sociais são enfatizadas em que a leitura, a escrita e a oralidade estão inseridas e se desenvolvem (ROJO, 2009).

Outra preocupação sobre as práticas de ensino de leitura e escrita é o papel das funções que as instruções e as habilidades de leitura e escrita exercem na vida dos estudantes e que precisam estar apoiadas em procedimentos e estratégias nas quais os estudantes possam fazer suas próprias interpretações. Nessas práticas, é necessário desvendar questões relativas aos sentidos do discurso, que vão desde saber quem é o interlocutor até conhecer os tipos de relações sociais estabelecidas por meio do texto escrito. Nesse caso, o ensino de leitura e escrita deixa de ser apenas funcional e se torna um instrumento crítico que pode levar às transformações das práticas sociais dos estudantes. Também significa ir de encontro a um modelo autônomo de letramento que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, envolvido com a capacidade de interpretar textos abstratos e que trabalha, principalmente, com textos expositivos e argumentativos, sem considerar, porém, os aspectos contextuais e sociais (KLEIMAN, 2008a).

Com relação às preocupações acima, a abordagem dos gêneros textuais no ensino de línguas tornou-se central no contexto escolar brasileiro. Isso se deve ao fato de que, na linguística, mais especificamente nas teorias sociointerativas, os gêneros textuais são vistos como uma forma de ação social. De acordo com Marcuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Nas práticas escolares de leitura e escrita, que se preocupam com a situação social, os textos são identificados segundo os domínios sociais a que pertencem. Em geral, nos livros didáticos encontram-se gêneros textuais que se originam em instituições de prestígio na sociedade e que comumente não fazem parte do cotidiano dos estudantes. É uma característica da prática escolar não valorizar os textos usados em ambientes mais informais, tal como os da esfera doméstica.

Terzi (2003) enfatiza que, para o desenvolvimento do letramento na escola, é importante que se conheçam desde as práticas de letramento presentes na comunidade, os conhecimentos que os alunos trazem dessas práticas, o valor atribuído à escrita, até as necessidades mais prementes do uso da escrita. Esses aspectos podem ser conhecidos através de entrevistas com os próprios alunos, com seus familiares e com membros da comunidade. Essa aproximação com a comunidade revela as práticas de letramento utilizadas no convívio social dos estudantes, que podem ser apropriadas também na escola.

O professor poderá escolher quais práticas de letramento serão trabalhadas em sala, ainda que haja uma progressão curricular a ser seguida. Isso não significa limitar o trabalho às práticas utilitárias apenas de esferas mais próximas, pois, desse modo, seria preparar o aluno

para participar socialmente apenas de comunidades que apresentam características de letramento semelhantes a sua. Ao mudar-se para um local em que práticas de letramento são desconhecidas, o aluno provavelmente se sentiria discriminado e incapacitado para atuar em novas situações e em diferentes grupos sociais. Assim, uma prática de letramento escolar poderia implicar, então, um conjunto de instruções visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da finalidade da leitura e da expressão na escrita, à ampliação do vocabulário, à fluência na leitura e na escrita, para atuar em qualquer contexto social (MARINHO, 2010).

Pode-se complementar o sentido de letramento escolar na busca pela emancipação dos indivíduos com a proposta de Paulo Freire (1979), segundo a qual o letramento escolar (pós-alfabetização) serve para libertar e transformar os indivíduos, no sentido de melhoria da sua condição humana. Afinal, a formação crítica do leitor e do escritor propicia aos sujeitos novas relações consigo mesmo, com o mundo e com o conhecimento. O uso da linguagem, a construção de significados que visa à transformação e ao favorecimento da consciência crítica, *i.e.*, aprender a pensar, devem fazer parte das práticas de letramento de que efetivamente os alunos se apropriam e levam consigo para fora da escola (LEAL, 2004).

Como resultado da ampliação do sentido do letramento, novas tendências em abordá-lo surgem nos letramentos na escola. Entre essas está o desenvolvimento da capacidade de argumentação e de uma percepção crítica, construindo oportunidades reais de participação e de posicionamentos nos diferentes contextos sociais. Essa preocupação está especialmente relacionada ao letramento crítico, uma vez que o uso da linguagem não é uma instrução neutra. Os textos são moldados ideologicamente e relacionam-se ao poder social e isso significa abordar os textos e produtos das diversas mídias e culturas de maneira crítica, permitindo desvelar suas finalidades, intenções e ideologias (FAIRCLOUGH, 2001; MUNIZ, 2007). Logo, deve-se alertar para o uso da argumentação nos discursos, assim como para as reais intenções que estão por trás, principalmente, de discursos de instituições dominantes, mostrando que os textos não são neutros. “Para isso é necessária a presença na escola de uma abordagem não apenas formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando” (ROJO, 2009, p. 119).

Como resultado dessas novas percepções surgem, seguindo as diretrizes dos PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCELP), do Estado do Paraná, dando-se ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva (PARANÁ, 2008, p.48). Nelas leva-se em conta que se apenas os aspectos cognitivos no

ensino de línguas forem reconhecidos, desconsiderando-se a realidade social, não se ampliará uma consciência crítica e, conseqüentemente, a transformação pela educação.

Tomando como parâmetro as discussões acima e, em particular, as DCELP do Estado do Paraná (2008), neste trabalho destaco essa tendência de se promover uma formação crítica nas práticas de leitura e escrita escolares. Assim, observarei se as instruções no *LDLPL-Ensino Médio*, elaborado por professores da rede pública e publicado pelo governo do Paraná, acompanham a busca pelo favorecimento de uma percepção crítica, que possibilite aos estudantes oportunidades reais de participação e de posicionamentos nas diferentes práticas sociais.

Na década de noventa, a partir dos Novos Estudos do Letramento (NEL)<sup>1</sup> nos quais se constata que o letramento não era somente vinculado à escola e de que o ensino de línguas não seria algo para ser apenas consumido e sim discutido, transformado e contestado, novas orientações para constituir a base curricular do ensino de língua portuguesa foram propostas. Essas novas percepções vão aos poucos sendo discutidas nos estudos da linguagem e inicia-se uma disciplina de ensino de línguas renovada e socioculturalmente situada, preocupada com a função social da leitura e da escrita, em especial, com a formação crítica dos estudantes (GEE,1999).

Assim, a partir dos anos 1980, a perspectiva social e a etnográfica trouxeram novos parâmetros para se entender o letramento no contexto escolar. Desde então, não se consideram apenas os aspectos cognitivos: a realidade social também passa a ser incluída nas práticas de leitura e escrita. O uso da escrita é ampliado devido às mudanças tecnológicas e os gêneros textuais das práticas sociais dos estudantes passam a ser valorizados, interferindo na concepção de letramento escolar. Por exemplo, os exames nacionais e avaliações escolares que, por um longo período, somente avaliavam as situações de instrução na área da leitura, deixando de fora as situações reais de leitura e escrita, passaram a incluir questões sobre interações sociais e aspectos discursivos, realizadas por meio dos gêneros das esferas doméstica, religiosa e comercial (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2004).

Ademais, os estudos etnográficos, antropológicos e do discurso têm servido de apoio para examinar a construção das práticas escolares em uma perspectiva social, pois esses estudos permitem revelar questões tais como a ideologia e os sistemas de crenças e valores dos diferentes grupos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2008a; STREET, 2010). Enfim, a

---

<sup>1</sup> Estudos desenvolvidos, principalmente, por Street (1984) e Heath (1983, 1984) que serviram de modelo para os pesquisadores brasileiros e que seguem uma perspectiva etnográfica e antropológica do letramento.

preocupação com o que acontece no letramento escolar e como ocorre a formação crítica dos estudantes nas práticas de leitura e escrita leva ao entendimento do conceito de letramento, bastante amplo e que, por isso, tem sido definido conforme os usos da leitura e da escrita em diferentes contextos de interação social. Conforme afirma Marinho (2010), o planejamento escolar é produzido segundo a perspectiva de letramento que se adota na escola. Dessa forma, se no contexto educacional for considerado o impacto social que as práticas de leitura e escrita produzirão é imprescindível conhecer as contribuições e tensões que o conceito de letramento tem trazido para as pesquisas acadêmicas e para o ensino da leitura e da escrita.

## 2.1 CONCEITO DE LETRAMENTO

No Brasil, o termo *letramento* originou-se do inglês *literacy* e começou a ser utilizado na década de 1980, quando os estudos sobre aprendizagem da linguagem no ambiente escolar salientavam os aspectos psicolinguísticos envolvidos na aprendizagem da linguagem, em especial a aprendizagem escolar na fase infantil. Kato (1986) apresentou uma das primeiras definições de letramento no contexto escolar, relacionada à formação do indivíduo quanto ao uso da linguagem através da escrita para o desenvolvimento cognitivo e a comunicação social. Assim, o termo foi introduzido para expressar as novas compreensões do que significaria ser alfabetizado na sociedade contemporânea, isto é, para se referir às práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004; MARINHO, 2010).

Nessa mesma época, o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita, embora ainda sob uma abordagem psicolinguística, já estabeleciam um sentido para o termo *letramento* centrado nas práticas sociais de leitura e escrita. Por exemplo, pesquisas com adultos brasileiros mostraram que os usos sociais da escrita podem ocorrer também entre os analfabetos. A partir dessas pesquisas, a palavra *letramento* passa a ser usada para designar “o processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, necessariamente, saber ler nem escrever” (TFOUNI, 1995 *apud* MORTATTI, 2004, p. 89).

Dentre outras publicações que marcaram época na construção do significado de letramento no Brasil, incluem-se o artigo intitulado *As muitas facetas da alfabetização*, escrito por Soares (1995), o ensaio intitulado *Literacy Assesment and its implications for Statistical Measurement*, também de Soares (1995); e o livro organizado por Kleiman (1995) intitulado *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Essa

produção acadêmica marcou os estudos tanto no campo educacional como na área da linguística e da linguística aplicada (MORTATTI, 2004; KLEIMAN, 2004).

Apesar de iniciativas como as de Kato e de Tfouni em relacionar o letramento com práticas sociais de leitura e escrita, a palavra *literacy* foi traduzida no Brasil pelo termo *alfabetização* e, mais recentemente, por *alfabetismo*. Ressalta-se que o termo *letramento* apesar de ser visto como um processo mais amplo, para além do simples aprendizado das habilidades de ler e escrever em instruções linguísticas, aprender a ler e escrever de forma contínua está associado somente às práticas escolares e não a outras práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, a tradução de *literacy* pelo termo *alfabetização* foi questionada e rejeitada. O termo *alfabetismo*, que designa o estado ou a condição que assume aquele que aprendeu a ler e a escrever, e que consegue fazer uso desse aprendizado no seu dia-a-dia, aproxima-se mais do termo *letramento* e passa a predominar na literatura brasileira (SOARES, 2010; MORTATTI, 2004).

O termo *alfabetismo* continuou sendo utilizado, porém o fenômeno do letramento passa a ser compreendido de forma diferenciada e ampliada, isto é, como um conjunto de comportamentos variados e complexos no uso da leitura e escrita. Em 2001, as palavras *letramento* e *letrado* passam a fazer parte dos dicionários nacionais, em preferência à palavra *alfabetismo* (MORTATTI, 2010).

Quando os problemas do analfabetismo diminuíram e se universalizou a educação básica, foi necessário ampliar o conceito de alfabetização. Esses fatos geraram novas maneiras de se compreender os processos relacionados à leitura e à escrita, os quais passam a ser compreendidos como meios de ampliar experiências e com uma função de uso para além da escola. Desse ponto de vista, as habilidades de leitura e escrita passam a ser entendidas como um conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades sociais (MORTATTI, 2010).

Nas pesquisas relacionadas aos usos da leitura e da escrita nas demandas sociais, também se inicia uma distinção entre os estudos sobre o impacto social da escrita e os estudos sobre alfabetização, destacando-se os aspectos dominantes das práticas escolares, como a influência da escola no letramento, e a ênfase dada às competências individuais no uso da escrita (KLEIMAN, 2008a; MORTATTI, 2004; ROJO, 2009). Essa distinção pode ser observada nas Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios, quando se busca identificar a posse ou não da habilidade da escrita e no termo *alfabetização funcional*, que passa a ser utilizado para definir que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também terá se apropriado das competências

básicas necessárias ao uso das práticas sociais de leitura e de escrita para poder sobreviver em sociedade (SOARES, 2004). Fica evidente que a construção do conceito de letramento no Brasil e as diferenças na sua definição surgem nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, 2010).

Dentre as perspectivas de estudos sobre letramento, as que mais se destacaram foram a psicológica e a educacional, usadas para relacionar o letramento com ensino e aprendizagem. Na perspectiva psicológica, ele é considerado como um processo cognitivo de compreensão e de produção de textos. Na perspectiva educacional, está relacionado ao desenvolvimento das habilidades para a leitura e escrita de crianças, jovens e adultos.

Na instituição escolar brasileira, também passam a ser articuladas à perspectiva sociolinguística relacionada às práticas de leitura e escrita que apresentam as diferenças dialetais; e à perspectiva linguística que se preocupa com o sistema fonológico e ortográfico da alfabetização. Paralelamente, em diferentes momentos, abordagens de ensino-aprendizagem de línguas são usadas para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Por exemplo, mais recentemente, decorrente das preocupações com a educação pública, com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, com as reformas curriculares e com as opções didático-pedagógicas, a abordagem interacionista, que pressupõe instruções linguísticas com finalidades para além da situação escolar e que remetem às práticas sociais de leitura e escrita, tem sido adotada para orientar as práticas escolares de leitura e escrita em sala de aula (MORTATTI, 2004).

A preocupação com atividades linguísticas para além da escola surge a partir das obras *Ways with words*, de Heath (1983), e *Literacy in theory and practice*, de Street (1984), demarcando os novos estudos sobre letramento (NEL) que, com base em uma perspectiva social e etnográfica, associam o letramento às práticas de leitura e escrita em diferentes situações sociais (ROJO, 2008; SOARES, 2010, 2004). Os NEL se contrapõem ao letramento de efeitos universais e às perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo e que lidam com modelos de letramento que são traduzidos em categorias classificatórias que separam os letrados dos não letrados. A dimensão do letramento que faz essa distinção é também conhecida como modelo autônomo de letramento. Por exemplo, ao criar-se um programa de alfabetização que serviria para todos os municípios brasileiros, pressupõe-se que poderia existir um único tipo de letramento, sem considerarem-se as diferenças dos participantes do programa.

Já o modelo de letramento ideológico lida com a complexidade e as diferentes facetas sob as quais o fenômeno pode ser analisado. Nesse modelo, compreendem-se os diferentes

aspectos sociais e culturais do uso da leitura, escrita e oralidade e subentende-se que esses aspectos diferem de um contexto para outro (STREET, 2010).

Como decorrência da ampliação do significado de letramento para além do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, os estudos passam a abranger vários outros aspectos, tal como o reconhecimento dos múltiplos letramentos, sejam eles valorizados socialmente ou não (ROJO, 2009). Nesse viés, as teorias da análise do discurso colaboram para vários fins: compreender o fenômeno do letramento nas investigações que envolvem os gêneros discursivos presentes nas práticas sociais permeadas pela leitura e escrita; verificar as condições de produção do discurso oral e do discurso escrito; conhecer as relações de poder que ocorrem nas situações discursivas de práticas sociais e culturais dos diversos grupos.

A partir da perspectiva discursiva, o letramento é aquilo que os leitores, os escritores, os professores, os alunos e a comunidade fazem com a leitura e a escrita em práticas sociais específicas (KLEIMAN, 2008a). O papel dos indivíduos e suas ações nas práticas de letramento em diferentes contextos sociais são fundamentais para se compreendê-lo como prática social. Nesse sentido, o letramento:

[...] tanto pode representar a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (uso de uma capacidade metalinguística), tanto quanto como um adulto e uma criança de um grupo social, *versus* outro grupo social, falam sobre um livro, a fim de caracterizar essas práticas e relacioná-las com o sucesso da criança na escola, mas que não envolve, necessariamente, as instruções específicas de ler e escrever e que, para o investigador, letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social (KLEIMAN, 2008a, p. 17-18).

Em função das novas e várias reflexões a respeito das práticas discursivas na vida das pessoas e de seus grupos, resultado da aproximação de teorias sociais, e devido às mudanças tecnológicas, passou-se a empregar o termo *letramento*, tanto no plural como no singular. Por um lado, o plural tem sido usado para designar diferentes letramentos nos vários tipos de sistema de representação, tais como o matemático, o musical e o midiático; por outro lado, cada área de conhecimento exige um letramento específico, como o geográfico, o científico, etc. Mas o plural também significa os múltiplos conceitos da palavra: os vários significados com que essa palavra é usada e que fundamentam as implicações de práticas de letramento para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento no Brasil. Segundo Soares (2004), o conceito de letramento é sócio-historicamente determinado e, portanto, sujeito a mudanças. A preferência de uso do termo tem sido no plural para poder nomear os vários aspectos relacionados ao letramento (GEE, 1999; MARINHO, 2010).

Destaca-se que, quando no singular, *letramento* está associado ao aspecto histórico e/ou macrossocial, caracterizado como um processo de aquisição da escrita, que tem características universais e visto como uma categoria teórica e abstrata no trato do sistema alfabético. No Brasil, o uso do termo no singular foi marcado, inicialmente, pela compreensão dos condicionantes do aprendizado e do ensino de leitura e escrita. Nessa visão, a preocupação está focada nas competências e habilidades de leitura e escrita e não se considera o conhecimento prévio do aluno, os diferentes níveis de compreensão e as diferentes práticas sociais de leitura e escrita, que implicam vários letramentos. Porém, essa concepção começa a sofrer mudanças: “uma atitude de investigação e estudo passam a incluir também a preocupação com as práticas de letramentos globais e locais nas quais as pessoas estão envolvidas, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98).

Para Street (2007), precisamos ser cautelosos ao definir e nomear os usos do letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e para as sociedades provou ser um mito. Tome-se como exemplo a crença de que um mesmo modelo de letramento seria adequado a todas as pessoas, e serviria apenas para o aprendizado das habilidades de escrita e leitura. O modelo de letramento que as políticas públicas na área da educação adotam quando definem recursos, currículos ou quando estabelecem fronteiras para definir quem é letrado ou não, em geral, costuma não considerar os grupos sociais e suas diferenças, e levam em conta apenas os aspectos cognitivos que fazem parte do aprendizado (MARINHO, 2010).

Partindo da constatação das várias perspectivas sob as quais o fenômeno do letramento pode ser estudado, alguns autores comentam sobre a diversidade de significados que se podem atribuir ao termo. No livro *Literacy in Society*, Hasan;Williams (1996 *apud* Soares, 2010, p. 55) afirmam que “*literacy* é uma palavra semanticamente saturada, isto é, uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, pesquisadores e professores.” Devido à heterogeneidade do conceito, Marinho (2010, p. 69) também afirma que se torna difícil definir letramento, principalmente, devido aos chamados “movimentos sociais e às novas identidades socioculturais, que ocupam o latifúndio do saber ou invadem o nosso território, nos mobilizando para outros lugares e referências.” Segundo Gee (1999, p. 27), *letramento*

[...] é um termo contestado socialmente. Podemos escolher usar essa palavra em diferentes sentidos. Cada escolha subentende uma teoria ideológica sobre

a distribuição de bens sociais e tem consequências sociais e morais importantes. Letramento com o sentido de ler e escrever situa o letramento no individual, ao invés de situá-lo na sociedade da qual esta pessoa é membro.<sup>2</sup>

Para dar conta dos novos sentidos que foram surgindo na constituição do que seriam os letramentos e as suas práticas de letramento, criaram-se termos como *multiletramentos*, *letramentos multissemióticos* e *letramentos críticos*.

Mais recentemente, no campo educacional, os termos *letramentos* e *multiletramento* têm sido empregados para designar diferentes tipos de letramento, tais como o midiático, o digital, etc. Eles, frequentemente, aparecem nas avaliações de sistemas de ensino e de estudantes, em documentos oficiais para a educação básica, em livros didáticos e nos textos acadêmicos. Exemplificando, Cope e Kalantzis (2000 *apud* PARANÁ, 2008, p. 48) sugerem:

Se o trabalho com a Língua deve considerar as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, é preciso que, a partir disso, seja trabalhada a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os *multiletramentos*, a fim de constituírem ferramentas básicas no aprimoramento das aptidões linguísticas dos estudantes. É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos *letramentos*, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada. (grifos meus)

Conforme os autores dessa citação, os termos *letramentos* e *multiletramentos* designam a multiplicidade de usos da linguagem, de estratégias e práticas sociais como toda instrução humana exercida com e na linguagem, assim como os aprimoramentos envolvidos nesse novo processo de produção de sentidos. Mortatti (2004) afirma que o uso do termo *letramentos* vem atrelado às práticas sociais de comunicação, aos usos e aos contextos de transmissão de alfabetização, aos âmbitos individual e social, aos múltiplos objetivos e às diferentes maneiras para sua aquisição. E todas essas facetas devem ser consideradas na área da educação. Portanto, no ensino de língua portuguesa, a escola precisa preparar os estudantes para sua inserção social, participante de diversas práticas sociais, em suas variações, incluindo-se a forma padronizada.

<sup>2</sup> Cf. o trecho original: Literacy is [...] a socially contested term. We can choose to use this word in any of several different ways. Each such choice incorporates a tacit or overt ideological theory about the distribution of social goods and has important social and moral consequences. Literacy as the ability to write and read' situates literacy in the individual person, rather than in the society of which that person is a member (GEE, 1999, p. 27).

Do exposto até aqui, fica claro que o conceito de letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades e inúmeras perspectivas em que tal fenômeno pode ser analisado, dentre elas a histórica, antropológica, sociológica, educacional e política. Assim, as discussões sobre letramento deixam claro que ele não é mais visto somente como uma questão linguística ou educacional e de efeitos universais. O letramento varia dependendo das práticas sociais nas quais acontece, e por isso, é necessário entendê-lo na dimensão social.

Em busca de uma oposição aos efeitos universais do letramento escolar, surge uma forte tendência em se investigar o letramento numa dimensão social. Concebê-lo como prática social significa entender que a escrita e a leitura tanto adquirem sentido em discursos e práticas sociais específicas, quanto fazem parte de práticas sociais mais amplas. Na dimensão social, o objetivo principal é observar como ele ocorre nas diferentes instituições sociais, e, para isso, é necessário conhecer como elas são estruturadas e quais as relações de poder que as sustentam. Os atores, alunos e professores, trocam experiências, interagem e constroem a sua história enquanto grupos, por meio do processo de ensino e aprendizagem, o que lhes dá um caráter social, histórico e dinâmico próprio das práticas sociais (MACEDO, 2010).

Para se conhecer o letramento numa dimensão social, interligam-se múltiplos aspectos, como por exemplo, os ambientes sociais, nos quais os eventos e práticas de letramento ocorrem, tais como, a escola, as associações de bairro, ou até mesmo, as redes sociais globais; os temas e os gêneros discursivos que as pessoas usam para se relacionarem em seus grupos e que refletem as suas práticas sociais; os sentidos dados aos textos escritos que podem ser observados por meio das escolhas lexicais; os papéis sociais que são negociados; os letramentos que estão em evidência; a maneira como as instituições podem influenciar na vida dos indivíduos, entre outros (BARTON, 2001).

Partindo-se dos estudos de Street (1984, 2003), passa-se a compreender o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Desse modo, o conceito de letramento em uma dimensão social também pode ser apropriado pela escola, pois podemos considerá-la como sendo uma entre as várias agências nas quais ocorrem práticas interdisciplinares de leitura e escrita. Assim, o conceito em uma dimensão social redimensiona as novas propostas para o ensino da leitura e escrita, e o letramento escolar passa a ser visto também como um conjunto de práticas voltadas a um dado contexto social, a escola, onde se criam situações similares àquelas que ocorrem ao seu entorno, “embora nem sempre representem a realidade dos estudantes” (MACHADO, 2010, p. 418). Por isso, se torna relevante verificar como ocorre a apropriação do conceito de letramento pela escola no ensino da leitura e da escrita.

## 2.2 A APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO PELA ESCOLA

A escola desempenha um importante papel social na vida das pessoas, apesar de ser vista distante das práticas sociais do cotidiano dos estudantes. Uma boa parte da população tem acesso ao mundo da escrita através dela e é lá onde ocorre a continuidade do desenvolvimento linguístico e social dos indivíduos. Isso pressupõe uma escola onde se discutam relações dinâmicas e de poder presentes nos discursos e onde os conteúdos sejam significativos para os estudantes (MACHADO, 2010).

As interações e os conteúdos tratados em sala de aula são experiências reais que se modificam dependendo de como as pessoas se constituem socialmente e que variam conforme os contextos em que ocorrem. Nesse sentido, a produção de conhecimento na escola ocorre por meio de uma relação dialógica, de troca e de confronto de ideias, de práticas discursivas dinâmicas e constituídas por relações de poder (MACHADO, 2010).

O letramento escolar, visto sob uma perspectiva sociológica, envolve questões atuais dos estudos da linguagem que incluem as mudanças do mundo contemporâneo, tais como globalização, identidades, novas tecnologias e poder social (BARTON, 2001). Todas essas questões acabam sendo apropriadas pelo letramento escolar e, conseqüentemente, pode-se associar as teorias pedagógicas críticas e a análise do discurso aos estudos do letramento. Por exemplo, as novas modalidades de interação ou de produção de sentidos e de conhecimento, tal como a linguagem dos ícones e logotipos, que também fazem parte dos estudos da mídia, exigem estudos sobre as teorias semióticas e sociais que ultrapassam o terreno dos estudos linguísticos (ROJO, 2009).

Um dos focos das práticas escolares sob uma perspectiva social são as questões que buscam ampliar a consciência crítica dos estudantes para os problemas sociais atuais, tal como a cidadania. Esses objetivos precisam ser tratados por teorias críticas, entre elas as adotadas pela análise crítica do discurso (ACD), que mostra a importância da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder. Na ACD, o contexto é fundamental para a análise, pois as escolhas linguísticas refletem os fatores econômicos e sociais, e o sujeito é construído por e constrói os processos discursivos a partir de suas crenças e ideologias. Outro objetivo da perspectiva crítica é aumentar a consciência de como a linguagem, cujos recursos e aspectos linguísticos podem ser identificados nos discursos, contribui para a dominação de algumas pessoas por outras (FAIRCLOUGH, 2001).

Com base nos estudos da ACD, entende-se que as práticas discursivas são constituídas de diferentes discursos, resultado das condições de produção, da construção dos significados,

da forma do discurso e dos modos de circulação. É na interação entre texto e leitor que ocorre a produção de sentidos e é nesse momento que acontece a articulação das diferentes instituições, agentes e crenças do evento social. Sustentar ou transformar crenças e conhecimento de mundo por meio de práticas discursivas são consequências da produção de sentidos (FAIRCLOUGH, 2001).

A produção de sentidos, por sua vez, se efetiva por meio de elementos do discurso, *e.g.*, os textuais, e de elementos não discursivos, *e.g.*, os valores e as crenças. Com relação aos elementos não discursivos, eles estão representados pelos diferentes aspectos da vida social trazidos para o evento, resultantes das relações sociais e dos conhecimentos internalizados dos envolvidos. Quanto aos elementos do discurso, esses são o centro das atenções, pois é a partir deles que as análises sobre os letramentos numa perspectiva discursiva se desenvolvem (KLEIMAN, 2004; MAGALHÃES, IZABEL, 2006; FAIRCLOUGH, 2001).

Além da ACD, os estudos sobre gêneros escritos e orais também estão presentes nas pesquisas sobre letramento que envolvem uma perspectiva discursiva e social, especialmente em relação à multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade. O conceito de gênero, ao ser tomado como uma categoria do discurso, facilita o trabalho das descrições e explicações para os usos da linguagem em termos de contextos e das práticas sociais em diferentes campos ou esferas da comunicação humana (BAKHTIN, 2000[1929]).

Nessa abordagem, considera-se que as relações discursivas impõem certas formas de discurso, certos modos de organização, certos temas e estilos, *i.e.*, as condições de produção determinam as relações discursivas materializadas nas várias práticas sociais. Afinal, segundo Bakhtin (2000[1929], p. 277), “qualquer enunciado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso.”

Devido à própria natureza do enunciado e à diversidade dos gêneros orais e escritos, os aspectos genéricos do discurso permitem a percepção desde um estilo individual, até um mais geral. Alguns gêneros são mais propícios para a expressão da individualidade, como os literários, enquanto que nos gêneros que requerem formas mais padronizadas, como os documentos oficiais, o estilo individual não faz parte do enunciado. Além disso, uma dada função, *e.g.*, científica, e condições específicas de cada esfera da instrução e da comunicação humana “geram um dado gênero ou enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 2000[1972], p. 284). Essas e outras particularidades dos aspectos discursivos se aproximam de uma concepção de linguagem que

é vista como um acontecimento social, que está ligada aos valores ideológicos,<sup>3</sup> aos atos e esferas sociais e que se contrapõe a um ensino voltado somente para a gramática tradicional.

O interesse pela análise de práticas discursivas em contextos específicos, tal como o escolar, que envolvem instruções e papéis sociais recorrentes, tem aumentado significativamente. Não por acaso, o conceito de gênero discursivo tem emergido como uma ferramenta de teorização e de explanação sobre como a linguagem funciona para criar e recontextualizar interações sociais e práticas de letramento escolares e não escolares. Afinal, as práticas discursivas, dentro e fora da escola, podem ser observadas através da análise de discursos e de textos, apoiadas por teorias críticas, observando-se o conteúdo temático, a estrutura do texto e as formas linguísticas que se organizam em função dos objetivos comunicativos compartilhados por pessoas envolvidas em instruções sociais, em contextos culturais específicos (MOTTA ROTH, 2008).

Nesse mesmo viés, pode-se associar a produção de sentidos nas práticas escolares com a formação crítica dos estudantes que os prepara para a inserção social cidadã. Nas palavras de Wodak (2004, p. 236) “as teorias críticas, portanto, também a LC e a ACD, possuem uma posição especial como guias para a ação humana. Elas objetivam a produção de conscientização e da emancipação”. E, tanto os professores quanto os elaboradores dos LD são responsáveis por essa formação.

As reflexões sobre a dimensão social do letramento e a valorização das teorias sociodiscursivas e críticas, ao longo dos últimos anos, resultaram no desenvolvimento de novas perspectivas de ensino no letramento escolar. Essas teorias acabam sendo apropriadas pela escola para poder dar conta de um ensino voltado para o letramento como prática social.

As teorias sociointeracionista e discursiva aplicadas no ensino e aprendizagem de língua materna se tornaram um marco no letramento escolar, pois, a partir delas, deu-se início ao diálogo, “não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos dos textos, enunciados, discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas [...]” (ROJO, 2009, p. 115). Ao mesmo tempo, tornou-se unânime no âmbito acadêmico e nos documentos oficiais propostas que concebem a língua como enunciação, discurso e interlocução. Além disso, as práticas de leitura e escrita se constituem, principalmente, por meio do texto, inserido em contextos de produção/recepção/circulação (MACHADO, 2010).

---

<sup>3</sup>Para Fairclough, (2001[1989], p.120), “as ideologias são significações/construções da realidade (mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas que contribuem para a produção, a re-produção ou a transformação das relações de dominação. Trad. Izabel Magalhães.

Essas mudanças se refletem nas práticas escolares e nos materiais didáticos por meio da diversidade do repertório de textos que se apresentam (textos autênticos e de diferentes gêneros); da atenção dada às condições de produção do texto (quem produziu, para quem e para quê) e das práticas de produção de textos com planejamento de editoração e revisão, sob uma visão situada de língua em uso e práticas didáticas plurais e multimodais; das estratégias de leitura ensinadas aos aprendizes, e que vão desde aos modos de ler até as instruções de interpretação e de compreensão dos textos lidos (ROJO, 2009; MACHADO, 2010; VAL; CASTANHEIRA, 2008).

Paralelamente às discussões da dimensão sociodiscursiva na apropriação do conceito de letramento pela escola, alguns questionamentos envolvem a organização sistemática e metódica, de acordo com critérios pedagógicos, de conteúdos e instruções a serem desenvolvidos e avaliados. “Nesse sentido, o letramento assumiria apenas a função educativa, mediante uma transmissão cultural intencional, normativa e idealizada de novos conhecimentos.” Essa situação se refere, por exemplo, aos objetivos do ensino que visam, exclusivamente, à preparação dos estudantes para a prova do vestibular ou do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (MORTATTI, 2004, p. 115).

Entretanto, o letramento escolar que remete às habilidades de compreensão e produção de texto com uma função social, pode ser tomado como importante articulador de todo o currículo da educação básica. Mais do que isso, essa apropriação não fica restrita ao interior da escola, pois o conceito leva a uma reflexão sobre a relação entre as práticas escolares e as práticas sociais, como um todo, e sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita (MORTATTI, 2004). Por exemplo, muitos dos temas tratados na escola, tal como a condição feminina na sociedade e a preparação do estudante para o mercado de trabalho são temas que fazem parte das práticas discursivas tanto dentro da escola como fora dela. Um exemplo é a capítulo *Mercado de trabalho que bicho é esse* no *LDLPL-Ensino Médio*, cuja proposta é familiarizar os estudantes com as exigências atuais do mercado de trabalho (PARANÁ, 2007).

O letramento escolar visto sob a perspectiva sociodiscursiva imprime sua marca didática e acadêmica a todas as outras atividades sociais e acompanha as pessoas na sua esfera de vida social e pessoal. Em outras palavras, não se pode separar o letramento escolar do letramento social, “pois ambos fazem parte do mesmo contexto social e as experiências de leitura e escrita na escola levam à participação em experiências extra-escolares de letramento” (MORTATTI, 2004, p. 116).

Escrever sobre a apropriação do conceito de letramento pela escola também leva aos livros didáticos, recurso essencial para que as práticas de ensino de leitura e escrita aconteçam. Elemento importante da cultura escolar brasileira, eles delimitam as propostas pedagógicas ou servem de material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizado (MARCUSCHI, 2008). Devido ao seu uso recorrente para promover as práticas escolares, em seguida, demonstro como eles trazem questões polêmicas e uma diversidade de enfoques nas abordagens de ensino de línguas.

### **2.2.1 O debate sobre o livro didático no letramento escolar**

Na década dos anos 50 e 60, com a popularização do ensino, o avanço midiático e industrial e o poder das massas, o LD passa a ter um maior destaque no ensino de língua portuguesa. Seguindo essas mudanças sociais, as propostas elaboradas em torno do ensino de língua portuguesa propõem facilitar o trabalho do professor na organização da prática pedagógica desde a programação do conteúdo até a divisão do tempo escolar em séries e unidades (BUNZEN; ROJO, 2008).

Os livros deixam de ser simples reprodutores de textos avulsos e passam a apresentar orientações e exercícios. As instruções seguem uma gradação de dificuldades, uma tendência de práticas dinâmicas e usam ilustrações em atendimento às modernas técnicas pedagógicas. Os conteúdos gramaticais, os textos literários e os não literários passam a ser utilizados em um só suporte. O ensino volta-se para a realidade prática, que enfatiza os gêneros circulantes na mídia, preferencialmente, textos jornalísticos (BUNZEN; ROJO, 2008).

Os LD passam a estruturar as atividades do professor uma vez que a carga horária extensa lhe deixa pouco tempo para a preparação da aula. Ademais, os autores e editores passam a ter uma forte influência na didatização dos objetos de ensino e na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados. Esse contexto levou a uma crise provocada pela má qualidade dos livros, que incluíam preconceitos, tendências ideológicas e incorreções conceituais (BUNZEN; ROJO, 2008).

Para resolver essas e outras questões a respeito do letramento escolar, o governo instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>4</sup>, ligado ao Ministério da Educação, propondo uma avaliação pedagógica dos LD. O procedimento da avaliação dos livros é realizado por um corpo docente universitário especializado para cada disciplina. O PNLD ampliou os objetivos para além da avaliação e, atualmente, também distribui LD, subsidiados pelo governo, para as camadas populares em todo o território nacional. Exemplos de ações desenvolvidas são o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – (Pisa) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>5</sup> (SAEB), criados para avaliar as capacidades e as competências dos alunos.

Por um lado, o PNLD mantém cristalizado o modelo de manual escolar estruturador das práticas docentes, citado acima, e tende a contribuir para a sua permanência já que inibe, de certa maneira, a produção de outros padrões de manuais escolares. Por outro lado, essa padronização organiza o trabalho escolar, mas, ao mesmo tempo, tem sido criticada por não ser mais flexível e sensível à variação das formas de organização escolar, dos projetos pedagógicos e dos interesses sociais e regionais (BATISTA, 2003).

Batista (2003) também aponta que, na síntese feita do perfil didático-pedagógico dos livros de língua portuguesa (LDLP) no ano de 2003, havia o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros textuais e contextos de circulação urbanos e, no caso brasileiro, sulistas. No ensino da leitura, priorizava-se a temática, a estrutura e a forma do texto, ficando as abordagens discursivas em segundo plano. Essa constatação indica que as práticas sociais orais, a preparação dos estudantes para a vida cidadã e os interesses regionais e locais raramente eram mencionados. No levantamento dos livros feito por Batista (2003), há uma cristalização dos modelos didáticos em relação aos itens mencionados acima e, uma vez que essa concepção de LD não mais contempla os diferentes interesses culturais regionais, passou-se a buscar novos paradigmas para o ensino de línguas. A partir dessas discussões e propostas de mudanças, a representação do ensino de língua portuguesa nos LD, em que o texto é

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico (BRASIL, 2012).

<sup>5</sup> O Pisa seleciona capacidades básicas de leitura: localização, identificação e recuperação da informação; interpretação e reflexão; incluindo capacidades de leitura crítica e de compreensão responsiva. Já o ENEM e o SAEB estão voltados para uma concepção discursiva de leitura, pois direcionam as avaliações para as competências que dizem respeito ao conteúdo, materialidade dos textos e a situação de enunciação, isto é, em função das condições de produção e recepção (BUNZEN; ROJO, 2008).

“quase sempre transformado em frases soltas [...] e desconectado do uso da língua”, adquire um novo foco (MACHADO, 2010, p. 417- 418).

Atualmente, observa-se que há uma tendência para o uso das teorias da linguagem relacionadas aos gêneros textuais, a variação linguística e a oralidade. Isso é dizer que o ensino de língua portuguesa volta-se para as práticas sociais e para o momento sócio-histórico em que as práticas didáticas ocorrem. Enfatiza-se o trabalho com gêneros textuais que circulam nas mídias, que fazem parte do cotidiano dos estudantes e que buscam a reflexão (MACHADO, 2010).

A padronização dos LD também provocou discussões sobre como deve ser o ensino e, principalmente, sobre a transposição didática dos conteúdos. Como consequência, alguns Estados criam suas próprias diretrizes curriculares para organizar o ensino de forma mais situada, tal como a proposta do LD do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). Desse modo, a relação entre o que se pretende atualmente com o ensino, *i.e.*, a compreensão e o questionamento de práticas sociais reais e de interesse do aluno e o que encontra-se nos LDLP podem ser observados sob diferentes perspectivas (MACHADO, 2010). Entretanto, embora haja divergências, muitas das propostas para o ensino de línguas preconizadas nos PCN encontram-se no *LDLPL-Ensino Médio*, mantendo-se assim, de certa forma, uma padronização do ensino em todo o território nacional. Diferentes grupos de discussão, no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos e identificados com as propostas dos PCN e PCN – Ensino Médio de língua portuguesa, dedicam-se às práticas de leitura e escrita focadas para as práticas sociais dos estudantes. Basicamente, três perguntas têm orientado o ensino de leitura e escrita, “o quê, como e para quê” (ROJO; BATISTA, 2008, p. 37).

Outro aspecto relevante presente nos LD é o letramento literário. As orientações dos PCN para o Ensino Médio dão destaque às leituras literárias reforçando uma abordagem estética, *i.e.*, leituras que são compreendidas como um objeto artístico, e que incluem os interesses dos estudantes e não apenas dos organizadores de currículos e dos professores. O PNLD-2012 para o Ensino Médio também recomenda uma abordagem de textos da tradição literária brasileira, orientada para a formação do leitor de literatura. Entretanto, alguns livros de língua portuguesa para o Ensino Médio continuam empregando a literatura como um objeto de estudo e não como uma oportunidade para desenvolver a capacidade do estudante de usar a língua (OLIVEIRA, L.A, 2010).

Segundo Oliveira, L.A (2010, p. 172), “o enfoque histórico dado à literatura no Ensino Médio acaba por aproximá-la muito mais da disciplina de história do que de português”. Esse tipo de tratamento tem sido criticado e a proposta é dar ênfase ao uso da literatura,

promovendo a leitura de obras literárias em sala de aula e organizando oficinas de leitura, para que os alunos possam se expressar sobre o que leram e, desta forma, incentivar a ação entre leitor-texto-autor.

Numa perspectiva pragmática<sup>6</sup>, de leitura de textos literários em sala de aula, as funções podem ir desde construir e reconstruir a identidade nacional até ampliar os conhecimentos de mundo dos estudantes e desenvolver o hábito de realizar leituras críticas (OLIVEIRA, 2010). Saliento que, nas práticas de leitura do texto literário que buscam a formação de leitores críticos, a função é ajudar os estudantes a apreenderem a refletir sobre as marcas ideológicas que se refletem nas escolhas das palavras, descobrindo o que está implícito nas entrelinhas, uma vez que tanto os textos literários como os não literários são ideologicamente construídos. As histórias em quadrinhos e as músicas são exemplos para se trabalhar com questões relacionadas ao preconceito e às críticas sociais, tal como a composição *Construção*, de Chico Buarque, no Capítulo I -*Procura-se um Crime* do *LDLPL-Ensino Médio* (PARANÁ, 2007).

Uma preocupação é decidir sobre quais gêneros literários utilizar em sala de aula e em como mobilizar os estudantes para a leitura desses textos. Hoje, pergunta-se como criar ambientes no Ensino Médio para garantir o interesse dos jovens pela leitura das obras clássicas para além da necessidade de serem aprovados no vestibular e no ENEM e que, cada vez mais, se envolvem com o uso das novas tecnologias (OLIVEIRA, 2010; MACHADO, 2010).

Finalmente, existe uma preocupação com a construção de sentido do texto literário por meio dos elementos linguísticos, extralinguísticos (não-verbais) e atividades didáticas. No Ensino Médio, a experiência literária está voltada mais para os aspectos formais, o que distancia o leitor do prazer, da reflexão e da consciência crítica. Entre tantos outros aspectos, também se critica o uso de obras fragmentadas e a preferência por gêneros textuais utilitários e pragmáticos, tais como os da esfera comercial ou acadêmica, havendo uma ênfase menor no letramento literário (KNUPPEL, 2009).

---

<sup>6</sup> Essa perspectiva está ligada à chamada virada pragmática, movimento linguístico-teórico consolidado nos anos de 1970 e cujo paradigma de ensino tem como base o texto, rompendo a tradição de ensino estruturalista. É um trabalho de reflexão linguística realizado com os estudantes, voltado para a observação e análise da linguagem em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e escrita, no nível fonológico-ortográfico, textual e discursivo, visando à construção do conhecimento sobre o sistema linguístico (PARANÁ, 2006; OLIVEIRA, 2010).

As práticas literárias têm sido incentivadas nos LDLP para o Ensino Médio devido à sua importância sócio-histórica e cultural. Da mesma forma, a intenção é abordar os gêneros literários de forma a ir além de uma prática pedagógica e de simples interpretação de textos, mas que incluam reflexões críticas feitas individualmente ou em grupos. Pois, a literatura deve favorecer tanto a função emancipadora, representada pelas características ideológica e humanística, como pela função lúdica. O letramento literário, portanto, deve ser estimulado tanto quanto as práticas de leitura e escrita que encaminham os estudantes para o mundo do trabalho, para o mundo acadêmico e para o exercício da cidadania (PAULINO, 2010).

As novas abordagens pedagógicas nos LD passam a considerar os diversos contextos culturais, as variações linguísticas e os textos que circulam na sociedade, pois elas precisam dar conta da variedade de formas textuais, tais como as associadas às tecnologias das multimídias. Isso inclui compreender e controlar competentemente as formas de representação que se tornam cada vez mais significativas nos meios de comunicação, como as relações entre as imagens e os textos escritos. Por exemplo, o desenho gráfico nas publicidades na tela do computador ou a interface entre o visual e o linguístico nos livros didáticos (CAZDEN *et alli*, 1996).

No conjunto de mudanças tecnológicas, os materiais didáticos passam a apresentar maior quantidade de imagens e de cores. Eles contêm maior quantidade de informação em frases de tamanho reduzido e múltiplas imagens com as quais os estudantes estão bastante familiarizados (FERRAZ, 2007).

Entre algumas tendências na ficha de avaliação do PNLD-2002, encontra-se o quesito sobre as relações de conhecimento através das imagens, mas que se mantinham como meras ilustrações. Já em 2012, dez anos após a avaliação de 2002, alguns livros trazem instruções de atividades de leitura e escrita relacionando-as a textos não verbais como pinturas, obras de arte, anúncios e tiras e que tratam das relações de sentido entre a escrita e a imagem.

A função das imagens nos livros didáticos pode envolver mais do que simples relações didáticas de ensino de escrita e leitura. Ela deve servir também para construir sentidos. Deste modo, para que as imagens não sejam apenas ilustrações com objetivos pedagógicos, elas devem contemplar propostas voltadas para atividades sociais significativas e próximas da realidade dos aprendizes, o que vem ao encontro da proposta de letramento escolar como prática social. Exemplo de uma instrução social significativa para os estudantes é o ensino da leitura de placas de trânsito se os alunos estiverem aprendendo as regras de trânsito, para poderem ir e vir da casa à escola com relativa segurança, isto é, “se estiverem engajados numa prática social” (KLEIMAN, 2008b, p. 5).

As imagens podem ser consideradas como um tipo de linguagem e se constituir em um gênero textual, por exemplo, as charges. Além disso, a modalidade verbal e a visual podem ser relacionadas com a elaboração dos gêneros nos quais a forma composicional organiza a disposição dos elementos a serem lidos/vistos nos materiais, tal como em uma tira cômica. Deste modo, as imagens podem ser empregadas de forma interpretativa em uma abordagem enunciativo-discursiva (GRIBL, 2009).

De acordo com Kleiman (2004), a presença das imagens nos materiais didáticos não deve estar somente relacionada aos signos linguísticos do texto, apenas como coadjuvante na interpretação da linguagem. É preciso fazer a imagem ser coparticipante e contribuir para desvendar códigos até então desconhecidos, tal como por meio das cores e das formas. Deve-se evitar a predominância de perguntas de localização de informação, mas incluir tarefas de inferência entre a imagem, o texto e o contexto dos alunos como na Instrução do livro *LDLPL-Ensino Médio* no Capítulo *Mercado de trabalho: Que bicho é esse?*.



## ATIVIDADE

- Para termos mais claro quais são as habilidades que um trabalhador deve ter, façam, em grupos, uma pesquisa e definam um perfil com as características do profissional moderno, exigido pelas empresas. Vocês podem consultar revistas especializadas, jornais, *Internet*, entre outras fontes que acharem necessárias. Após a realização da pesquisa, criem um infográfico para mostrar as características exigidas pelo mercado de trabalho.

### E havia o antes...

Como era o profissional antes das mudanças do final do século XX e início do século XXI?



## ATIVIDADE

- A charge abaixo nos dá um rápido perfil do profissional desse período. Como você o define com base nas informações contidas na charge? Escreva um parágrafo comentando o profissional representado na charge.
- Relacione a charge ao texto que vem a seguir.



Figura 1 – Instruções com inferência entre imagem e texto  
Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 186.

A pergunta da acima propõe uma leitura crítica por meio de uma charge e do texto explicativo, e na qual se trabalha a interpretação que pressupõe a contextualização e o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema mercado de trabalho. As informações necessárias para que os alunos possam participar de forma efetiva na discussão foram proporcionadas por meio da leitura de textos impressos no próprio livro e por meio da indicação para a leitura de outras fontes de informação, tal como na internet, jornais e revistas. Dessa forma, ampliando-se o conhecimento de mundo dos estudantes.

Nesse capítulo, o foco é provocar discussões sobre problemas que digam respeito aos estudantes, entre eles o desemprego e as questões dos sistemas de produção que afetam a vida dos trabalhadores. Esses temas podem levar a uma reflexão crítica; entretanto, a ênfase da

instrução está direcionada para as exigências profissionais do mercado de trabalho e não para as causas sociais dos problemas levantados.

As imagens e o uso das novas tecnologias devem possibilitar a construção de sentido e levar os alunos a refletirem sobre os problemas sociais apontados nesse tipo de instrução. Se os livros didáticos servirem somente para leituras de interpretação do que está exposto e não forem usadas para reflexão, então a escola estará indo na contramão da formação crítica dos estudantes. Pois, de acordo com Rojo (2009, p. 89-90),

é necessário que a escola dê conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças.

Os resumos do PNLD-2012 apontam que a maioria dos livros acompanha as mudanças tecnológicas e que as instruções didáticas remetem sempre a imagens, filmes, CD, DVD, links para sites e portais, diferentemente dos livros mais antigos em que não se cogitava essas possibilidades para o ensino da leitura e escrita. Porém, as imagens nos LD, em geral, não se apresentam como instruções de inferência entre o texto e a imagem, necessitando de uma maior ênfase em relação ao letramento multimodal dos estudantes.

Da mesma forma, a literatura escolar, em geral, passa por um momento de transição e de tensão na aplicação das propostas de ensino no Ensino Médio. As mudanças se dão de forma lenta, pois é difícil efetivar o que as teorias subjacentes às propostas oficiais propõem. Por exemplo, com relação à formação crítica do leitor e do escritor, na maioria das vezes, ela não é vista como algo a ser construído pelo estudante e, tampouco, é realizada por meio da interação autor-texto-leitor, tal como as propostas teóricas sobre letramento crítico sugerem. Embora os temas que permitem levantar provocações e tomada de posicionamentos por parte dos estudantes sejam encontrados nos LD, as instruções nem sempre se propõem a isso. Existe uma tendência em direcionar as instruções de leitura e escrita segundo as perspectivas do professor e do livro didático, desconsiderando as capacidades críticas e produtivas do leitor (KNUPPEL, 2009).

A respeito da formação cidadã, as diretrizes nos LD têm pregado a ausência de preconceitos que vão desde os linguísticos até os religiosos, e propõem incluir os temas que mantêm o apoio à diversidade e à ética democrática e plural. A pesquisa de Silva (2005) mostra que, entre 1994 e 2003, a maior parte dos textos jornalísticos apresentados nos LD mencionava algum problema social, destacando-se os da fase da infância.

Nos últimos anos, as temáticas encontradas, além do trabalho infantil, são a preservação da natureza, os estereótipos e os preconceitos raciais, concentração de renda, entre outros. As periferias urbanas e as camadas populares e rurais aparecem como temas a serem debatidos, mas elas, em geral, não são abordadas em seu próprio favor. Porém, algumas obras se limitam a não discutir esses temas polêmicos, deixando de promover debates necessários à formação de cidadãos informados, reflexivos e críticos (BRASIL, 2012; VAL; CASTANHEIRA, 2008).

Os produtores dos LD devem reconhecer que os letramentos são formas de inclusão, e que, em geral, os livros que eles produzem refletem mais os valores culturais e hábitos linguísticos de grupos mais poderosos. Ou, ainda, devem fazer parte dos currículos, as abordagens que revelam como a aquisição dos letramentos dominantes por grupos subalternos pode constituir-se um processo conflituoso e cujas repercussões nem sempre são pacíficas e previsíveis. As teorias sociais e as teorias críticas do discurso devem embasar os currículos para promover um ensino em que o leitor use recursos que o afaste da passividade e que o ensine a valorizar não apenas a cultura dominante, mas também as culturas minoritárias e, isso, conseqüentemente, provoca embates de ideias (BUZATO, 2009; ROJO, 2009).

Na produção dos LD, deve-se levar em conta as características do leitor de Ensino Médio, isto é, deve haver um diálogo entre a literatura erudita e a cultura juvenil, popular e regional. A adolescência é um marco na vida das pessoas, momento em que o jovem experimenta a construção da sua personalidade e da sua plena cidadania, inserção social e cultural. Essa preocupação fica visível nas mudanças propostas para as práticas de letramento escolar no relatório do PNLD-2012 em que “um diálogo o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis” é recomendado (BRASIL, 2011, p. 11).

Além da dimensão educacional, na produção dos LD estão envolvidas as dimensões econômicas, técnicas, sociais e políticas que, em geral, não têm sido abordadas nas pesquisas. Rojo e Batista (2008) enfatizam que as pesquisas sobre o LD encontradas na literatura deveriam ampliar o campo de interesse predominante, *i.e.*, o estudo dos conteúdos e metodologias. Essa observação se deve ao resultado do levantamento realizado no período de 1975-2003 em que a grande maioria das pesquisas sobre o LD no Brasil (69%) se voltam para aspectos específicos do programa ou da metodologia, entre eles, a leitura, a gramática e a produção de textos em livros de língua portuguesa. Nesse levantamento, verificou-se que os aspectos ideológicos, as condições de produção e de circulação dos livros didáticos foram pouco abordados. De forma inexpressiva, com apenas 4% classificam-se as pesquisas sobre o

impacto que as propostas do LD causam nos usuários, em especial, à formação dos alunos para as questões das identidades culturais, da cidadania, do letramento e da criticidade. E quanto aos temas polêmicos, o da representação do negro no Brasil foi o mais representativo nos LD no período pesquisado (ROJO; BATISTA, 2008).

Outra discussão deixada de fora das pesquisas é a dimensão comercial que envolve o governo, os professores e os editores, e em que se observam tensões e distanciamentos a respeito da renovação dos padrões pedagógicos e editoriais do LD. Na comercialização dos livros, por exemplo, ao mesmo tempo em que há o interesse comercial por parte das editoras também há a intervenção no campo editorial por parte do Estado, que indiretamente controla a produção e, por consequência, o currículo. Nesse cenário, os editores, cada vez mais dependentes das compras do Estado, precisam conciliar os interesses do Governo e também dos professores que selecionam os conteúdos e as propostas de transposição didática (ROJO; BATISTA, 2008).

Apresendo das constatações expostas acima que a constituição dos livros didáticos está envolta em relações de poder e ideologias. Esse aspecto fica evidente nas obras e nas práticas discursivas e sociais do contexto educacional. Por essa razão, se justifica a escolha da teoria crítica para analisar o livro didático público paranaense.

Van Dijk (2008) compara os materiais didáticos com os meios de comunicação de massa e com os discursos institucionais. Segundo ele, a circulação dos materiais didáticos é significativa, pois são leituras obrigatórias e fazem parte da vida de muitas pessoas. Além disso, em estudos anteriores, Van Dijk (1993) mostra que a maioria dos livros didáticos reflete o consenso dominante e raramente permite discussões polemizadas ou críticas sobre os problemas sociais cotidianos dos alunos. Alguns deles reproduzem uma visão nacionalista, etnográfica ou racista do mundo e os grupos minoritários são pouco referenciados. Ele conclui que o racismo, por exemplo, não é algo inato, mas que já é ensinado aos estudantes. Esses aspectos interessam para esta tese, pois são exatamente eles que devem ser debatidos, caso se queira estimular a formação crítica dos estudantes.

Apesar das opiniões de resistência quanto ao seu uso e das críticas por serem empregados de forma parcial ou por serem reinterpretados por parte dos professores, não se pode menosprezar a importância dos manuais e LD na cultura escolar brasileira. De forma geral, no Brasil, eles têm influenciado, principalmente, na definição dos currículos e na formação escolar do Ensino Médio e Fundamental. Por isso, todas as discussões para a melhoria de sua qualidade são relevantes e, até este momento, o consenso é de que um bom

LD é aquele que atende às necessidades dos professores e alunos e é isento de erros conceituais e de preconceitos (VAL; CASTANHEIRA, 2008).

Os estudos da linguagem, ao reconhecer as diferentes possibilidades de concepções no ensino de língua, têm buscado os mais adequados e socialmente justos encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa no atual momento sócio-histórico. Isso significa que a escola desempenha um papel fundamental na formação cidadã e vem mantendo um trabalho voltado para as práticas sociais, que demandam a leitura e a escrita, como também, a oralidade. Portanto, um bom LDLP, além de estimular o letramento literário, pode conter a problematização das práticas de letramento por meio de textos em situações reais de uso, operar com os gêneros textuais que circulam socialmente e considerar as práticas discursivas dos interlocutores, visando a uma formação crítica e reflexiva, literária e não literária (MARCUSCHI, 2008).

Como última discussão nesta seção, aponto o interesse por parte dos pesquisadores na análise dos LD, tomando-os como um enunciado num gênero do discurso impresso ou como num suporte de textos variados. Em algumas situações, definir o que é suporte ou o que é gênero causa uma certa divergência, como no caso do LD, em que alguns autores o consideram um suporte, já outros um gênero.

Segundo Rojo (2003), o discurso didático encontrado nos LDs, em geral, é escrito por professores e inclui explicações, exercícios para assimilação dos conteúdos, revisão e avaliação. Devido a essas características recorrentes, os LDs do ensino fundamental e médio são vistos como um gênero discursivo. As argumentações para essa afirmativa partem dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2000[1929]), segundo os quais os gêneros são historicamente datados, atendem a interesses de uma esfera de produção e de circulação e, dessa situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo.

Por um lado, Bunzen e Rojo (2008) afirmam que em termos de estilo, os gêneros da esfera pedagógica se constituem de ordens, perguntas, instruções, descrições de ações, explicações e pequenas exposições. Esse discurso didático-pedagógico no LD funciona como se fosse uma aula, que se dá de forma oral, e é um discurso didático e autoral que liga e sustenta os gêneros de outras esferas. Por outro lado, Marcuschi (2008) considera o LD apenas um suporte, pois para ele não há uma incorporação dos gêneros textuais no LD e, portanto, não há unidade entre esses textos ou autoria/estilo.

Para além dos professores e alunos, há também as relações entre o LD, o Governo, representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e PNLD, e os pesquisadores, reafirmando a importância e a função dos discursos escolares em uma dimensão social mais

ampla. Os PCN, cujo objetivo é a elaboração de um currículo nacional básico para adequar as novas propostas de ensino e para garantir a qualidade das disciplinas escolares, são referência para o desenvolvimento dos materiais didáticos em língua portuguesa. Nesse programa, o texto e os gêneros textuais são orientação central como objetos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Os PCN defendem o conceito de gênero na perspectiva dialógica do discurso de Bakhtin (2000[1929]) como base da elaboração da proposta pedagógica no ensino de linguagem e, por isso, eles são ao mesmo tempo recurso pedagógico e objeto de ensino (BRASIL, 1999).

A partir dessa proposta, a teoria e o método sociológico de Bakhtin, que considera os gêneros como organizadores da fala e da escrita, passam a ter um papel importante também no letramento escolar. No que diz respeito à elaboração de materiais didáticos, as práticas didáticas de sala de aula vão, aos poucos, incorporando os enfoques didáticos que priorizam os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem sob a perspectiva sócio-histórica e dialógica da linguagem. Os estudos de Bakhtin (2000[1929]), se tornaram uma das mais influentes orientações para o ensino de LP e têm servido de base para novas propostas didáticas.

Considerando essa forte influência, aqui reforço a ideia de que a abordagem dos gêneros textuais, ao embasar as práticas de leitura e escrita escolares, é um fator que precisa ser considerado quando se pesquisa o letramento escolar e a formação crítica dos estudantes. Primeiramente, porque o gênero textual é considerado uma modalidade linguística, por meio da qual os estudantes se comunicam e interagem socialmente. Segundo, porque ele é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos. E, por último, em função de sua característica de estabilidade e de sua composição em esquemas convencionais, em que algumas categorias podem ser manipuladas, proibidas ou serem obrigatórias. Por essas razões, adiante observarei os temas e os objetivos que constituem os gêneros textuais no LD com vistas ao favorecimento do letramento crítico.

### 2.3 O PAPEL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LETRAMENTO ESCOLAR

Nesta seção, saliento as influências, na área da linguagem, dos estudos sobre gêneros na perspectiva dialógica do discurso, de Bakhtin (2000[1929]), embora ele não os tenha relacionado ao ensino e à aprendizagem de língua. Segundo essa perspectiva, os aspectos sociais e históricos em que os sujeitos estão inseridos e o contexto de produção do enunciado facilitam o entendimento da constituição da língua, ou seja, em como a língua se organiza,

pois a análise dos gêneros se dá também no próprio texto, observando-se os elementos linguísticos e estruturais que o constituem, ou seja, a sua composição interna.

Nos estudos sobre gêneros numa concepção dialógica da linguagem, a língua é vista como polifônica e incorpora o diálogo de outras vozes às do enunciador. E, apesar das diferenças formais entre os textos, ou enunciados, o aspecto linguístico é tomado como denominador comum para a investigação. Marcuschi (2008, p. 21) afirma que, “embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais” [...] “haverá casos em que são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções”. Por isso, é possível reconhecer e mostrar aos estudantes as formas linguísticas ou estruturais representadas pelas sequências tipológicas que constituem o gênero. Algumas marcas linguísticas de oralidade, por exemplo, são típicas do gênero entrevista, em outros casos, em um mesmo gênero podem estar presentes mais do que um tipo textual. Isso fica claro na análise das cartas pessoais, por exemplo, em que pode ocorrer mais de um tipo textual, tal como o expositivo e o descritivo. Assim, o conceito de gênero com base nos estudos bakhtinianos se torna um pressuposto teórico para a análise da forma e da função social dos discursos, assim como uma ferramenta no ensino e aprendizagem de língua, voltada para o desenvolvimento do letramento escolar como prática social.

De Bakhtin (2000[1929]) ficaram os subsídios teóricos de ordem macroanalíticas e as noções mais amplas, tais como a categorização em gêneros primários (diálogos orais e escritos cotidianos), secundários (a tese acadêmica e o romance que absorvem e transmutam os gêneros primários e são mais elaborados) e as categorias de análise do gênero como o tema, a composição e o estilo. Ele ressalta que a natureza do enunciado precisa ser investigada para que possamos conhecer a formação histórica dos gêneros, a inter-relação entre gêneros primários e secundários e a correlação entre língua, ideologia e visões do mundo. Uma vez que o *corpus* desta pesquisa constitui-se de textos escritos pelos professores e de gêneros textuais para trabalhar com a leitura e a escrita nas aulas de língua portuguesa, busco esclarecer os significados dos termos *texto* e *gêneros textuais*.

Dentre outros autores que se dedicam aos estudos sobre os textos e os gêneros textuais, Fairclough (2001) considera os textos como parte de eventos sociais. Os fatores sociais, as estruturas e as práticas sociais determinam ou modelam os textos, e eles são considerados processos interativos na construção de significados. Já para Bronckart (2009), a noção de texto pode ser aplicada a qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita, que apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe

assegurar coerência interna. E, segundo Marcuschi (2008, p. 58), “a tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua formação”.

Ainda nesse sentido, nos estudos da linguagem prioriza-se o texto escrito, mas a oralidade e os aspectos não linguísticos (imagens e sons) também são levados em conta, principalmente, na perspectiva discursiva, caracterizando-se o texto como multimodal. Formas discursivas inovadoras surgem devido às novas tecnologias midiáticas e causam uma certa redefinição da linguagem em uso, principalmente, causando um certo hibridismo entre a oralidade e a escrita. Compreendo aqui o texto, então, como toda unidade de produção de linguagem, que veicula uma mensagem linguística e imageticamente organizada, que tende a produzir um efeito de coerência sobre o leitor e que sofre influência do contexto social em que se insere. Assim, desde que uma entidade comunicativa forme uma unidade de sentido aceita por um leitor, ela pode ser chamada de texto.

Tome-se como exemplo o capítulo I do *LDLPL - Ensino Médio*, em que as instruções vêm acompanhadas de um texto explicativo e que se aproxima do texto oral, comumente usado em sala de aula pelos professores, com o intuito de produzir um cartaz:

Na confecção do cartaz, o item 10.1 do edital aborda a preocupação estética – recurso essencial para a composição do cartaz ou de um quadro. Um exemplo desse recurso é a proporção, a relação das partes entre si e de cada parte com o todo. Um cartaz medindo 70cm x 50cm não poderia ter seu texto escrito com letras muito pequenas ou mostrar uma imagem muito pequena, pois o resultado seria desproporcional, ou seja, não haveria harmonia entre o suporte e o tamanho da letra ou da imagem. No caso de um cartaz com a intenção do nosso, o tipo de letra também é importante: as pessoas precisam entender a mensagem.

Figura 2 - Exemplo de instrução no *LDLPL: Ensino Médio*  
Fonte: *LDLP- Ensino Médio* (PARANÁ, 2007, p. 19)

Os elementos textuais presentes nesse parágrafo o torna um exemplo de texto que está sempre presente em LD e manuais escolares, *i.e.*, elaborado com o intuito de interagir com os estudantes por meio da exposição ou da informação sobre algum aspecto. A partir do conteúdo temático, que pode ser definido como o conjunto das informações que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua, ou vocabulário, deixam evidente que o tema é a confecção de um cartaz e que, segundo o texto, deve seguir um padrão.

Assim, a partir da circulação de alguns textos, tal como o épico e o ficcional, passou-se a utilizar o termo *gênero de texto*. A partir das formas literárias escritas, como o romance e o ensaio, Bakhtin amplia a noção de texto ao conjunto das produções verbais organizadas às formas escritas e orais mais usuais. Atualmente, qualquer texto, materializado em situações comunicativas recorrentes, pode ser conhecido como gênero textual. Nesse sentido, definem-

se gêneros textuais como textos empíricos, ou seja, textos concretos que circulam na sociedade, situados no tempo e no espaço e, que, por serem empíricos, possuem características relativamente estáveis. Os gêneros textuais, pois, realizam funções comunicativas diversas, como protestar, ameaçar, informar, entre outras. E, novos gêneros surgem de tempos em tempos, por exemplo, o *twitter* (MARCUSCHI, 2008; OLIVEIRA, 2010).

Os gêneros, por serem formas prototípicas, não são imutáveis e podem ser *híbridos*. As formas podem mudar com o tempo e o próprio falante ou escritor pode impor-lhe alterações, *e.g.*, os resumos do contexto acadêmico que são realizados também como parte do gênero resenha, ou como um artigo de opinião que pode assumir a forma de um poema (MARCUSCHI, 2005).

Alguns pesquisadores preferem utilizar a expressão *gênero de discurso*, outros preferem o uso do termo *gênero textual* como sinônimo de um enunciado oral ou escrito. Os que seguem os estudos da escola de Genebra e os que se voltam para o ensino e a aprendizagem de língua preferem empregar a expressão *gênero de texto* ou *gênero textual*, pois argumentam que os textos em geral são compostos de segmentos de discurso e que servem de modelos e instrumentos para as instruções de escrita e leitura em sala de aula (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; CRISTOVÃO *et al*, 2006).

Dolz e Schneuwly (1998) e Bronckart (2009) preferem o termo *gênero textual*, entendido a partir da diversidade de textos que circulam na sociedade. Esses pesquisadores enfatizam que, para se conhecer os gêneros, primeiramente, eles devem ser categorizados nos domínios sociais a que pertencem e, a seguir, ser definidos os seus segmentos ou tipos de discursos e as capacidades de linguagem envolvidas na sua produção e compreensão. Somente no nível dos segmentos específicos, *e.g.*, segmentos de relato e de diálogo, é que se podem identificar as configurações das unidades e das formas, relativamente estáveis, de organização sintática. Entretanto, apesar de seguirmos modelos sociais, os gêneros são compostos por vários tipos de discurso, e a cada nova produção textual, novos traços serão encontrados a partir das decisões tomadas pelo produtor em função da situação de comunicação particular, o que se entende como hibridização dos gêneros textuais (BRONCKART, 2009).

Os aspectos a serem considerados nos estudos dos gêneros vão desde os padrões sociocomunicativos, as composições funcionais, os objetivos enunciativos até os estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em outras palavras, os gêneros possuem identidade, são formas culturais e cognitivas de ação social e são entidades dinâmicas (BRONCKART, 2009). Ao descortinar todas essas

características, os gêneros textuais permitem perceber as funções e os objetivos das ações da linguagem e, a partir desse entendimento, pode-se ampliar a formação crítica dos estudantes no livro didático.

Com as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, com o surgimento das abordagens sócio-históricas, a ampliação e a universalização de acesso à educação básica, a leitura e a escrita passam também a ser consideradas práticas sociais com múltiplas funções, dependendo dos contextos de ação dos leitores. Entende-se que ler é um processo de constituir sentidos e de interpretar textos escritos, já o ato de escrever é um processo de expressar e organizar o pensamento em língua escrita. Porém, essas práticas de leitura e escrita somente se efetivam quando os usuários da língua conseguem interagir numa situação comunicativa por meio de diferentes gêneros textuais já conhecidos. E aprende-se o gênero com o conhecimento das práticas sociais em que cada gênero específico circula (LEAL, 2004).

Nas práticas escolares, o trabalho com gêneros textuais já é aplicado na disciplina de língua portuguesa e na prova de redação para o vestibular na maioria das escolas e universidades. Quanto às esferas de circulação dos gêneros propostas nas DCELP-PR (2008), encontra-se a cotidiana, a literária e artística, a escolar, a jornalística e a publicitária. Os gêneros mais utilizados são o artigo de opinião, a carta do leitor e o comentário interpretativo/crítico. Mais recentemente, os textos multimodais também têm sido preocupação dos estudos sobre gêneros e letramento, entre eles as charges, as propagandas e as tiras cômicas.

Já, para se trabalhar o exercício da cidadania e o letramento crítico, expressando ideias e posicionamentos, alguns gêneros são mais propícios, como os gêneros carta do leitor, requerimento, abaixo-assinado, anúncio classificado, aviso, manifesto, carta de reclamação e carta de solicitação. Porém, resta saber se há realmente um trabalho com gêneros como se tem proposto nas teorias acima e se são trabalhados com fins para uma formação crítica.

Segundo Saito (2009), há uma diversidade de dimensões da textualidade para a análise do gênero, que decorre do tipo de metodologia adotada, principalmente, devido às características dos dados empíricos coletados e das características da análise que lhes é aplicada. Assim, pode-se avaliar a composição do gênero segundo: à situação social de produção (tema, atendimento a interação estabelecida, ao contexto de produção, à circulação, à recepção, ao formato, e ao domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer); os aspectos textuais (coesão e coerência) e norma culta (concordância, regência, conjugação verbal, pontuação, aspectos ortográficos) e à intertextualidade. Como visto na seção anterior,

algumas ferramentas ou modelos didáticos, que se relacionam aos gêneros, já são utilizados em sala de aula (PARANÁ, 2008; SAITO, 2009).

A proposta que tem se destacado para abordar os gêneros textuais como objetos de ensino e aprendizagem de língua é o ensino por sequências didáticas, que se realiza por etapas ou módulos, desenvolvida por Dolz e Schneuwly (1998) e que se complementa nos estudos de Bronckart (2009). As sequências didáticas são definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 *apud* MARCUSCHI, 2008). A principal meta dessa proposta é aperfeiçoar as práticas de escrita e oralidade e proporcionar ao aluno um conjunto de ações para realizar todas as etapas na produção de diferentes gêneros textuais.

As propostas do modelo didáticos de gêneros e sequência didáticas têm recebido apreço na academia, pois apresentam uma orientação metodológica coerente com os estudos de Bakhtin. Cristóvão *et al.* (2001)<sup>7</sup> também sugerem que se lance mão de análises e descrições, resultado de pesquisas sobre modelos didáticos de gêneros já selecionados, como por exemplo, o trabalho com as cartas-pergunta (que respondem a uma pergunta ou questionamento) ou carta de pedido de conselho, cartas comerciais e memorandos para a construção de materiais didáticos.

Em comum, essas teorias propõem que os gêneros textuais podem ser vistos como uma forma de ação e de organização social, com padrões linguísticos e de estrutura do texto. O que as distingue são os métodos e a hierarquia estabelecida entre os diferentes níveis de análise. Bakhtin, por exemplo, fala de linguagem social, científica, escolar e cotidiana. Na ACD, o conceito de gênero discursivo também traz discussões que se referem às mudanças sociais. Para Fairclough (2001)<sup>8</sup>, é o sistema de gêneros de uma determinada sociedade, num tempo demarcado, que determina as combinações e as configurações nas quais os elementos, tais como estilo, discurso e tipos de instruções nas ordens do discurso ocorrem. O discurso de aconselhamento ou de auto-ajuda, que teve sua origem na terapia, e que na modernidade circula em livros e ampliou-se para as apresentações via correio eletrônico na internet, representa esse conceito. É nos processos de produção, distribuição e consumo dos textos que

---

<sup>7</sup> O artigo “Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino”, produzido pela autora, embora tenha o foco na língua estrangeira pode ser adaptado para atividades de língua portuguesa.

<sup>8</sup> Fairclough (2001) associa a noção de gêneros ao princípio das *ordens do discurso*, termo apropriado de Foucault.

se constituem as práticas discursivas e esses aspectos se refletem na linguagem e variam dependendo do contexto, alterando também os sistemas de gênero.

Enfim, ao associar a teoria crítica e os gêneros no ensino de línguas, o pesquisador ou professor pode examinar o papel das normas e valores socioculturais mais amplos na configuração do gênero. Em Ali-Ali (2006, p. 693 *apud* MOTTA-ROTH, 2008), por exemplo, a análise do gênero pode assumir uma característica crítica em um convite de casamento na Jordânia, seguindo-se as seguintes ações.

- a) identificar os padrões discursivos típicos do gênero;
- b) examinar a estrutura do texto do convite e os interesses enfatizados e ignorados por essa formatação textual;
- c) identificar os elementos do contexto sociocultural que são relevantes nas cerimônias de casamento e que elementos têm mais influência e poder;
- d) investigar como o conceito de poder (de dominação e autoridade) funciona tecnicamente e como é veiculado no gênero convite de casamento.

Deste modo, refletir, construir, considerar hipóteses sobre os diferentes gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos são metas que levam o aluno a perceber o texto como o resultado de escolhas temáticas e estruturais feitas pelo autor, ou pelas instituições sociais. O importante é que se evidencie a sua estrutura formal, a linguagem utilizada e seu conteúdo. Porém, simplesmente utilizar exemplos de gêneros na sala de aula não significa a sua apropriação pelos estudantes, ou seja, não significa aprender a realizar as funções comunicativas diversas que os diferentes gêneros propõem (MOTTA-ROTH, 2008; MUNIZ, 2007; OLIVEIRA, 2010).

O importante é que a análise dos gêneros facilita perceber os diferentes letramentos, entre eles o crítico. E na ACD, a aproximação com os estudos dos gêneros textuais também permite trabalhar a formação crítica dos estudantes, servindo como uma ferramenta para as práticas pedagógica de leitura e escrita.

Desse modo, com referência às práticas de leitura e escrita do *LPLPL – Ensino Médio*, questiono aqui se as instruções didáticas e os temas dos gêneros textuais eleitos para fazerem parte do letramento escolar no Ensino Médio contribuem para produzir efeitos transformadores e uma formação discursiva crítica que se deseja da escola.

Mais recentemente, as propostas voltadas para o ensino dos gêneros textuais estão tentando sair de uma metodologia de ensino que somente apresenta os gêneros aos estudantes e que trabalha com análise linguística dos textos. Elas pretendem também considerar as formas comunicativas numa determinada formação social (MARCUSCHI, 2008; MOTTA-

ROTH, 2008; BRONCKART, 2009). Por isso, considero relevante que os estudantes conheçam a função social do gênero e aprendam a interagir socialmente por meio de diferentes gêneros textuais, além dos que eles já conhecem e, em especial, gêneros que envolvam temas como o protagonismo, a criticidade, a democracia, a ética e a multiculturalidade, com objetivos voltados para a sua formação crítica.

Na próxima seção, abordo como as teorias críticas, associadas ao ensino de línguas dão suporte para o entendimento da dimensão crítica do letramento, também denominado letramento crítico.

### 3 O LETRAMENTO CRÍTICO

#### 3.1 A DIMENSAO CRÍTICA DO LETRAMENTO

O conceito de letramento crítico originou-se na teoria dos letramentos múltiplos, segundo a qual o aprendizado sempre deve estar embasado numa perspectiva crítica. Entende-se o letramento crítico como aquele que trata de forma ética os múltiplos discursos que se realizam na sociedade, entre eles os multissemióticos, que precisam ser discutidos de tempos em tempos devido ao processo histórico, que é dinâmico e causador das mudanças sociais (ROJO, 2009).

O letramento crítico está associado a uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem a fazer escolhas éticas, a não serem alienados, e que lhes possibilite dar sentido aos valores sociais e aos projetos políticos e históricos nos quais estão envolvidos (ROJO, 2009). Uma das consequências do letramento crítico é “aprender a problematizar as questões hegemônicas e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença.” (ROJO, 2009, p. 108).

Lankshear e Knobel (1998, p. 8) esclarecem o conceito de letramento crítico:

O letramento crítico é um comprometimento discursivo, uma forma de vida, um modo de estar no mundo. Assim, práticas de letramento crítico são um apelo para teorizar o mundo e a linguagem, textos, inscrição e letramento em relação ao mundo: desenvolver um entendimento do mundo social como “um campo irregular” e tornar-se consciente de como a linguagem e os usuários da linguagem estão comprometidos em criar, manter ou desafiar esse campo e as representações que o sustentam. O campo, evidentemente, não é estático, mas está sempre em processo de construção e reconstrução,[...].<sup>9</sup>

A dimensão crítica do letramento é a base para assegurar que os participantes dos eventos<sup>10</sup> e práticas de letramento<sup>11</sup> não somente participem das práticas sociais e construam

---

<sup>9</sup> C.f. o trecho original: Critical literacy is a discursive commitment, a form of life, a way of being in the world. Hence, practices of critical literacy are a call to theorizing the world and language/texts/inscription/literacy in relation to the world: to developing an understanding of the social world as an "uneven playing field", and becoming aware of how language and language users are implicated in creating, maintaining or challenging this playing field and the representations that support it. The field, of course, is not static, but always in the process of being made and remade (...) (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998, p. 08).

<sup>10</sup> Evento de letramento é “uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita.” Heath (1984).

<sup>11</sup> Por práticas de letramento designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e escrita naquela particular situação (STREET, 1995, citado por SOARES, 2005, p. 105).

significados, mas que também as transformem e as produzam. E, para Fairclough (2001), ser crítico implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção, fornecendo recursos para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem. Somente com uma visão crítica sobre o papel da linguagem na organização e na manutenção da hegemonia<sup>12</sup> de determinados grupos sociais, em detrimento de outros, poderão ocorrer mudanças sociais em favor dos menos favorecidos. Em suma, ser crítico é ser capaz de refletir e de se posicionar. Porém, esse é um campo bastante complexo, principalmente, porque o caminho da crítica exige leitura, reflexão<sup>13</sup> e desenvolvimento de uma consciência sobre direitos e deveres, que pode demandar profundas transformações na identidade dos indivíduos e na identidade nacional. Portanto, para se ter acesso ao letramento crítico é necessário tratar os discursos em uma base teórica social que implica, ao mesmo tempo, ser moldado e constituir a estrutura social e na qual as transformações sociais ocorrem por meio da linguagem (FAIRCLOUGH, 2001).

O passo seguinte é saber como ter acesso a esses discursos, que são dissimulados e refletem práticas sociais tão desiguais. Segundo Lankshear e Nobel (1998), para se ter acesso aos discursos, é necessário abordar perspectivas críticas no letramento, aprender a interpretar e criticar os discursos. Assim, é necessário fazer um levantamento das teorias sociais críticas e da linguagem que fazem referência à categoria de letramento e que se baseiam no propósito, disposição ou atitude diante do texto e nas relações de ética nos múltiplos discursos (ROJO, 2009; BUZATO, 2009).

Nos anos de 1990, entre alguns nomes que se destacam nos estudos do letramento crítico na área da educação, ou Pedagogia crítica, estão Paulo Freire (1979) e Henry Giroux (1983), que foram os precursores de um processo de alfabetização de natureza política e ideológica. Porém, seus estudos abrangeram as questões mais amplas do letramento, como ir de encontro a uma aprendizagem neutra, despida de qualquer caráter político (SOARES, 2010). Nessa mesma época, destacam-se Pennycook (1998), Gee (1999) e Fairclough (1992), precursores da Teoria Social Crítica.

---

<sup>12</sup> Entendida como “o poder de grupos dominantes que pode estar integrado em leis, regras, normas, hábitos e mesmo a um consenso geral, e assim assume a forma do que Gramsci denominou *hegemonia* (VAN DIJK, 2008, p. 118).

<sup>13</sup> O termo reflexividade na modernidade é usado no sentido do uso sistemático do conhecimento sobre a vida social para organizá-lo e transformá-lo e é um traço fundamental da sociedade contemporânea [...] e que vai desde os sistemas mais especializados como os dos terapeutas e cientistas até os que se estendem para o centro do ser (Giddens, 1991 *apud* Fairclough, 1993, p. 42).

Mais recentemente, os estudos do letramento crítico acabam incorporando recortes das ciências sociais através de um cunho discursivo, sócio-histórico e etnográfico. As pesquisas tendem a demonstrar preocupação com as novas possibilidades de melhoria na qualidade de vida dos envolvidos e a visualizar um discurso mais livre e reflexivo (MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2006). Compartimentalizando as teorias críticas, pode-se afirmar que alguns estudos convergem para uma linha mais pedagógica e voltada para o ensino de leitura e escrita; outras teorias convergem para uma linha mais discursiva, que também inclui as das práticas escolares, em uma vertente mais crítica do termo.

As abordagens críticas da análise do discurso iniciaram-se em oposição aos estudos de Saussure ao proporem que os signos são socialmente motivados e que há mais de uma relação entre um significante e um significado. Elas se opõem a concepção de língua que adota a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, entre as relações estruturais internas da língua sobre as externas e que desvincula a fala do social e, conseqüentemente, das questões históricas, sociais, culturais ou políticas (PENNYCOOK, 1998).

Exemplo de relações linguísticas assimétricas e socialmente motivadas na categoria do vocabulário são as expressões *baixem a voz* e *fiquem quietos* que variam de sentido dependendo da posição do sujeito e do contexto de produção. O indicativo de que as relações dos signos da língua podem variar alcança também os níveis de interpretação do discurso quando a ambivalência dos sentidos (potenciais) das palavras são reduzidos pelos leitores em apenas um sentido particular na compreensão de um texto (FAIRCLOUGH, 2001). Isso esclarece que a língua varia de acordo com a natureza da relação entre os usuários, do tipo de evento social, entre outros aspectos.

Segundo Barton (2001), nos estudos etnográficos, não há uma linha crítica específica para se trabalhar o letramento crítico, mas a tendência é unir a análise de textos com a análise das práticas de letramento sob uma perspectiva crítica. As áreas de pesquisa mais representativas do letramento crítico focam na globalização, na identidade, na mudança social e na mídia. Outras áreas que causam certa dificuldade para formar uma base teórica são aquelas que trabalham com questões sobre gênero, linguística sistêmica e análise crítica do discurso.

Numa perspectiva crítica, os significados dos textos passam a ser localizados, situando os discursos a que somos expostos e recuperando o seu contexto de produção: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando e para quem foi dirigido. Os pesquisadores dos NEL e os analistas críticos querem saber quais estruturas, estratégias e propriedades do texto e da interação verbal desempenham um papel nas significações e nos modos de

reprodução dos textos. Porém, as relações entre as macro-noções, tal como grupo, poder e dominação institucional e micro-noções, tal como texto escrito ou falado, não são de fácil articulação. Por isso, é necessário encontrar conceitos para dar conta dos níveis teórico, metodológico e analítico. Entre as teorias críticas, uma que tem se destacado é a análise crítica do discurso (ou de discurso) e que é relevante ao estudo do uso linguístico, do discurso e do letramento crítico. Essa teoria focaliza a dimensão da prática social a partir de uma visão de linguagem investida de poder e ideologias e que pode fornecer subsídios para aqueles que têm menos oportunidades possam se tornar mais críticos (PEDRO, 1997).

Assim, a escolha da ACD como base teórica e metodológica deste estudo se deve ao seu interesse nas manifestações da linguagem permeadas por relações de poder e na observação de como a linguagem interfere na produção do conhecimento. Além de ampliar o censo crítico para essas questões, *i.e.*, ensinar a lidar com as relações de poder e avançar nas pesquisas sobre o favorecimento do letramento crítico na escola, a ACD serve de metodologia para a análise do *corpus*.

### 3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO PARA O LETRAMENTO ESCOLAR

A ACD tem sua origem na linguística crítica iniciada na década de setenta e é vista como um campo transdisciplinar com interesse no texto e nas relações de poder. Os teóricos da ACD estão interessados pelos modos e interesses com que as pessoas utilizam as formas linguísticas, assim como estudam problemas sociais que tenham aspectos semióticos (FAIRCLOUGH, 2001). Na constituição do letramento escolar, por meio da ACD, é possível observar se as instruções das atividades de leitura e escrita nos LDLP são elaboradas, propondo-se que os estudantes reflitam e se posicionem frente às questões sociais problemáticas.

Uma pergunta que se faz no contexto escolar atual é o que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania. Essa indagação é o resultado dos embates que surgiram propondo mudanças no ensino neste último século e acrescentaram um viés crítico às práticas de leitura e escrita. Como, em geral, as propostas de mudança provocam resistências, nem todos os LD têm valorizado o viés crítico no ensino de LP (ROJO, 2008)

A ACD acrescentou aos estudos linguísticos um interesse na investigação do aspecto discursivo nas práticas sociais que envolvem relações desiguais de poder e sobre como as entidades sociais, os indivíduos e as relações sociais são construídas pelos discursos. As

relações desiguais de poder envolvem questões relacionadas, por exemplo, com a pobreza, os preconceitos de raça e de gênero, as políticas de migração, o discurso hegemônico e os modos como todas essas questões são tratadas e veiculadas na mídia e nas instituições sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

O tipo de abordagem utilizada na ACD é conhecida como um modo de estudar a linguagem visando os aspectos sociais; e como um processo analítico em que o contexto é uma dimensão fundamental. É uma abordagem do discurso que faz da análise linguística um método para estudar a mudança social e as relações de poder por meio dos discursos; como o acesso ao conhecimento e a manifestação da linguagem se dão por meio dos discursos, há a necessidade de localizá-los no tempo e espaço. De acordo com Fairclough (2001), eles são construídos e se constituem em domínios sociais mais amplos, nos quais se inclui o letramento:

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as “constituem”; diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a “doença mental”, a “cidadania” ou o “**letramento**”) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (por exemplo, como médicos ou pacientes), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22, grifo da pesquisadora)

A análise crítica do discurso mostra, portanto, como as funções sociais e as ordens dos discursos, ou seja, a totalidade das práticas discursivas de uma instituição e as relações entre elas se realizam na prática social. Os discursos se estruturam de acordo com as áreas de conhecimento e práticas sociais, possuem estruturas diferentes e são veiculados em gêneros textuais. Editoriais de revistas ou jornais e artigos de opinião são exemplos de gêneros textuais propícios para serem trabalhados com os estudantes, pois, além de se encontrarem em suportes de grande circulação, a sua função social é ideológica. Neles, a função social é transmitir as representações, *i.e.*, conhecimentos e crenças que se constroem da realidade, de forma a convencer o leitor sobre um determinado aspecto social (FAIRCLOUGH, 2001; MEURER, 2002).

Numa perspectiva crítica, as representações, muitas vezes, refletem uma visão naturalizada, não problematizada e, por isso, é importante descrever e explicar como elas se realizam nos gêneros textuais. Somente assim será possível ajudar os estudantes a entenderem que determinados tipos de relações sociais e identidades são reforçados por ideologias, tal como na crença de que a mulher deve ser submissa ao homem. Os indivíduos que se tornam

conscientes de aspectos linguísticos que sustentam desigualdades sociais podem impedir que eles funcionem ideologicamente. Além disso, as representações discursivas podem ser questionadas e desafiadas. Embora alguns gêneros possam ser mais previsíveis para o letramento crítico, tais como a carta do leitor, o abaixo-assinado, a carta de reclamação e os artigos de opinião, que permitem discutir temas polêmicos e através dos quais as pessoas podem expressar seus posicionamentos, todo gênero textual é uma representação da realidade e um evento social (FAIRCLOUGH, 2001; MEURER, 2002).

A ACD considera a linguagem verbal e também a linguagem não verbal, pois os recursos tecnológicos têm alterado as formas de comunicação e dos discursos nesses últimos séculos. Por exemplo, essa abordagem da análise do discurso tem sido usada para destacar desigualdades sociais e para a análise das transformações sociais nos anúncios publicitários, programas televisivos e imagens de revistas femininas que dialogam com a linguagem escrita. Assim, podem-se considerar as imagens como recursos para o favorecimento da formação crítica (FAIRCLOUGH, 2001; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Depois de duas décadas, os estudos da ACD ampliaram-se e, embora partilhem de objetivos e finalidades, utilizam diferentes teorias e metodologias de análise, tal como a abordagem que enfatiza o papel da cognição na reprodução das estruturas de poder e dominação. Van Dijk (1993 *apud* Pedro, 1997) é o principal representante dessa abordagem, para quem somente é possível relacionar discurso e sociedade se o papel das representações sociais que organizam a mente dos atores sociais for examinado.

Van Dijk (2008, p. 10) propõe o uso da expressão *Estudos Críticos do Discurso* (ECD) para esclarecer que o termo ACD não implica um método de análise. Na verdade, qualquer método de análise pode ser utilizado desde que seja relevante para os objetivos da pesquisa. Os trabalhos nos ECD são multidisciplinares, especialmente ligados às ciências sociais, e estabelecem uma relação entre discurso e sociedade por uma interface cognitiva de modelos mentais e cognições sociais, tal como os conhecimentos e as ideologias. Nessa abordagem, podem-se relacionar propriedades típicas do micronível da escrita, da fala e das práticas semióticas até aspectos típicos do macronível da sociedade como grupos, organizações ou outras coletividades e suas relações de dominação (PEDRO, 1997).

Para Van Dijk (2008), na relação entre discurso e sociedade, examina-se o papel das representações sociais que organizam as mentes dos atores sociais. A dimensão psicológica, ou a constituição dos indivíduos como sujeitos sociais, é entendida como um aspecto do social, ou seja, “considera-se que as subjetividades particulares dos falantes/ouvintes ou dos escritores/leitores são resultantes das estruturas e processos sociais que formaram as suas

histórias e nas quais eles estão localizados” (PEDRO, 1997, p. 27). Todavia, em suas análises, Van Dijk (2008) não está preocupado com os fatores psicológicos dos indivíduos, tal como os traços de uma personalidade manipuladora, mas com as condições sociais do controle manipulador, tal como a pertença de grupos, a profissão e os recursos simbólicos e materiais que definem o poder dos grupos e de seus membros.

A compreensão da construção social e psicológica dos indivíduos é fundamental para Van Dijk (1993), pois para ele são os modelos mentais de eventos específicos, isto é, o conhecimento, as atitudes e as ideologias que influenciam os discursos e outras práticas sociais das pessoas. Entretanto, de acordo com Pedro (1997, p. 30)

não se sabe exatamente como as ideologias se constituem e nem tampouco como controlam a mudança de atitudes. O que se sabe é que os discursos dominantes influenciam, indiretamente, o conhecimento, as atitudes e as ideologias, socialmente partilhadas.

Por isso, descrever, explicar e interpretar de que forma essa influência ocorre em qualquer tipo de texto, entre eles os da mídia e os da educação, tem sido importante para se compreender as relações entre textos e cognição social.

Inicialmente, a Linguística Crítica analisou como estruturas específicas de discurso, tal como a frase ou mesmo as unidades menores do que a frase, a subordinação e a coordenação determinam ou facilitam processos de formação de representações sociais no texto. Mais tarde, seguindo a teoria da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985), passou-se a observar desde os traços linguísticos, ligados em rede, até ao nível da oração e das interações verbais. Da mesma maneira, segue o interesse pela estruturação textual nos vários tipos de elementos de coesão e pela estrutura de padrões da língua falada. Já Van Dijk (2008) se dedica à análise de macro-estruturas semânticas de um texto, tal como o tema, e de micro-estruturas, tal como a lexicalização ou a metáfora. Um exemplo que esclarece a função linguística e a social dos elementos gramaticais são os pronomes pessoais com a função de estabelecer relações referenciais, que podem excluir ou incluir os atores sociais (nós/eles), e servem para dar coesão ao texto (FAIRCLOUGH, 2001). Por isso, Pedro (1997, p. 33) afirma que,

teoricamente, não é possível ignorar qualquer aspecto da forma, nas análises e descrições produzidas no âmbito da ACD, sejam elementos e estratégias retóricas, elementos de criação textual, e aspectos formais da estrutura textual, ou categorias e formas sintáticas mais previsíveis.

Kress (1990 *apud* Pedro, 1997) também considera outras formas linguísticas que servem para a análise, além do texto, como, por exemplo, a categoria textual do gênero, a pressuposição, a estratégica retórica e a categoria sintática da ordem das palavras. Para Kress (1990 *apud* Pedro, 1997), não se deve tratar o gênero textual somente em relação às categorias formais, tal como um soneto ou uma entrevista, mas vê-lo como um meio de se compreender a organização social e cultural. Em outras palavras, a forma textual não é somente uma questão de categoria que explica formas convencionalizadas que estão disponíveis, mas devem ser avaliadas quanto a quem pode ou não participar do acontecimento social e de que maneira essa relação social ocorre.

Os conceitos que definem as bases teóricas da ACD são bastante complexos, tal como representação e ideologia, e seus usos dependem da tradição analítica que se quer focar. O conceito central da ACD é o discurso, que pode ser compreendido tanto no sentido abstrato como no modo de significar a experiência a partir de uma perspectiva particular representado em uma forma textual, designado como um conjunto ordenado de frases escritas ou orais (como substantivo comum). De acordo com Fairclough (2001), o discurso no sentido abstrato é visto como uma forma de agir por meio da linguagem, uma forma de representação do mundo e dos eventos discursivos. Nesse sentido, o discurso é tomado como práticas discursivas construindo relações sociais e conhecimento. Para esse entendimento de discurso, parte-se da premissa de que ele é construído nos domínios sociais ou instituições de que fazem parte, *i.e.*, a sua constituição linguística se organiza conforme as estruturas sociais das quais faz parte, tal como a instituição escolar (FAIRCLOUGH, 2001). Por exemplo, os materiais didáticos podem ser vistos como uma forma de controle do conhecimento. Os editores e os professores é que decidem quais os discursos que os estudantes devem ou não conhecer; do mesmo modo, os estudantes, raras vezes, podem discutir e opinar sobre eles (VAN DIJK, 2008). Portanto, na ACD, considera-se o discurso no sentido de texto como um modo de significar a experiência a partir de uma perspectiva particular que implica a produção e a interpretação textual. Ao mesmo tempo, o discurso é visto como um modo de prática social e que envolve questões políticas e ideológicas e, por isso, se constrói e é analisado com base em três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática sociocultural. Essas três dimensões podem ser visualizadas no quadro analítico da figura na próxima página.

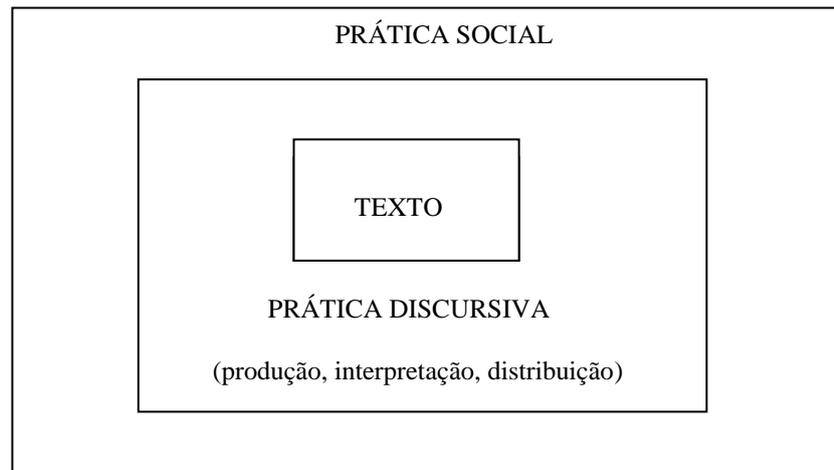


Figura 3 – Concepção tridimensional do discurso  
 Fonte: Fairclough, 2001, p. 102.

O quadro serve para organizar a análise, associando a teoria com a prática. Segundo Fairclough (2001, p. 22), “qualquer evento discursivo pode ser considerado simultaneamente um texto, um exemplo da prática discursiva e um exemplo de prática social.” E, no procedimento da análise, os três níveis se complementam na descrição do texto e na interpretação da prática discursiva e da prática sociocultural.

A análise tridimensional do discurso pode ser empregada nos mais diversos discursos que circulam socialmente, tais como o discurso na sala de aula e nos consultórios médicos. O que a diferencia de outras análises de discurso é que ela observa a função mediadora da linguagem, que leva a um viés (ou orientação) articulado de modo específico, e a distorção sistemática da comunicação, características que são resultantes dos desejos e das relações de poder dos participantes, que, em geral, são comandadas por aqueles com maior poder social (PEDRO, 1997). Porém, todas as análises de discurso consideram o texto como o domínio adequado da teoria e da descrição linguística. Sempre está presente “uma atenção aos aspectos sociais, co-textuais e culturais que permitem a garantia de categorias de explicação para a descrição dos textos” (PEDRO, 1997, p. 23).

Nesta tese, o foco está na dimensão textual, que é o LD, porém, as questões econômicas, políticas e ideológicas, que envolvem a instituição escolar, e as categorias da prática discursiva, que são a produção, o consumo e a distribuição, interferem na constituição do livro. Por isso, no quadro acima, as dimensões se sobrepõem e, às vezes, é difícil colocar limites entre elas, principalmente, entre a dimensão do texto e da prática discursiva.

Para Fairclough (2001), ao se compreender o discurso como forma de ação social e representação deve-se considerar três níveis de análise: a linguística, a análise de produção e

de interpretação textual, ou prática discursiva, e a análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo, ou prática sociocultural.

A análise da prática sociocultural compreende a dimensão econômica, política e ideológica. Ela serve para revelar a prática discursiva como parte integrante de um contexto sociocultural e os efeitos dessa interação. O objetivo é verificar como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo moldam a natureza da prática discursiva e do texto (FAIRCLOUGH, 2001). No contexto desta tese, embora os professores sejam os autores das instruções, aspecto que valoriza a produção, uma vez que são eles que lidam diretamente com os estudantes, a educação sempre traz problemas de controle e poder das instâncias superiores do Governo do Estado e, portanto, se caracteriza como uma prática social regulada. Como consequência, as instruções e os textos escolhidos pelos professores para compor o LD são reflexos de como a instituição escolar concebe o letramento escolar e o ensino de língua portuguesa. Do mesmo modo, as práticas de leitura e escrita podem ser consideradas formas de controle sobre o conhecimento que os estudantes terão acesso.

Na dimensão da prática sociocultural farei menção aos termos *ideologia*, *hegemonia* e *poder*, pois o discurso nessa dimensão sempre se constitui em relações de crenças, lutas de poder e de mudanças sociais. O discurso visto como prática ideológica, por exemplo, constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como visto anteriormente, por ideologia entendem-se as significações ou construções da realidade geradas nas relações de poder. Ela é vista como uma dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder no mundo físico, nas relações sociais e nas identidades sociais. Ela pode ser construída por meio de aspectos formais, como os textos, os sentidos das palavras, o uso das metáforas e a própria coerência do texto (FAIRCLOUGH, 2001).

De acordo com Fairclough (2001, p. 119) a ideologia “é uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também é um trabalho de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos”. Entretanto, embora a ideologia seja considerada uma prática social caracterizada por relações de dominação, as pessoas são capazes de transcender essas práticas de dominação. Por exemplo, quando há uma revolução, os grupos dominados exercem um contrapoder social ao opor-se às práticas dominadoras. Ela é encontrada, mais frequentemente, em alguns tipos de discursos, tal como nos discursos da mídia e nos discursos dos políticos (FAIRCLOUGH, 2001).

No senso comum, as ideologias são mais efetivas quando se tornam naturalizadas ou automatizadas. No campo da educação, o interesse em investigar o discurso como prática ideológica se dirige para as relações de poder desiguais entre professores e alunos ou entre

professores e governos, em que os discursos dos que têm mais poder são política e ideologicamente construídos e linguisticamente demarcados.

Já o conceito de *hegemonia*, advindo dos estudos de Gramsci (1971 *apud* Fairclough, 2001), subtende o foco de luta constante sobre os pontos de instabilidade entre as classes e grupos dominantes, com o objetivo de construir, sustentar ou ainda quebrar alianças e relações de dominação e subordinação, advindas dos campos econômicos, políticos e ideológicos. De acordo com Fairclough (2001, p. 37) “a hegemonia é um objetivo parcial e temporário, um *equilíbrio instável*, e um foco de luta aberto à desarticulação e à rearticulação”.

Fairclough também sugere que as relações entre as palavras e os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia, com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. Ao localizar onde ocorre a hegemonia Fairclough (2001, p. 124) afirma que,

[...] a maior parte do discurso se sustenta na luta hegemônica em instituições particulares (família, escolas, tribunais de justiça, etc) e não em nível da política nacional; os protagonistas não são classes ou forças políticas ligadas de forma relativamente direta a classes ou a blocos, mas professores e alunos, a polícia e o público ou as mulheres e os homens.

A hegemonia, portanto, é uma forma organizacional de poder predominante na sociedade, porém não a única. Ela fornece um modo de teorização de mudança em relação à evolução das relações de poder que permite observar focos particulares sobre a mudança discursiva, como os citados acima. Ao mesmo tempo, pode-se considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança, tais como os das relações de poder em nível nacional e internacional e de seu amoldamento (no sentido de poder ser moldada por tais processos). Por exemplo, a padronização da linguagem em função do mundo globalizado é uma forma de poder hegemônico (MAGALHÃES, CÉLIA, 2001; FAIRCLOUGH, 2001).

O poder se forma, principalmente, por meio do conhecimento e das técnicas utilizadas para alcançá-lo. Não é uma questão de imposição explícita, mas de formas estabelecidas e naturalizadas, tais como os exames da medicina ou da escola, que são aprimoradas pelas próprias instituições (FAIRCLOUGH, 2001).

O que interessa aos analistas críticos do discurso, em especial, é “examinar o abuso do poder, como tal abuso pode prejudicar as pessoas, e como a desigualdade pode ser produzida e reproduzida na vida cotidiana” (VAN DIJK, 2008, p. 27). Também, segundo Van Dijk (2008, p. 29),

o abuso de poder é uma forma ilegítima de ação e de situação que, conseqüentemente, implica a dimensão negativa de abuso e também a dimensão de injustiça e de desigualdade. O abuso do poder, então, significa a violação de normas e valores fundamentais no interesse daqueles que têm o poder e contra os interesses dos outros. Os abusos de poder significam a violação dos direitos sociais e civis das pessoas.

Na área da linguagem, Van Dijk (2008) chama o abuso de poder de dominação, que cobre vários tipos de abuso de poder comunicativo, tais como a manipulação, a doutrinação ou a desinformação.

O poder revelado nos discursos pode ser controlado de forma ativa ou passiva, dependendo do contexto. O controle ativo é aquele praticado com as pessoas que estão num mesmo nível social e entre os quais a troca de turnos no discurso é instantânea. Por sua vez, o controle passivo é exercido em pessoas comuns por aqueles membros do grupo com maior poder social, por meio de textos orais ou escritos, que trazem sempre ordens, deveres ou controle sobre a informação. Em geral, as pessoas possuem um controle ativo nas conversas informais, ao passo que possuem um controle passivo na mídia. No caso da escola, os estudantes são alvos passivos de textos orais e escritos de seus professores.

As reflexões de van Dijk (2008) são importantes para os estudos da análise crítica do discurso no domínio educacional devido ao esclarecimento quanto ao tipo de poder que se exerce nesse contexto, tal como sobre o conhecimento e a educação, conhecido como *poder simbólico* (VAN DIJK, 2008, p. 23, grifo do autor). Esse conceito, que advém de Bourdieu (1977 *apud* Van Dijk, 2008), se distingue do poder e controle sobre recursos específicos, ou bens materiais, *i.e.*, é o poder medido pelos recursos discursivos e comunicativos que as pessoas utilizam nas relações sociais.

O poder simbólico no contexto educacional está representado pelo governo, professores e livros didáticos. A censura para as questões polêmicas e para os posicionamentos críticos advém de estratégias, tais como o fornecimento de materiais educacionais gratuitos por parte do governo, a publicação de propagandas de editoras em revistas na área da educação, o controle sobre alunos e os próprios LDs. No nível dos materiais didáticos, os estudantes são obrigados a serem receptores do discurso e das instruções que requerem uma atenção especial para a interpretação e para a aprendizagem (VAN DIJK, 2008). Na escola, enfatizam-se mais os aspectos cognitivos do aprendizado, sobrando menos tempo para as reflexões e para os posicionamentos críticos. Ademais, no Ensino Médio, os estudantes ainda estão em fase de formação o que dificulta o uso de argumentos nos debates e nos questionamentos sobre as informações que recebem, sendo,

então, considerados os mais fracos nas relações de poder. Todavia, fica difícil concentrar o abuso do poder somente em um fator quando os estudantes são impedidos de ampliar o seu potencial crítico, pois as influências do poder podem vir, como indicado acima, de estruturas sociais mais amplas, tal como o ministério da educação, os comitês dos professores que aprovam os livros didáticos e seus elaboradores.

Por sua vez, a análise da dimensão da prática discursiva tem o papel de esclarecer tanto as categorias externas ao texto, mencionadas acima, como as relações que se sobrepõem à dimensão textual, pois é nessa dimensão que ocorre a produção, a distribuição e o consumo do texto. Ela explica como os usuários e os produtores lidam com os textos, com as regras do discurso, com os aspectos sociocognitivos e com os diferentes tipos de discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Nos jornais, por exemplo, a produção de textos é feita pelo repórter ou pelo editor da revista. O processo da distribuição, por sua vez, pode ser exemplificado nos departamentos governamentais que envolvem a expedição de documentos. Os diretores da expedição e os assessores são alguns dos que estão envolvidos na distribuição dos documentos e que, posteriormente, chegam ao público.

No nível do consumo, as pessoas usam os textos de formas variadas e em contextos sociais diversos, ou seja, interpretam os textos e fazem leituras mais ou menos detalhadas. Conforme o contexto em que são realizadas, as leituras podem ser individuais ou coletivas, veja-se nas igrejas, nas bibliotecas e nos comentários sobre um texto na sala de aula. E, alguns discursos podem não ser preservados, outros podem ser transformados, tal como os discursos dos julgamentos que se transformam em processos impressos, entre outros. Consumo, portanto, cria novas cadeias devido à reutilização mais complexas de distribuição, como nos departamentos de governo ou jornais (FAIRCLOUGH, 2001).

Na constituição do discurso, que é analisado como uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação, deve ser considerado o contexto, ou seja, os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos. Na visão de Van Dijk (2008), o discurso também é controlado pelo contexto em que esse ocorre, no qual se incluem os participantes, os cenários e as ações do evento comunicativo.

Opondo-se, assim, a limitação da explicação de que os processos sociocognitivos se efetivam em termos universais e não localizados, os analistas de discurso alegam que “a maneira como o contexto afeta a interpretação do texto varia de um tipo de discurso para outro” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 111). Dependendo dos objetivos da análise, ele pode se referir a diferentes níveis da organização social, tal como o contexto da situação, que é a natureza geral do contexto social, o contexto da instituição e o contexto cultural

(FAIRCLOUGH, 2001). Por exemplo, no contexto da situação em que o *LDLPL-Ensino Médio* se insere a prática discursiva está representada no modo pelo qual o livro foi produzido pelos professores da rede pública, como o livro é distribuído na rede escolar pública e como é utilizado pelos estudantes e professores.

O consumo e a produção dos discursos podem ser associadas às esferas social e cognitiva, uma vez que as práticas discursivas abrangem processos cognitivos de produção e interpretação textual que, por sua vez, são fundamentados nas estruturas e nas convenções sociais internalizadas pelos indivíduos. Portanto, nessa visão, os textos funcionam como traços do processo de produção e pistas para o processo de interpretação, tal como a interpretação e produção de uma receita médica ou de um poema (FAIRCLOUGH, 2001).

Uma das categorias colocada em destaque na prática discursiva é a coerência. O foco da análise desse aspecto está na capacidade de inferência do leitor sobre as relações de sentido na ausência de marcadores explícitos. Do mesmo modo, o leitor/ouvinte pode ser conduzido à interpretação em relação às funções ideológicas do texto. Isto é, os textos estabelecem posições para que a pessoa interprete seguindo as conexões e inferências que podem apoiar-se em pressupostos ideológicos, em outras palavras, ela pode ser manipulada pelo texto. Na expressão *Ela pede demissão do emprego na próxima quarta-feira. Está grávida* pode ficar subtendido que toda mulher para de trabalhar quando engravida. Ao afirmar de forma categórica essa pressuposição, o autor estaria conduzindo a pessoa a interpretar o discurso segundo suas ideologias (FAIRCLOUGH, 2001 p. 113).

Outra categoria da prática discursiva, que advém dos estudos de Bakhtin (2000[1929]), é a intertextualidade. Ela é uma propriedade que os textos têm de se complementarem com fragmentos de outros textos e que podem ser delimitados explicitamente (citações diretas) ou mesclados (citações indiretas, em que há a expectativa de que o leitor as descubra).

Ela também diz respeito à relação de dependência que se estabelece entre os processos de produção e de recepção de um texto com o conhecimento que os participantes têm de textos anteriores. Kress (1987 *apud* Fairclough, 2001) ao analisar textos educacionais e livros didáticos sugere que sua constituição intertextual incorpora elementos partilhados com o discurso da propaganda e esse processo pode estar estimulando os leitores a lerem anúncios e, simultaneamente, estar gerando e mantendo uma visão consumista do mundo. Tome-se como exemplo, o *LDLPL-Ensino Médio*, no qual os autores se baseiam no seu conhecimento de mundo e em suas experiências pessoais e trazem para o livro didático textos de autoria diversas, que vão desde o código civil até os sonetos e que, segundo eles, são importantes para

a formação dos estudantes. Da mesma forma, pode-se interpretar a presença desses textos como modelos discursivos que revelam as crenças e as ideologias dos professores-autores. Porém, ao mesmo tempo, a produção do livro é regulada pelas orientações das DCELP-PR e cujo conteúdo e orientações aparecem implicitamente fundamentando a obra.

Fairclough (2001, p. 115) acredita que “a análise da prática discursiva deve envolver uma combinação do que se poderia denominar microanálise e macroanálise”. A primeira seria necessária para explicar como os participantes produzem e interpretam os textos com base nos seus próprios recursos ou criatividade. E, a segunda, para que se conheça a natureza dos recursos dos membros e das ordens do discurso a que se recorre para produzir e interpretar os textos de maneira normativa ou criativa. Exemplificando essa afirmação com a produção de livros didáticos, por um lado, pode-se afirmar que eles se caracterizam por um discurso normativo e que sua elaboração se apoia sempre nas diretrizes curriculares nacionais ou estaduais, por outro lado, há que se considerar os recursos dos membros elaboradores que conferem aos livros uma característica subjetiva.

A intertextualidade também marca a historicidade dos textos e como eles se constituem com os acréscimos que os outros textos trazem. Em termos de distribuição do discurso ela é útil na exploração de redes relativamente estáveis, em que os textos se movimentam, sofrendo transformações ao mudarem de um tipo de texto a outro, por exemplo, os discursos políticos transformados em reportagens (FAIRCLOUGH, 2001).

A concepção dialética da intertextualidade, também conhecida como interdiscursividade, promove correntes conflitantes, superpostas ou em interseção. Ela também enfatiza a heterogeneidade dos textos que são constituídos por combinações de gêneros e discursos diversos discutidos também no conceito de ordens do discurso. De forma sucinta, a intertextualidade sempre será referida ao fenômeno de diálogo entre textos em geral; já a interdiscursividade será referida ao fenômeno da heterogeneidade manifesta e constitutiva<sup>14</sup> e que está presente nos gêneros híbridos (FAIRCLOUGH, 2001).

O conceito de intertextualidade está associado ao de hegemonia, pois a historicidade inerente aos textos torna-os capazes de exercer papéis importantes de liderança e provocar mudança sociocultural. Essa afirmação significa dizer que um leitor pode reagir a um anúncio publicitário, desde que ele tenha o conhecimento necessário para argumentar que por meio do anúncio estão tentando vender-lhe algo. Isso somente será possível se ele já tiver tido acesso a

---

<sup>14</sup> Ver maiores discussões sobre as categorias da interdiscursividade e as categorias dos atos de fala e força dos enunciados em Fairclough (2001).

análises sociológicas ou críticas sobre o consumismo. Portanto, o interesse em relação à intertextualidade vai além de mapear as alternativas e os limites dos processos intertextuais, mas, principalmente, de concebê-los como processos de luta hegemônica na esfera do discurso (FAIRCLOUGH, 2001; MAGALHÃES, CÉLIA, 2001).

A ambivalência ou juízos contraditórios que se estabelece em termos do consumo e intertextualidade, que advém da interpretação, podem causar diferentes sentidos dependendo dos autores, leitores e do contexto a que eles se reportam para fazerem as suas associações. Por exemplo, no capítulo *Pescando significados do LDLPL-Ensino Médio*, a intertextualidade é explorada, contextualizando-se as obras e os autores do Brasil, *Caçador de mim*, de Milton Nascimento, *Pescador de Ti*, de Gilberto Dimenstein, e uma lenda indiana do escritor Rabindranath Tagore, mostrando aos estudantes que esses aspectos podem mobilizar diferentes saberes e sensações e que nem sempre conferem com as criadas pelos leitores. (PARANÁ, 2007, p. 55).

Da mesma forma, nos livros didáticos, que se compõem de textos de diversos domínios sociais, a intertextualidade está presente nas práticas da leitura e escrita, que podem ser utilizadas para reconstruir a realidade dos estudantes e serem usadas para a reflexão. No capítulo sete, *Sobre a modernidade ou como ler um livro*, do *LDLPL-Ensino Médio*, os autores constroem o sentido da palavra *modernidade* mostrando aos leitores como os textos do passado se fazem presentes na vida das pessoas e servem para construir a formação dos estudantes e o futuro da humanidade, tal como os textos de Machado de Assis, *Quincas Borba*, *A cidade e as Serras*, de Eça de Queiroz, e *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira. Na historicidade dos textos, que ocorre por meio da intertextualidade, é possível perceber as mudanças socioculturais e construir sentidos para a realidade atual dos estudantes (PARANÁ, 2007, p. 89).

Já, a dimensão do texto se caracteriza por qualquer tipo de discurso, seja falado, escrito, ou imagético com a função de representar diferentes realidades e significados. Nessa dimensão, Faircough (2001, p. 102) coloca que “algumas das categorias no quadro de análise textual são orientadas, aparentemente, para formas linguísticas, ao passo que outras são orientadas para os sentidos”. Entretanto, essas duas categorias sempre são examinadas de forma simultânea. A análise linguística, portanto, se dá em nível de forma e de significado. Ao dar-se ênfase para a dimensão da análise textual, “volta-se à concepção de discurso como prática, tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de crenças” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 24-25).

As formas como as estruturas do discurso influenciam as representações mentais podem ocorrer também em nível global do discurso, em que os tópicos ou temas podem influenciar o que as pessoas vêem como a informação mais importante da escrita e da fala e, desta forma, tomarem como os mais importantes, ou serem vistos como modelos de contexto preferidos. Já no nível local do discurso, tais como nas metáforas ou nos eufemismos, as pessoas se utilizam de modelos que representam crenças que permanecem implícitas e que dificilmente serão questionadas. Entretanto, os modelos nem sempre produzirão os efeitos desejados pelo autor sobre as mentes dos leitores (VAN DIJK, 2008).

Por essas razões acima, em nível global do discurso, considero o tema como essencial para identificar os modelos de contextos preferidos para o ensino de língua portuguesa em um dado momento histórico e que estão presentes no *LDLPL-Ensino Médio*.

O significado da palavra *tema ou tópico* se refere ao assunto ou ideia central de um texto ou de uma sentença e, em geral, nas práticas de leitura e escrita os estudantes precisam identificá-lo em um texto ou produzir um texto baseados em temas presentes no livro didático. Segundo a perspectiva discursiva do letramento, os gêneros são caracterizados pelo conteúdo temático (assunto) (PARANÁ, 2008). Ou, segundo Rojo (2012, p. 216), “os conteúdos temáticos são os temas em sua refração ideológica – mobilizados no funcionamento de uma esfera através do gênero”. Nas DCELP-PR (2008), mais especificamente no trabalho didático-pedagógico da disciplina de língua portuguesa relacionado ao tema, o aspecto ideológico recebe destaque na seguinte citação:

Ao trabalhar com o tema do gênero selecionado, o professor propiciará ao aluno a análise crítica do conteúdo do texto e seu valor ideológico, selecionando conteúdos específicos, seja para a prática de leitura ou de produção (oral e/ou escrita), que explorem discursivamente o texto. (PARANÁ, 2008, p. 64)

A proposta acima toma como base Bakhtin (2000[1929]), para quem o tema sempre envolve conteúdos ideológicos. Uma forma de se abordar o texto para esclarecer o tema em sua constituição ideológica é mostrar “como ele se apresenta em termos de conhecimentos e crenças, ou à realidade específica a que está relacionado; a que tipo de relações sociais esse texto reflete ou estabelece; e quais as identidades ou os papéis sociais estão envolvidos nesse texto” (MEURER, 2005, p. 105-106). Como também divulgado no Caderno de Expectativas de aprendizagem de LP no Ensino Médio (Paraná, 2011, p. 84-85), nas práticas de letramento os estudantes devem identificar o tema ou atender à situação de produção de escrita proposta

sempre levando em conta a perspectiva sociointeracionista. Por isso, instruções de leitura e escrita de resumos sobre filmes e livros que não contextualizam o gênero resumo e que não ensinam os estudantes a identificar o valor ideológico do texto deixam de ser práticas de leitura e escrita que levam à formação crítica dos estudantes.

Uma sugestão de como o tema pode ser abordado em sala de aula, visto sob uma perspectiva dialógica, é mostrar a sua propriedade de recontextualizar outros assuntos dentro de uma rede de associações. Santos (2008, p. 85) apresenta o exemplo do tema bode (caprino), animal bastante comum no sertão semiárido e, portanto, de conhecimento dos estudantes daquela região, para mostrar como os professores podem escolarizar os saberes sócio-culturais, “pautados por um diálogo pleno entre os saberes da tradição letrada e da tradição oral”. Uma sequência de saberes sobre esse tema pode ser reconhecida pelos estudantes, entre eles os biológicos, os técnicos, os econômicos e os culinários. Por isso, embora a escola tenha que selecionar alguns temas, ela pode fazê-lo de forma interdisciplinar. Essa linha de pensamento segue uma perspectiva ideológica de letramento escolar em que o tema deve envolver os saberes da tradição letrada, porém, deve incluir também os temas das comunidades locais (BARTON, 2001; SANTOS, 2008). Portanto, a escola pode promover o letramento que é constituído pelos saberes socialmente constituídos e relevantes. “Ao escolarizar o tema, ele se torna produtivo no processo de ensino-aprendizagem, pois há uma condição de mobilização, por meio de enunciados orais e de gêneros textuais diversos, de diversos saberes sobre tal tema” (SANTOS, 2008, p. 85). Esse aspecto leva à necessidade de, nas práticas escolares, se ter acesso ao que se escreve e se lê fora da escola, o que se materializa no gênero textual conforme sua esfera social de circulação. Assim, se vista sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, a prática de leitura e escrita busca o tema, não apenas em relação ao cotexto, mas leva em conta as relações sociais e o contexto que o elegeram para construir o texto como ele é.

O tema não é encontrado somente em textos que versam sobre um tópico em um tipo textual, tal como o dissertativo, ele é também representado por meio de ações ou eventos discursivos. Fairclough (2001) utiliza o termo *tipo de instrução* para se referir ao gênero textual e o associa a uma estrutura composicional particular, especificado em termos de uma sequência e em termos dos participantes envolvidos. Por exemplo, a entrevista ou a instrução de comprar produtos em uma mercearia envolve os sujeitos designados em suas posições sociais de entrevistado/entrevistador e cliente/vendedor, em uma sequência de ações, cujo tema é o resultado dessa interação.

Os temas também podem ser associados ao termo *discurso*, pois, esse último é visto como um modo particular de construir um assunto, tal como o discurso médico em contraste com a medicina alternativa. Os discursos se compõem de termos específicos e, por isso, são construções textuais reconhecidas por suas especificidades. Por isso, a análise do tema, segundo Fairclough (2001) possibilita construir a realidade social, denominada por ele como função ideacional do discurso. Nesse sentido, a ênfase é dada ao papel do discurso, à significação e à sua referência, sendo ele o responsável por constituir, reproduzir e desafiar os sistemas de conhecimento e crença. Quanto às referências, isto é, as relações sociais e as identidades envolvidas, elas andam juntas e coincidem no momento da análise do discurso. Nesse mesmo viés, e com base nos estudos de Bakhtin, nas DCELP-PR (2008, p. 63) encontra-se citado que:

É importante [...] o entendimento de que o discurso pode ser visto como um diferente modo de conceber e estudar a língua, uma vez que ela é vista como um acontecimento social, envolvida pelos valores ideológicos, está ligada aos seus falantes, aos seus atos, às esferas sociais.

O tema também é considerado uma dimensão textual da gramática da oração, cujo objetivo é verificar os modos pelos quais os elementos da oração são posicionados de acordo com sua proeminência informacional. A partir da sua posição na oração, é possível observar um padrão da estrutura temática do texto. Segundo Fairclough (2001, p. 288), essa afirmação pode ser topicalizada em duas perguntas: a) “Qual é a estrutura temática do texto e que suposições (por exemplo, sobre a estruturação do conhecimento ou da prática) lhe são subjacentes? b) Os temas marcados<sup>15</sup> são frequentes e, em caso positivo, quais são suas motivações?”

Deste modo, o que está posto inicialmente nas orações e nos períodos esclarece sobre pressupostos e estratégias que, em geral, não ficam explícitas para o leitor. Esse tipo de estratégia é comumente encontrada na mídia, nos textos jornalísticos e nos textos de divulgação comercial. Sempre há uma razão especial para os temas marcados. Pode-se querer enfatizar, por exemplo, as ações negativas das minorias ou o valor de um produto em um comercial veiculado na mídia.

---

<sup>15</sup> Os temas marcados são a inversão da ordem gramatical comum na frase, recurso que o produtor utiliza quando quer dar ênfase para uma informação já conhecida ou tematizar funções gramaticais, tal como a nominalização usada para desenfatar ou atenuar a responsabilidade dos atores das ações, deixando implícitas a agência e a responsabilidade e para tornar os temas algo senso comum (FAIRCLOUGH, 2001).

Em outro segmento da ACD, o tema é utilizado para verificar como as estruturas do discurso influenciam as representações mentais. No âmbito da macro-estrutura do texto, os temas ou tópicos, e como visto, ocorrem em nível global do discurso, servem de modelos de contexto preferidos (VAN DIJK, 2008). Assim, no *LDLP-Ensino Médio*, os temas também servem de modelo das principais partes do mundo e do conhecimento das áreas sociais que circulam na sociedade e que os professores-autores e o governo paranaense consideram relevantes.

Na figura a seguir, disponível no site [www.diaadiaeducação.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br), com acesso pelo *link*, “Recursos didáticos – O tema É”, encontram-se algumas sugestões de temas que circulam na sociedade e que a escola pública paranaense considera importante que os estudantes conheçam. Cada um desses tópicos está aberto para outra lista de artigos, vídeos e filmes que tratam do mesmo assunto (PARANÁ, 2013).

The image shows a screenshot of the website 'Dia a Dia Educação' from the Paraná State Government. The page is titled 'Recursos Didáticos - O Tema É'. On the left, there is a navigation menu with options like 'Consultas', 'Diretrizes Curriculares', 'Disciplinas', 'Documentos Oficiais', 'Educação Básica', 'Formação', 'Informativos', 'Programas e Projetos', 'Recursos Didáticos', and 'Veja Mais'. The main content area displays a grid of 15 topics, each with a representative image and a label below it:

- Brasília - 50 anos
- Copa do Mundo
- Desastres Naturais
- Gases Tóxicos
- Obesidade
- Calor e Chuva
- Crise em Honduras
- Doping
- Influenza H1N1
- Primavera Árabe
- Capadócia - Turquia
- Dengue
- Enem
- Mulher
- Queda do Muro de Berlim - 20 anos

Figura 4 – Recursos Didáticos – O Tema É  
Fonte: [www.diaadiaeducação.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br), 2013.

Como discutido anteriormente, os temas são dinâmicos e em um curto espaço de tempo podem deixar de ser relevantes para a discussão em sala de aula, como por exemplo, a copa do mundo que ocorrerá em 2014 no Brasil. Datas comemorativas podem ser adicionadas, entre elas a queda do muro de Berlim e o aniversário de Brasília, assim como os tópicos que geram preocupações, tal como o consumismo e a dengue. Alguns temas são mais polêmicos que outros e, em geral, são os que envolvem questões humanas, entre eles a condição social das mulheres.

A seleção dos temas na escola envolve questões da organização curricular e dos conteúdos disciplinares, por isso, mesmo que os professores-autores possam definir o seu plano de ensino, a escola é uma agencia reprodutora da cultura dominante. Por isso, surgem as críticas aos livros didáticos que são supervisionados por agentes sociais de fora do contexto escolar e à seleção de temas não locais. Do mesmo modo, a escolha do tema passa pelo crivo de quem pediu para o livro ser produzido. Neste estudo, isso foi realizado em parceria com o Governo do Estado e, portanto, sob o patrocínio e supervisão pública. Assim, os temas parecem ter sido selecionados e acabam sendo naturalizados, fator que pode comprometer a formação crítica dos estudantes.

Impedindo que os temas polêmicos sejam discutidos, passa-se a ideia que todas as questões sociais são naturais, desde a violência contra a mulher até a homofobia. Essa é uma característica da manipulação, isto é, “comunicar crenças implicitamente, sem realmente afirmá-las e que desta forma têm pouca chance de serem questionadas” (VAN DIJK, 2008, p. 123).

Já, no nível local do discurso ou na micro análise do texto, Fairclough (2001) parte dos princípios da linguística sistêmica funcional (LSF) e que tem como seu principal representante Michael Halliday (1973 *apud* Fairclough, 2001). Na sua essência, a LSF considera a linguagem como multifuncional e os textos, simultaneamente, representam a realidade, ordenam relações sociais e estabelecem identidades. A aproximação com a LSF se deve ao fato de que, na teoria linguística crítica, primeiramente, o sistema da língua não é visto como algo autônomo e independente do uso da linguagem e, segundo, não se separa o significado do estilo ou expressão, ou o conteúdo da forma. Fairclough se baseia em Halliday (1973) para argumentar a favor da primeira premissa, pressupondo que a linguagem somente é o que é devido a sua função na estrutura social e que a linguagem a que as pessoas têm acesso depende de suas posições no sistema social. Para a segunda, a argumentação é de que “a gramática da língua é vista como um sistema de opções, entre as quais os falantes fazem seleções de acordo com as circunstâncias sociais, assumindo que as escolhas linguísticas têm

significados contrastantes e são sempre significativas e ideológicas” (HALLIDAY, 1973 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 46).

Para a análise textual, a nível de micro análise, considera-se o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. O vocabulário trata das palavras individuais e cuja análise pode ser focada nos significados das palavras ou semântica, nas palavras novas ou estrangeirismo, nos regionalismos e nas metáforas. O uso do vocabulário pode também receber o foco de análise que recai sobre as lexicalizações e as relexicalizações, *e.g.*, as escolhas *terrorista* e *lutador pela liberdade* e que representam alternativas de uso em relação à significância política e ideológica, e como significação do mundo.

A escolha das palavras nos textos não depende exclusivamente do indivíduo, embora ela represente como o autor se posiciona a respeito do assunto. Ou como afirma Van Dijk (2008, p. 117), “os atores sociais possuem cognição tanto pessoal, entre elas memórias e opiniões pessoais, como social, que são os conhecimentos compartilhados pelo grupo ou cultura, porém ambas influenciam as interações e o discurso dos membros individuais”. Portanto, as escolhas lexicais do autor, como indivíduo social que é, são influenciadas pelos diferentes momentos históricos, contextos e esferas sociais em que circula, aspecto que permite também que o leitor levante diferentes hipóteses. Ou nas palavras de Fairclough (2001, p. 230) “os significados das palavras e a lexicalização<sup>16</sup> de significados são questões que são variáveis e socialmente contestadas, e são facetas de processos sociais e culturais mais amplos”. O uso das palavras em textos científicos, por exemplo, se harmonizam mais com os modelos do dicionário, enquanto os textos da esfera literária ou cotidiana comumente apresentam ambiguidades e ambivalências. Do mesmo modo, o uso cotidiano da linguagem produz significados diversos e com propósitos específicos e que envolvem questões culturais, como por exemplo, a variação linguística.

Para produzirem sentidos, os indivíduos se utilizam de recursos lexicais, conhecidos como fenômenos semânticos ou dispositivos retóricos, tal como a vaguidade e o eufemismo (OLIVEIRA, 2010). Esses recursos devem ser ensinados aos estudantes, pois saber identificá-los significa ser um leitor/escritor crítico que pode fazer julgamentos a respeito do uso da língua, tal como a linguagem da mídia que costuma, propositadamente, provocar ambiguidades para atrair a atenção de leitores e consumidores. Segundo (Oliveira, S. 2005, p. 32), “um dos pontos chaves do pensamento crítico é poder perceber, pelo uso das palavras,

---

<sup>16</sup> A criação de itens lexicais permite conceber as perspectivas particulares dos domínios da experiência segundo uma visão teórica, científica, cultural ou ideológica mais abrangente. Ela gera novas categorias culturalmente importantes.

textos tendenciosos<sup>17</sup> e preconceitos, isto é, perceber quando o autor ataca pessoas ou grupos, em vez do problema em si”, por exemplo, rotulando as pessoas de comunistas, extrema-esquerda ou conservadores. Afinal, o tom que o autor dá a seu texto ou o seu ponto de vista influenciam a escolha das palavras, que pode ir desde o otimismo até a hipocrisia e a ironia.

Vários outros aspectos são relevantes para uma análise crítica em relação ao uso do vocabulário, entre eles as escolhas feitas pelo autor acerca dos conteúdos e as ideias incluídas no texto. Por exemplo, entre eles, as pistas no texto que são as evidências para um argumento; as exemplificações usadas para explicar as ideias; a distinção entre uma afirmação de um fato ou de uma opinião de uma crença; e se as evidências estão baseadas em inferências isentas ou são especulações (OLIVEIRA, S., 2005). Para exemplificar o modo como as palavras podem representar um tom específico ou refração ideológica, Oliveira, S. (2005, p. 39) usa a palavra chefe, para referir-se a um dirigente, nas variações “chefão, chefinho, ou chefete, ou seja, expressões que vão da sugestão de profissionalismo à sugestão de incompetência total”.

Dentre outros estudos do léxico voltados para a análise crítica do discurso, Van Dijk (2008, p. 136) alerta para os sentidos negativos e positivos dos pronomes “Eles” e “Nós”, quando utilizados para reproduzir a discriminação social. Por isso, quando se troca a palavra se troca o sentido, aspecto que Fairclough (2001, p. 276) chama de “lexicalizações alternativas”. Essa afirmação leva ao segundo aspecto em nível micro da análise crítica que é a gramática, isto é, saber se as instruções com foco nas estruturas sintáticas, entre elas as vozes verbais e as nominalizações, são ensinadas de forma que os estudantes as reconheçam para serem utilizadas com propósitos ideológicos.

Na categoria gramatical, o foco é na combinação de palavras em frases e orações. Os principais elementos das orações são os sintagmas verbais e nominais e que funcionam combinando-se entre si para produzir significados. Afinal, as pessoas fazem escolhas sobre o que dizer, a quem se dirigir e sobre determinados conhecimentos e crenças e essas marcações precisam ser informadas para os estudantes (FAIRCLOUGH, 2001).

A partir dos anos de 1990, surge a crítica ao ensino da gramática tradicional, que se centrava apenas no repasse de conteúdos gramaticais e nomenclaturas. Entretanto, a nova visão de ensino não exclui o ensino da gramática, pois “os estudantes precisam saber que a língua é organizada em um conjunto de regras, elementos sintáticos e morfológicos que estão a sua disposição para a expressão de significados” (OLIVEIRA, 2010, p. 234).

---

<sup>17</sup> Segundo Oliveira, S. (2005, p. 32) “A tendenciosidade é o uso das palavras para criar uma predisposição, preconceito, discriminação acerca de um tópico.

Nas DCELP-PR (2008, p. 78), a dimensão gramatical está inserida na prática didática da análise linguística, em que se considera a interlocução como o ponto de partida para o trabalho com o texto e “os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados”. Nas práticas pedagógicas de língua portuguesa no Ensino Médio, os efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais e a função que exercem no texto são objetivos da aprendizagem

Além disso, na perspectiva discursiva e na pragmática, o ensino da gramática deverá ter a função de mostrar aos estudantes que pode haver variantes linguísticas, além da variedade culta e que há diferentes formas de dizer uma mesma coisa em situações interacionais distintas (PARANÁ, 2008; OLIVEIRA, 2010). Exemplos de estruturas linguísticas, que podem ser ensinadas com um viés crítico, são a voz passiva/ativa e a nominalização.

Quanto às vozes verbais, isto é, a voz passiva e a voz ativa, elas são recursos linguísticos importantes na análise crítica do discurso, pois podem ser usadas com propósitos de omitir os agentes, como a voz passiva, e na localização das informações mais importantes nas orações. Segundo Oliveira (2010, p. 245), “a voz passiva é um mecanismo gramatical que topicaliza um sintagma nominal cujo papel temático é o de paciente”. Ou segundo Fairclough (2001), a voz passiva muda o objeto para a posição inicial para apresentá-lo como uma informação já conhecida ou dada anteriormente. Além dessas informações, é importante mostrar aos estudantes que o agente da ação na voz passiva não aparece quando é desconhecido ou interessa ao escritor que seja retirado de foco. Ela tende a ser usada para “ofuscar a agenda e, portanto, apagar a causalidade e a responsabilidade”, tal como em “cem manifestantes foram mortos”, uma prática comum no discurso político e jornalístico e que serve para ocultar a identidade de quem praticou a ação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 226). E, em relação à voz ativa, deve-se ressaltar que a localização do agente acontece pela surpresa que deve causar no leitor por ser um agente inesperado ou em função do destaque ou importância que se quer dar a ele, tal como na sentença “*A volta do filho pródigo* foi pintado por Rembrandt em 1669” (OLIVEIRA, 2010, p. 246-247). Deste modo, mostrar as diferenças de topicalização, de sua estruturação e contrastar a voz passiva e a ativa em textos, alertando os estudantes para o papel discursivo do agente e do paciente em contextos reais de uso torna o ensino da gramática com propósitos voltados para o letramento crítico (OLIVEIRA, 2010).

O recurso linguístico da nominalização, que se aproxima dos objetivos da voz passiva, também serve para tornar processos e instruções em estados e objetos, objetos concretos em abstratos, e mostrar aspectos culturais e ideológicos específicos (FAIRCLOUGH, 2001). As

nominalizações (conversão de processos em nomes e em que os agentes são deixados implícitos) são encontradas com mais frequência na linguagem científica ou técnica e que, por ser uma linguagem abstrata, se torna ameaçadora para leitores leigos (FAIRCLOUGH, 2001). Do mesmo modo, além de permitir a conversão de processos em nomes, ela tem o efeito de colocar o processo, em si, em segundo plano, assim como os outros componentes, tais como o tempo e a modo da ação.

A nominalização, que pode ser vista como uma lexicalização, geralmente, é utilizada para passar uma imagem de neutralidade e costuma ser empregada em anúncios de clínicas médicas para revelar o “*status* prestigiado de uma terapia com base científica”, e, portanto, são ideologicamente significantes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 236-7). Na frase “*Boa aparência pode durar a vida toda*”, cujo propósito de uso é divulgar um anúncio de uma clínica de cirurgia cosmética, a nominalização transforma uma condição humana temporária em um estado permanente ou numa propriedade do indivíduo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 236-7).

Já, a coesão é o resultado de ligações entre as orações e as frases e que, por sua vez, ligam-se para formar unidades maiores do texto. As ligações ocorrem de várias maneiras: no uso das locuções e conjunções de propósito e razão - *a fim de, com o fim de, com o propósito de, uma vez que, por essa razão, como, porque e por isso* - que transmitem segurança e autoridade sobre o tema; no vocabulário de um campo semântico comum; na repetição de palavras e nos sinônimos próximos, entre outros. Há também recursos linguísticos que servem para esse propósito realizando substituições e referências e que ocorrem por meio do uso dos pronomes, artigos definidos e demonstrativos. (HALLIDAY; HASAN, 1976; FAIRCLOUGH, 2001).

Uma função que merece destaque no uso da coesão é a que serve para esclarecer nos textos os modos de racionalidade e suas modificações e cujos conceitos, em sua maioria, são de difícil compreensão.

O uso da coesão fundamenta-se no que Foucault refere como “vários esquemas retóricos segundo os quais grupos de enunciados podem ser combinados (como são ligadas descrições, deduções e definições, cuja sucessão caracteriza a arquitetura de um texto)” Ao se ter acesso a esses esquemas e seus aspectos particulares, como a estrutura argumentativa dos textos, os diferentes modos de racionalidade e modificações nos modos de racionalidade podem ser percebidos mais facilmente. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106)

A coesão, que é um dos critérios de textualização que constituem o texto, não é usada apenas para ligar partes do texto, mas serve para transmitir conhecimentos e sentidos. Ao

participar das instruções de leitura e escrita, os estudantes podem ser instruídos para os elementos que constituem os textos, por exemplo, para as conjunções adversativas que se caracterizam por expressarem sentidos ideológicos (MARCUSCHI, 2008; FAIRCLOUGH, 2001).

O ensino dos elementos textuais, tal como as conjunções permite que o aluno perceba o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista um interlocutor. Por isso, a prática da linguística textual pode ocorrer verificando-se “como o texto é organizado; como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos; retomando ou avançando ideias; considerando-se os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto”, entre eles a coesão, a coerência, a concordância, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 61).

Os tipos principais de marcação coesiva encontrados nos textos são a referenciação, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Segundo os critérios de textualização definidos por Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Marcuschi, 2008), deve-se distinguir dois níveis de análise da coesão: das funções coesivas e dos marcadores coesivos explícitos na superfície do texto, tais como as conjunções. Essas últimas chamam a atenção “não apenas para determinar em que medida as relações funcionais são marcadas explicitamente, mas também porque há diferenças significativas entre os tipos de texto nos tipos de marcadores que eles tendem a favorecer” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113). De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), a coesão funciona por meio de cinco mecanismos: a) referencial (pessoal, demonstrativa e comparativa); b) substituição (nominal, verbal, frasal); c) elipse (nominal, verbal, frasal); conjunção (aditiva, adversativa, etc); d) coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação). Esses recursos fazem com que o autor/leitor possa se conectar com partes anteriores e posteriores do texto, assim como com elementos externos, tal como se referir a partes do mundo ou a conhecimentos prévios sobre o que trata o texto. Por exemplo, os temas atuais podem ser explorados ressaltando-se os tipos de conjunções que aparecem no texto, chamando a atenção dos alunos para o significado e função desses elementos, além da sintática (OLIVEIRA, 2010).

Fairclough (2001) dedica uma atenção considerável aos marcadores coesivos, pois eles fazem parte do processo de construção coerente dos textos, considerando tanto as perspectivas do leitor como do produtor do texto. Segundo Fairclough (2001, p. 117), “os produtores de texto estabelecem ativamente relações coesivas de tipos particulares no processo de posicionar o(a) interprete como sujeito”. Consequentemente, a coesão,

considerada como um recurso de interação, se torna um modo significativo de trabalho ideológico no texto.

No último aspecto em nível micro da análise crítica, a estrutura textual do discurso compreende uma análise de propriedades maiores do texto, ou como eles se organizam textualmente, tal como a estrutura argumentativa nos monólogos, nas entrevistas e nas reportagens. As estruturas textuais modelam os discursos nas maneiras e na ordem em que os elementos são combinados para constituir uma reportagem policial, por exemplo. Elas também podem ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença, dos pressupostos sobre as relações sociais e das identidades sociais, e que fazem parte das convenções dos textos. As trocas de turno dos falantes, a abertura e o encerramento na entrevista são exemplos de controle do discurso, ou seja, de quem pode iniciar ou interromper turnos da fala ou da sequência discursiva (FAIRCOUGH, 2001; VAN DIJK, 2008).

Em função desta análise estar focada no texto, mais propriamente, o *LDLPL-Ensino Médio*, e que é composto de instruções de leitura e escrita realizadas por meio de gêneros textuais, elas revelarão quais dos tópicos apresentados na proposta de análise crítica descrita acima estarão presentes ou não e, se as que estão presentes favorecem ou não a formação crítica dos estudantes. Assim, é importante saber em que tipos de gêneros essas estruturas tendem a ocorrer mais frequentemente e quais são os motivos pelos quais elas foram escolhidas. Pois, de acordo com as DCELP-PR (2008), as marcas linguísticas abordadas no trabalho com os gêneros textuais podem ser ensinadas explorando-se os recursos linguísticos e enunciativos do texto, tais como os modalizadores, operadores argumentativos e as conjunções.

Ademais, a prática de leitura que incentiva o aluno a fazer leituras nas entrelinhas, a prestar atenção às intenções do autor e ao contexto em que o texto foi produzido levanta questionamentos críticos sobre as posições ideológicas do autor, do momento histórico e das razões do autor para produzir o texto. Pois, como se constata, a busca por uma leitura crítica perpassa as DCELP-PR (2008, p. 71) na seguinte citação:

Somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz. Sabe-se das pressões uniformizadoras, em geral voltadas para o consumo ou para a não reflexão sobre problemas estéticos ou sociais, exercidas pelas mídias. (PARANÁ, 2008, p. 71)

De um modo geral, uma leitura aprofundada pode ser alcançada utilizando-se de estratégias cognitivas, tal como a inferência, “que é a busca do não dito a partir do dito”, [...]

por exemplo, na sentença “Curso à distância está na mira do MEC. [...] *estar na mira* implica que há suspeitas de irregularidades nos cursos a distância” (OLIVEIRA, 2010, p. 75). Nas instruções de leitura, podem ser empregadas outras estratégias que transmitem conhecimentos e sentidos, tal como as estratégias sociointeracionais, reveladas na polidez ou na atribuição de causas, assim como, as estruturas textuais realizadas através dos grifos e outros tipos de sinalizações gráficas. (PARANÁ, 2008)

Do mesmo modo, as práticas de escrita devem propor que os estudantes expressem sua posição a respeito de temas sociais importantes para a sociedade brasileira, se elas instruem quanto ao tipo de gênero textual a ser escrito e ao seu contexto de circulação. Paralelamente, verifico aqui se elas propõem o uso do vocabulário e dos recursos linguísticos adequados e que aprimorem a sua competência de escrita por meio de recursos da morfossintaxe, da pontuação, da ortografia e da paragrafação, voltados para o favorecimento do letramento crítico (PARANÁ, 2008).

Segundo as propostas mais recentes de letramento na escola, a produção textual, que é vista como um processo, requer planejamento e deve incluir orientações prévias sobre o tema a ser desenvolvido e para o tipo do gênero textual (PARANÁ, 2008). É necessário orientar os estudantes para como, por exemplo, elaborar perguntas para os questionários de entrevistas, ressaltando os papéis sociais do entrevistado e do entrevistador, ou para prestarem atenção ao vocabulário utilizado nos relatórios, que irão produzir e que requerem uma linguagem impessoal, clara e precisa. Além do que, os estudantes devem ser alertados para utilizarem estratégias argumentativas a fim de interagirem com seu leitor nos textos argumentativos e de opinião, sempre levando em consideração os aspectos sociais, ideológicos e contextuais que levam às transformações das práticas sociais dos estudantes.

E em relação aos gêneros textuais, segundo as perspectivas sociointeracionista e discursiva, eles devem ser abordados evidenciando-se a sua função social. Pois, no contexto de produção dos gêneros, a função social facilita o entendimento de que determinados tipos de relações sociais e identidades constituem formas de ideologia, como também permite aos estudantes perceberem seus próprios papéis sociais e de sua realidade. No Ensino Médio, os gêneros textuais de importância pedagógica e social que devem ser ensinados aos estudantes, são, entre eles, o artigo de opinião, o “relatório, o resumo, o questionário, o *curriculum vitae* e a carta de apresentação” (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

Além dos gêneros que os estudantes precisam conhecer para participarem das práticas sociais de ordem profissional e acadêmica, os livros didáticos podem apresentar reportagens, cartas do leitor e outros gêneros da mídia impressa ou audiovisual para conhecimento e

reflexão, pois é no discurso público que se encontra a maior parte dos exemplos de dominação e controle de poder social, assim como, de outras questões sociais problemáticas. Quanto à abordagem dos gêneros literários, ela deve propor reflexões críticas que favorecem a função emancipadora, além da lúdica, e na qual se inclui os gêneros de expressão popular que permitam revelar os interesses dos menos favorecidos socialmente, tal como o gênero cordel.

Como se constata, os objetivos da ACD no favorecimento do letramento crítico dos estudantes no Ensino Médio são amplos e questionam as formas dos textos por meio dos gêneros textuais, os processos de produção e de leitura desses textos, juntamente com as estruturas de poder que colaboraram para a sua constituição. De forma implícita ou explícita, “esses objetivos sempre são políticos e pretendem desnaturalizar, *i.e.*, tornar visível o que antes pode ter sido aparentemente natural ou invisível nas práticas discursivas e nos textos de uma sociedade” (PEDRO, 1997, p. 24). E, além disso, o trabalho de pesquisa sempre é feito em textos que ocorrem regularmente, utilizados em domínios importantes da sociedade, tal como nos discursos jornalísticos, econômicos e educacionais.

Fairclough (2001), apesar de ter se dedicado na maioria das suas análises para textos da mídia, incentiva um ensino voltado para a conscientização linguística crítica. Ele enfatiza o elemento de Consciência Linguística Crítica (CLC) na educação linguística de todos os alunos, o que poderia fornecer-lhes o conhecimento para iniciar mudanças em suas próprias práticas discursivas e nas práticas discursivas de sua comunidade.

A CLC objetiva recorrer a linguagem e a experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que amoldam as relações de poder e ideologias que a investem; seus efeitos sobre as identidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social (incluindo a tecnologização do discurso). FAIRCLOUGH (2001, p. 292)

As categorias de análise nos textos dependem do objeto de pesquisa e do problema a ser investigado. Por exemplo, neste estudo, verifico se as instruções propostas no *LDLP-Ensino Médio* favorecem a formação crítica dos estudantes por meio da exploração de temas polêmicos, do ensino dos elementos gramaticais, do vocabulário, da estrutura textual e da abordagem dos gêneros textuais propostos nas instruções de escrita e leitura. Segundo o modelo tridimensional, observa-se também a prática sociocultural e as práticas discursivas, *i.e.*, por onde e como esse exemplo de discurso circula e é constituído. Do mesmo modo, é

necessário verificar se as imagens, por meio das suas relações com a língua escrita, abordam as questões sociais problemáticas favorecendo o letramento crítico.

Portanto, a análise tridimensional possibilita vislumbrar os tipos de relações sociais que acontecem no sistema educacional do Estado do Paraná, as ideologias e as diretrizes que norteiam as questões educacionais e culturais. É possível averiguar como o *LDLP-Ensino Médio* é veiculado e quais são as características do grupo e da instituição que os distribuem. Enfim, esses aspectos demonstram quais práticas discursivas são reproduzidas, para quem e com quais objetivos. Quanto ao LD desenvolvido pelos professores da rede pública, embora ele possa ser considerado uma produção sem o controle do Ministério da Educação, ainda assim, há uma supervisão por parte do Estado para a sua publicação, reforçando as relações de poder e dominação nesse contexto.

E, como Choppin (2004) destaca, entre outras funções dos livros didáticos, a ideológica e cultural, considerada a mais antiga, vem doutrinando as gerações no que tange à cultura, língua e valores das classes dominantes. Em contrapartida, a documental, que não é universal e tem também como meta a formação crítica do aluno, ainda que com reservas, pode ocorrer “em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia e supõe, também, um nível de formação elevado dos professores” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A partir do conhecimento dos estudos críticos do discurso, é impossível compreender o mundo sem transformá-lo, assim como não se pode deixar de considerar uma visão mais igualitária e crítica às várias diferenças sociais do mundo atual, e em razão disso, o contexto social passou a ser imprescindível nas pesquisas no ensino de línguas (MOITA LOPES, 2006). Tanto isso é evidente que os principais órgãos educacionais - em nível nacional, estadual e municipal, já incluem em suas diretrizes a preocupação em como tratar a diversidade no ambiente escolar (CÉSAR; LIMA, 2009). Para exemplificar, em nível estadual, o *LDLP-Ensino Médio* discute essas questões, entre elas os temas sobre raça, história e cultura afro-brasileira. O livro didático também prevê a possibilidade de os professores abordarem os temas referentes aos desafios educacionais contemporâneos, *e.g.*, Enfrentamento à Violência; Sexualidade; Prevenção ao Uso Indevido de Drogas; Educação Fiscal; Educação Ambiental; História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, desde que se fundamentem na legislação Estadual e Federal que tratam dessas demandas (PARANÁ, 2008). Porém, a questão não é somente discutir temas polêmicos como o racismo, mas de que forma eles devem ser abordados na escola. Há uma tendência para se focar mais os aspectos negativos da vida dos negros, do que as articulações de resistência aos europeus

na época da colonização, tanto quanto se deixa de falar dos aspectos positivos da cultura africana. Essas propostas acabam não tratando do problema que é a exclusão histórica e a desigualdade no acesso ao poder (CÉSAR; LIMA, 2009).

Lankshear e Nobel (1998) sugerem que o letramento crítico pode estar presente desde as séries iniciais do aprendizado escolar, usando todos os tipos de gêneros. Para criar um estado de letramento crítico em sala de aula, os autores sugerem algumas estratégias, tais como: justapor textos sobre um mesmo tópico para enfatizar as perspectivas dos textos; trabalhar com predições e pressuposições, buscando expor as pressuposições subjacentes nos textos; examinar ou criar finais alternativos em textos com o objetivo de contrastar valores implícitos e expectativas sociais; utilizar textos do cotidiano, tais como, propagandas de brinquedos e contratos legais, para demonstrar que não são textos neutros que requerem simples decodificação e resposta. Afinal, os textos são produtos ideologicamente construídos que devem ser interpretados para problematizar como a identidade social e as relações de poder são estabelecidas ou negociadas. Também, segundo Lankshear e Nobel (1998), algumas orientações para as leituras críticas podem seguir as seguintes proposições: o ambiente social e de formação, o uso de voz passiva ou ativa no posicionamento do leitor e escritor, a visão de mundo, os valores e crenças, as omissões e os interesses, entre outras.

Porém, para abordar o letramento crítico em sala de aula, é imprescindível que os professores possuam um embasamento teórico sobre teorias sócio-discursivas e críticas para saberem como lidar com as questões sociais problemáticas e realmente transformá-las. Assim, destaca-se a relevância dos estudos sobre letramento nas perspectivas acima, na escola e fora dela, em que os múltiplos letramentos podem ser abordados, contribuindo, em especial, para a formação crítica dos estudantes.

No próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos e procedo à análise do *LDLP-Ensino Médio* como instrumento de letramento escolar, com foco nas instruções das atividades propostas.

## **4 O LIVRO *LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA-ENSINO MÉDIO* COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO ESCOLAR**

### **4.1. METODOLOGIA**

Esta pesquisa é do tipo qualitativa devido à natureza dos dados, que se constituem de documentos, nessa tese representados pelos capítulos do *LDLPL – Ensino Médio* (2007) e suas respectivas instruções didáticas, pelas práticas discursivas resultantes do uso desse livro e pelo contexto sociocultural em que ele foi produzido. É também uma pesquisa do tipo interpretativista e explicativa conforme os objetivos de interpretar e explicar a linguagem no seu contexto, como prevê a perspectiva discursiva crítica.

O *corpus* desta pesquisa é o *Livro Didático Público de Língua Portuguesa – Ensino Médio (LDPLP – EM)* que se constitui de dezesseis materiais didáticos *Folhas*. Esse material é o resultado de um projeto de formação continuada de professores, com a finalidade de oportunizar ao profissional da educação a reflexão sobre sua prática e conhecimento. O *Folhas* organizou-se através da produção colaborativa de textos de conteúdos pedagógicos que passaram a constituir material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente (PARANÁ, 2010).

Essas produções didáticas se destacaram também em nível de governo federal, mais especificamente na Câmara dos Deputados. O projeto *Folhas* foi considerado um modelo de experiência e projeto de sucesso no qual educadores e educandos deixam de ser passivos para assumir papel ativo no aprendizado e no compartilhamento de conhecimentos. Ele é oriundo de ações do governo, entre elas o Projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná (PQE), que foi co-financiado pelo Banco Mundial (BIRD), com previsão de execução para cinco anos. Esse programa visava melhorar a produtividade do sistema de ensino público e o aproveitamento educacional de seus alunos (PARANÁ, 2010).

O projeto *Folhas* teve início em 2003, lançado efetivamente em 2004, e foi pioneiro na forma como foi veiculado, isto é, distribuído gratuitamente. A época, o governo do Estado do Paraná era comandado por Roberto Requião do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Secretário da Educação, seu irmão Maurício Requião. Esse mandato iniciou em 2003 e encerrou em 2010, como visto anteriormente, mesma época em que o projeto *Folhas* sofreu sua interrupção. Os objetivos do projeto foram, numa dimensão política, ampliar o acesso ao conhecimento e, na dimensão educacional, aprofundar o debate

sobre alguns temas, contrapondo-se a uma tendência dos livros didáticos em geral que abrem um imenso leque de assuntos.

A produção das atividades didáticas atingiu mais de mil unidades e que, para serem publicadas no site da Secretaria da Educação, passam por uma validação. Os textos são escritos com base em referências bibliográficas específicas, a proposta é contextualizar os conteúdos e fazer relações interdisciplinares das informações. Os materiais produzidos seguem as DCE nacionais. A validação do material didático ocorre na escola, com a atuação de três professores, nos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e na SEED (NERY, 2008).

Primeiramente, a validação segue o Manual de Produção, por meio de um parecer descritivo cujas alterações sugeridas devem ser feitas pelo professor – autor. Igualmente, uma comissão composta por membros do NRE e professores – autores participam da segunda etapa da validação e, finalmente, os materiais didáticos são enviados para serem publicados no site da SEED.

Na análise dos *Folhas*, coloquei em foco o favorecimento da formação crítica dos estudantes observado na proposta de ensino de língua portuguesa apresentada nesse livro didático. Para esse fim, inicialmente realizei uma pesquisa bibliográfica desenvolvida nos estudos do letramento, para compreender esse fenômeno linguístico e seu trajeto histórico, assim como para conhecer a sua relação com o ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

Para a pesquisa bibliográfica foram percorridos livros, artigos e entrevistas sob forma impressa e digital. Nessa última, concentrei o acesso às informações necessárias para a interpretação e a descrição das práticas socioculturais e discursivas. O *site* da Secretaria da Educação do Estado do Paraná foi tomado como ponto de partida para a contextualização da pesquisa.

Para a análise dos dados, foi utilizado como referencial teórico o modelo tridimensional de Fairclough (2001). Iniciei com a análise da prática sociocultural, que envolve os ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. Nesse primeiro passo metodológico, investiguei a influência da estrutura social que afetou o objeto de análise e interferiu na tomada de decisão para a produção do *LDLP-Ensino Médio*. No segundo passo metodológico, a análise da dimensão da prática discursiva esteve voltada para o contexto de produção do livro didático, sua relação com as diretrizes curriculares da disciplina de língua portuguesa e com as relações que se sobrepõem à dimensão textual, resultantes da produção, da distribuição e do consumo do texto. No terceiro passo metodológico, segui a orientação de que a análise textual pode ser organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Segundo Fairclough (2001, p.154),

“a representação dos significados e as suas realizações gramaticais e lexicais partem do princípio de que as sentenças representam eventos sociais”.

Como a dimensão da análise textual é mais saliente nesta pesquisa, descrevi as instruções de cada capítulo do *LDLP-Ensino Médio*, considerando os seguintes aspectos: o tema, a gramática, o vocabulário, a coesão, a estrutura textual e a função social dos gêneros textuais. Esses elementos são considerados categorias de análise, pois, segundo os estudos de Fairclough (2001), eles deixam à mostra se as instruções das atividades propostas no *LDLP-Ensino Médio* favorecem a formação crítica dos estudantes. Isso é possível por meio da exploração de temas polêmicos, do ensino dos elementos gramaticais, tais como a voz passiva e a nominalização, do vocabulário, da estrutura textual e do tipo de abordagem dos gêneros textuais que fazem parte das instruções de escrita e leitura. Na sequência, observei se o trabalho com os gêneros multimodais, tal como as charges e as tiras cômicas, está voltado para a formação crítica dos estudantes.

Dando seguimento à análise, verifiquei se os capítulos abordam temas que favorecem o letramento crítico. Analisei se os temas discutem questões problemáticas que possam gerar ideias divergentes. Os temas presentes no livro didático foram investigados com o objetivo de constatar se eles promovem discussões que levam à reflexão e à tomada de posicionamentos, promovendo o letramento crítico. Do mesmo modo, verifiquei se os discursos são naturalizados ou estão engajados em projetos que visem à mudança.

Nas instruções do ensino de gramática, abordo como os aspectos linguísticos são usados para favorecer o senso crítico dos estudantes. Dentre esses aspectos, atentei para os sentidos que as nominalizações e a voz passiva podem provocar ao apagar os agentes. Da mesma forma, averigui se o ensino do vocabulário mostra como as palavras podem ser usadas para controlar os discursos e se a variação linguística é abordada alertando para os preconceitos. Nas instruções de leitura, examinei se as interpretações dos textos promovem instruções de inferência para alertar os estudantes sobre os possíveis significados do texto, mostrando que os textos nunca são neutros. E, nas instruções de escrita, observei se elas levam a um posicionamento crítico; se os elementos da prática de escrita são abordados de forma que os estudantes sejam alertados para quem se escreve, sobre o que se escreve e como se escreve.

Paralelamente, para a análise, utilizei os embasamentos teóricos dos estudos dos gêneros discursivos de Bakhtin (2000[1929]), pois as relações sociais e as identidades sociais se constroem nas convenções dos tipos de textos ou gêneros textuais, além de ser a perspectiva sociointeracionista que tem fundamentado grande parte das discussões sobre o

ensino de línguas. Quanto aos gêneros presentes no livro, observei se eles são abordados evidenciando-se a sua função social, aspecto que, se ensinado, pode ajudar os estudantes a entenderem que determinados tipos de relações sociais e identidades constituem formas de ideologia, como também os ajuda a se conscientizarem dos seus papéis sociais e de sua realidade. Quanto à abordagem dos gêneros literários, verifiquei se ela propõe reflexões críticas que favorecem a função emancipadora, além da lúdica.

Por último, analisei se no livro existem outros recursos, tal como pistas e quadros, que chamem a atenção dos estudantes promovendo o letramento crítico. Se as imagens e os gráficos são utilizados nas instruções para ensinar os estudantes a perceberem uma imagem racista ou dados discriminatórios e, desse modo, contemplar propostas voltadas para instruções sociais significativas, *i.e.*, construir sentidos entre as imagens e os textos, que levam os alunos a refletir sobre os temas que as imagens veiculam, favorecendo o letramento crítico.

#### 4. 2 ANÁLISE DO LIVRO *LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA- ENSINO MÉDIO* SEGUNDO A CONCEPÇÃO TRIDIMENSIONAL DO DISCURSO

##### 4.2.1 A prática social

Na revisão teórica realizada sobre o livro didático, constata-se que ele é uma produção que se constitui ideológica e historicamente. Sua leitura é obrigatória e faz parte da vida de muitas pessoas. Nas escolas, dentre outros recursos que servem para a disseminação do conhecimento, ele é mais valorizado do que, por exemplo, as apostilas que os professores elaboram para organizar as suas aulas e que, em geral, não são publicadas por falta de recursos. Devido a essa valorização e a sua função social de organizar as práticas de sala de aula, ele tornou-se um produto de consumo importante, ultrapassando os limites escolares, e levando às discussões econômicas, políticas e ideológicas (VAN DIJK, 2008). Por essas razões, tomo aqui o *LDLPL: Ensino Médio*, de uma série de 12 volumes, como um exemplo de prática social do ensino público brasileiro que se constitui segundo a estrutura social em que se localiza.

Na elaboração dos livros didáticos, estão envolvidos os autores, o público-alvo e a instituição escolar. Esses aspectos externos ao texto são os responsáveis por torná-lo um modo de ação, de representação e de significação, que são revelados nas formas de sua utilização e nas ideologias que envolvem a sua produção (FAIRCLOUGH, 2001).

Como visto anteriormente, a análise do discurso se dá em dimensões sociais amplas, tal como a do letramento, ou seja, o letramento que não está ligado somente à escola e às habilidades de compreensão e produção de texto, mas que está associado também ao uso social da linguagem. Ao mesmo tempo, essa dimensão pode ser delimitada no letramento escolar, em que o livro didático de língua portuguesa é uma das ferramentas mediadoras das práticas de leitura e escrita. Entretanto, esse limite não é algo separado do letramento social, pois o ambiente escolar envolve tanto experiências de leitura e escrita específicas da escola como extra-escolares, além do impacto social causado por essas práticas (MORTATTI, 2004). E, ideologicamente, o livro didático é influenciado na sua constituição pela visão de letramento que os elaboradores e os editores possuem.

No contexto desta tese, a dimensão ideológica se configura no fato de que, embora os autores do *LDLPL: Ensino Médio* sejam professores da rede pública, aspecto que valoriza a produção, a educação sempre traz problemas de controle e poder das instâncias superiores do Governo do Estado. Portanto, ele se caracteriza como uma prática social regulada e, conseqüentemente, os temas e as instruções propostas pelos professores-autores são formas de controle sobre os conteúdos que os estudantes terão acesso. Como afirma Fairclough (2001, p. 119), “os sentidos dos textos são estreitamente interligados com as formas dos textos e os aspectos formais dos textos, em vários níveis, podem ser investidos ideologicamente”. Da mesma forma, os conteúdos das disciplinas, geralmente, incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder, ou seja, visões dos grupos dominantes e ideologias naturalizadas. Por essas razões, para o letramento escolar, Fairclough (2001, p. 120) defende “uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos do discurso, para que as pessoas se tornem mais conscientes dos discursos investidos ideologicamente”.

A dimensão econômica que envolve o *LDLPL: Ensino Médio* está representada na relação comercial que ocorre entre o governo federal, sob a coordenação do PNLD, e as editoras. Pode-se ter uma mostra dessa relação nos 40.884.935 volumes de livros negociados em 2012, num custo de R\$ 320.696.914,32 investidos somente para a compra de livros do ensino médio (BRAZIL, 2013).

Como visto anteriormente, há algumas críticas a esse programa e ao sistema de compra de livros didáticos pelo governo. O PNLD é visto como uma forma de controle sobre os conteúdos educacionais em circulação. Do mesmo modo, se destaca o poder delegado às editoras para a propaganda e à distribuição gratuita dos livros nas escolas, à compra dos

direitos autorais e aos processos de seleção, que são estabelecidos, na etapa inicial, pelo setor privado (ROSSINI; GONZALES, 2012).

Em relação aos aspectos econômicos, na primeira edição do *LDLPL: Ensino Médio*, Mari Lane Hutner, na época, coordenadora do Departamento de Ensino Médio, afirmava que:

Do ponto de vista econômico, ele representa um avanço, pois, calculando-se o custo de impressão, do afastamento dos professores durante seis meses para produzir o material, o processo de consultoria e editoração, cada exemplar saía, em média, por R\$ 2,50, certamente bem abaixo do mercado e dos valores com que trabalha o Plano Nacional do Livro Didático. A grande quantidade de livros produzidos, o custo quase zero dos autores e a ausência de vínculo com editoras permitiu essa boa condição de custo. Ele simplesmente respeita o conceito de “público”: se todo o investimento parte da esfera pública, ou seja, com recursos de impostos e arrecadações, é inconcebível e inaceitável o cerceamento do material produzido. (HUTNER, 2012, p. 285)

Na proposta do *LDLPL: Ensino Médio*, o diferencial é que os autores não receberam por sua produção e, portanto, há uma redução no custo do livro. Durante o processo de elaboração do material didático, eles foram afastados de suas atividades docentes durante seis meses para se dedicarem exclusivamente a essa tarefa.

Na escola pública, os livros didáticos também sofrem interferências políticas, pois a cada novo governo que se instala, novos pensamentos e propostas educacionais surgem e acabam interferindo no sistema educacional. Alguns projetos são interrompidos e alteram o modo de disseminação do conhecimento. Por exemplo, na entrevista para a *Revista Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*<sup>18</sup>, Hutner (2012) alega que o novo governo que se instalou no Estado do Paraná em 2010 não deu continuidade ao projeto *Folhas*<sup>19</sup>, que deu origem ao *LDLPL-Ensino Médio*, tampouco promoveu a sua terceira edição. Entretanto, o atual governo mantém o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), no qual esse projeto e esse livro se originaram.

Quanto à dimensão institucional, o *LDLPL-Ensino Médio* é um dos resultados das propostas pedagógicas do PDE, que está em funcionamento desde 2003. Uma das orientações do programa é retirar de sala de aula, por um tempo determinado, um grupo de professores que preenchem requisitos estabelecidos pelo programa. O objetivo principal dessa proposta é “proporcionar subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais

---

<sup>18</sup> É uma publicação digital com apoio da Casa da Cultura Digital e da Editora da Universidade da Bahia (EDUFBA), em que se discute a inclusão das tecnologias na escola,

sistematizadas e que resultem em redimensionamento de sua prática” (PARANÁ, 2013, s/p). No primeiro ano do programa, a carga horária de afastamento é de 100% da carga horária efetiva do professor e, no segundo ano, de 25%. Após o término de todas as atividades do programa, os professores recebem a promoção para o último nível (III) da carreira, previsto no “Plano de carreira do magistério estadual” (PARANÁ, 2011).

No documento atual que rege o PDE (PARANÁ, 2013, s/p), três pressupostos guiam o programa: a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem; b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica; c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua.

No processo de formação continuada que o PDE oferece, o professor elabora um “Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola”, a partir das linhas de estudos elaboradas pela SEED, com base nas DCELP-PR, e em conjunto com o professor orientador das IES. Os três eixos que compõem o programa são: a) atividades de integração teórico-práticas; b) atividades de aprofundamento teórico; c) atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico (PARANÁ, 2012, s/p). Nos dois anos de afastamento dedicado às atividades do programa, espera-se o cumprimento dos três eixos acima. O primeiro eixo, compreende o desenvolvimento do projeto, as orientações, a produção didático-pedagógica e a implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola, finalizado com a elaboração de um artigo científico. Paralelamente, nos outros dois eixos devem ocorrer as atividades de aprofundamento teórico e as instruções pedagógicas com utilização de suporte tecnológico, como mostra a figura a seguir.



Figura 5 – Programa de Desenvolvimento Educacional  
Fonte: Documento síntese – PDE (2012)

Visto, portanto, como fonte de discussões e como um instrumento ideológico, os livros didáticos são produzidos sob confrontos e enfrentamentos. Por exemplo, por considerar inadequado que um único planejamento escolar sirva para todo o território nacional, “em que os currículos são engessados e se concretizam no *syllabus* ou na lista de conteúdos”, o governo do Estado do Paraná optou por desenvolver um currículo vinculado às subjetividades e às experiências vividas pelos seus alunos, em que os conteúdos disciplinares são contextualizados (PARANÁ, 2008, p. 17). A partir desse posicionamento, os PCN e os PCNEM, apesar de serem seguidos em suas bases teóricas, são substituídos por orientações específicas, criadas por meio de um trabalho colaborativo entre professores e Secretaria da Educação e com ênfase no professor como autor de seu plano de ensino (PARANA, 2008). Entretanto, pelo fato de fazer parte do sistema de ensino brasileiro, a gestão pública paranaense também sofre influências do sistema e das orientações estabelecidas pelo governo federal, principalmente quanto aos exames de avaliação do ensino, entre eles o ENEM. Quanto à hierarquia em relação ao governo federal, há certa autonomia do governo estadual na área da educação, como ao poder de criar a suas próprias diretrizes curriculares.

O *LDLPL-Ensino Médio* tem servido de base para estudos sobre a aquisição e o ensino de língua portuguesa, principalmente, no Estado do Paraná. Vieira-Silva (2009) argumenta que há um hibridismo teórico metodológico nas práticas de escrita do livro. Já, a pesquisa de Schoeder (2012), além de apresentar a tese de que ele é, na sua constituição, um gênero discursivo, ela verifica como os gêneros se articulam nas instruções propostas no livro. Esse interesse, principalmente, devido ao seu aspecto diferenciado de produção, tornou o *LDLPL-Ensino Médio* um objeto de pesquisas linguísticas, podendo ser considerado uma prática discursiva agregada de valor social.

#### **4.2.2 A prática discursiva**

A dimensão discursiva tem o papel de esclarecer a aproximação com as categorias externas ao texto, como visto na análise da prática social, e com as relações que se sobrepõem à dimensão textual, resultantes da produção, da distribuição e do consumo do texto. Essa dimensão também explica como os usuários e os produtores lidam com os textos, com as regras do discurso e com os aspectos sociocognitivos. Por exemplo, na questão da produção do livro didático, podem-se associar as bases teóricas escolhidas para a sua elaboração e as consequências desse processo para o ensino. Nesta tese, essa relação está direcionada para a

produção do livro didático, mais especificamente para o modo como os professores-autores abordam a formação crítica nas instruções de leitura e escrita no *LDLPL-Ensino Médio*, nas relações entre as instruções e as diretrizes curriculares da disciplina de língua portuguesa e aos modos de circulação do livro.

Uma discussão atual se refere às orientações de mudanças que o ensino vem sofrendo pela interferência dos recursos tecnológicos, como os *tablets* e os *laptops*, que aos poucos vão sendo introduzidos nas escolas. Essas mudanças provocam questionamentos sobre até que ponto os recursos pedagógicos convencionais, tal como o livro impresso, devem ser substituídos por ferramentas de acesso livre e cuja orientação de uso em sala de aula, muitas vezes, recebe pouca interferência por parte do professor (ROSSINI; GONZALES, 2012).

As discussões que os usos das novas tecnologias trazem também dizem respeito ao processo colaborativo na produção do conhecimento e a possibilidade de interação e ampliação de recursos didáticos para o preparo das aulas. Porém, segundo Schneider (2012), as estratégias colaborativas de produção devem estar sujeitas a uma adaptação local, pois ele não vê sentido no uso de exemplos que não sejam significativos para os estudantes, tal como um garoto em Manaus aprender com exemplos do metrô de São Paulo. Esse processo colaborativo está presente no *LDLPL-Ensino Médio* que, de forma pioneira, transformou-se em um recurso didático livre, cujas práticas de leitura, escrita e oralidade estão disponíveis no site da SEED. As versões dos textos foram produzidas de forma colaborativa, cuja versão final é o resultado de revisões e submissão a um processo de validação por parte de uma equipe pedagógica e de consultores das IES. As instruções do *LDLPL-Ensino Médio* foram disponibilizadas à análise, às críticas e às sugestões da sociedade no Portal da Educação da SEED-PR, por um período de três meses antes de sua impressão final (HUTNER, 2012).

Quanto à circulação do *LDLPL-Ensino Médio*, Hutner (2012, p. 235) afirma que em relação à obra impressa da primeira edição “todas as escolas da rede estadual tiveram acesso ao livro, distribuídos individualmente aos professores e aos estudantes”. Atualmente, ele está disponível para *download* no Portal da Educação da SEED-PR, no *link* Educadores, Recursos Didáticos, porém ele não consta no *link* dedicado aos alunos (PARANÁ, 2013).

O *LDLPL-Ensino Médio* está registrado na Fundação Biblioteca Nacional, sob ISBN: 85-85380-38-1 e a editoração é da SEED-PR. Como um domínio público, é permitida a sua reprodução total ou parcial desde que citada a fonte. A obra foi supervisionada por uma equipe técnico-pedagógica, uma assessora do Departamento de Ensino Médio e outros membros da área técnica. A revisão textual foi realizada por quatro professores das IES e os autores são sete professores da rede pública.

Ele foi produzido em um volume único, no qual não há uma ordem de conteúdos a ser seguida, não havendo, portanto, restrições quanto aos níveis de ensino que compreende o Ensino Médio. Não há uma obrigatoriedade em usá-lo e a escolha é do professor em querer adotá-lo ou não em sala de aula e, por isso, ele é visto como um material de apoio no preparo das aulas.

Quanto à orientação pedagógica e à padronização, os capítulos seguem o Manual de Elaboração do projeto *Folhas - Língua Portuguesa*, que segue, por sua vez, as DCELP-PR. O programa “propõe uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense” (PARANÁ, 2010, p. 1). Nele se encontram as orientações básicas para a produção dos capítulos e devem seguir o seguinte padrão (PARANÁ, 2013, p. 3):

- a) Problema do *Folhas*;
- b) Desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo;
- c) Desenvolvimento teórico interdisciplinar;
- d) Propostas de instruções (distribuídas ao longo do texto);
- e) Referências.

Como mencionado, o projeto não se manteve com a chegada do novo governo, que se instalou em 2011, e outras atividades com objetivos didático-pedagógicos foram implantadas no PDE. Porém, foi do programa *Folhas* que o *LDLPL- Ensino Médio* se originou.

Cada capítulo do *LDLPL-Ensino Médio* parte de um problema, com a função de contextualizar o conteúdo específico e, não necessariamente, precisa ser solucionado. O objetivo é simplesmente provocar os estudantes para a discussão e para a reflexão. “A hipótese é que o professor fará intervenções que considerar necessárias para a abordagem do assunto, o que não implica na resolução do problema. O objetivo é levar o aluno a um exercício de reflexão e raciocínio” (PARANÁ, 2010, p. 5).

Os capítulos se realizam em diferentes gêneros textuais e práticas de leitura, escrita e oralidade. “Assim, abre-se espaço, no *Folhas*, para o trabalho com os gêneros discursivos, explorando as práticas de leitura, oralidade, escrita e atividades de análise linguística” (PARANÁ, 2010, p. 6).

Para a oralidade, deve-se considerar a situação de uso da língua, a fim de adequar a linguagem ao interlocutor, sobre qual é tema e quais as intenções do locutor. “É necessário levar o aluno a refletir sobre as variedades linguísticas” (PARANÁ, 2010, p. 6).

Na escrita, há a necessidade de interagir com o outro e, por isso, as instruções devem considerar o interlocutor e as circunstâncias de produção. A escrita deve “corresponder ao que se escreve, na verdade, fora da escola, ou seja, “textos de gêneros que têm função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade” (ANTUNES, 2003, p. 62-63 *apud* PARANÁ, 2010, p. 6). A prática da escrita é vista, pois, como um processo e deve também incluir a reescrita textual.

Nas práticas de leitura, o estudante precisa ocupar o papel de produtor de sentidos, um papel ativo no processo da leitura. Os textos podem vir de diferentes esferas sociais e a linguagem pode ser verbal e não-verbal. Além da construção de sentidos, nas instruções de leitura deve-se mostrar aos estudantes o conteúdo veiculado, os interlocutores, fonte, papéis sociais representados ou as vozes sociais, ideologias e intencionalidade (PARANÁ, 2008).

O texto literário, com suas especificidades, está presente em quase todos os capítulos do livro, colaborando na produção de práticas sociais de leitura e escrita em diferentes áreas, tal como a filosofia, intercalando-se com gêneros de diferentes esferas, por exemplo, a jurídica e a científica, e abordando temas polêmicos, entre eles a discriminação racial (PARANÁ, 2007). De acordo com as DCELP-PR (2008), o uso da literatura no Ensino Médio tem o objetivo de mostrar a sua função social que é, exatamente, a forma como ela retrata os diversos segmentos da sociedade e da representação social e humana.

O encaminhamento metodológico para o trabalho com a literatura no *LDLPL-Ensino Médio* apoia-se no Método Recepcional elaborado por Bordini e Aguiar (1993)<sup>20</sup>. Esse método leva em conta a relação entre autor-obra-leitor, em que as representações de mundo entre autor e leitor podem ser divergentes. Complementando os objetivos da abordagem de textos literários no livro, a Teoria do Efeito sempre pressupõe que o autor ao escrever a sua obra imagina um leitor implícito, “uma estrutura de texto que antecipa um leitor” e “vazios no texto”, que serão preenchidos pelo leitor dependendo de seu conhecimento de mundo, ideologias e crenças” (PARANÁ, 2008, p. 58). Embora o planejamento das aulas seja de responsabilidade do professor regente da classe, enfatiza-se as contribuições dos estudantes por meio de debates e reflexões sobre a obra lida e as metas envolvem leituras compreensivas e críticas.

---

<sup>20</sup> Conforme citado nas DCELP-PR (2008, p. 74), o Método Recepcional tem como embasamento os estudos de Jauss (1994), denominado Estética da Recepção, e a Teoria do Efeito, desenvolvida por Iser (1996).

Na prática da análise linguística<sup>21</sup>, o texto não deverá ser utilizado para se ensinar a gramática. As instruções terão a finalidade de levar os alunos a refletirem e analisarem como os recursos linguísticos se apresentam na construção de sentido do texto, a fim de compreender seus efeitos de sentido e as suas intenções. As instruções de análise linguística podem ser elaboradas a partir das práticas de leitura, oralidade e escrita. Conforme as orientações das DCELP-PR, na citação abaixo,

prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino. (PARANÁ, 2008, p. 61)

Os gêneros textuais aparecem intercalados com textos explicativos, produzidos pelos autores, por meio dos quais eles dialogam com os estudantes, e dão subsídios teóricos para o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e oralidade. As instruções de leitura e produção textual são as mais frequentes. Nesse livro, encontram-se também as seguintes instruções: pesquisa, apresentação de seminário, conversa com os colegas sobre o tema da instrução, pontuação de textos, consulta à gramáticas, exercício para relacionar uma charge e um texto, e, por último, elaboração de gráficos. Nos dezesseis capítulos, há o emprego de haicais<sup>22</sup>, que são utilizados como um recurso ilustrativo, sem serem abordados nas atividades. Aparecem também imagens e, no final de cada capítulo, são indicadas as referências bibliográficas e as sugestões de consultas *online* citadas no livro (PARANÁ, 2007).

No que diz respeito aos aspectos sociocognitivos, as instruções de leitura e escrita elaboradas pelos professores estão embasadas nos fundamentos teórico-metodológicos que propõem o letramento do aluno sob a perspectiva bakhtiniana do uso da língua, na linguística textual e na concepção de linguagem como discurso. Esse aspecto assinala a preocupação por parte dos organizadores dos currículos básicos do Ensino Médio na escola pública do Estado

---

<sup>21</sup> A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto a questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos pretendidos; análise dos recursos utilizados[...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 2003, p. 74)

<sup>22</sup> Haicais são poemas que se caracterizam pela objetividade e concisão. Paulo Leminski (1944-1989) autor paranaense é um precursor do haicai brasileiro. É um poema escrito, geralmente, em linguagem simples, sem rima, estruturado em três versos que somem dezessete sílabas poéticas; cinco sílabas no primeiro verso, sete no segundo e cinco no terceiro.

do Paraná em oferecer uma proposta de ensino baseada na perspectiva de língua como interação social e dialógica (PARANÁ, 2008).

Essa é uma abordagem de ensino que assume uma concepção de linguagem como um fenômeno social pressupõe a necessidade de interação dos sujeitos. E, como em toda instrução e acontecimento social, essa concepção é moldada pelos valores ideológicos da instituição e de seus professores, revelados nas diretrizes curriculares e nas práticas pedagógicas (PARANÁ, 2008). Com base nessa concepção de linguagem, o ensino de língua busca mediar à produção do conhecimento com as experiências de mundo ou com as práticas sociais dos estudantes. Por isso, o Conteúdo Estruturante de Língua Portuguesa é denominado *Discurso como prática social* (PARANÁ, 2008).

Segundo as DCELP-PR, o livro tem por base teórico-metodológica o texto como um elo de interação social e os gêneros discursivos como construções coletivas. As diretrizes tomam por base, entre outros autores, Geraldí (1984), para quem o trabalho de ensino e aprendizagem de língua portuguesa passa a ser tratado a partir de uma concepção sociointeracionista da linguagem. Sobre a produção de texto, esse autor afirma que a escola deve preparar os alunos para compreenderem o texto como um produto sócio-histórico e discursivo.

O conteúdo que estrutura o ensino de língua portuguesa se baseia no entendimento de que o currículo é um artefato construído socialmente e nele o conhecimento pode acontecer por meio de práticas sociais, relacionado a um processo ativo. O conteúdo estruturante da língua portuguesa é entendido pelos organizadores das DCELP-PR como “os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino” (PARANÁ, 2010, p. 25). Na dimensão do Conteúdo Estruturante, adota-se a concepção sociointeracionista de linguagem de acordo com as orientações das DCELP-PR e dos PCN, em que as diferentes práticas discursivas pressupõem sempre uma interação e o ensino de língua acontece a partir da linguagem em uso. Nesse sentido, o *LDLPL-Ensino Médio* está associado às práticas sociais que incluem diferentes discursos, necessários ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos estudantes, bem como, à interação com esses discursos.

Uma das metas dessa perspectiva é o incentivo ao viés crítico e reflexivo que deve existir nas interações sociais, pois “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN/VOLOCHNOV, 1999, p. 66 *apud* PARANÁ, 2008, p. 50). O aluno, portanto,

precisa aprender a se posicionar e a interagir com as exigências da sociedade, demarcando a sua voz no contexto social. “É no processo de luta política que os estudantes começam a definir os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto” (PARANÁ, 2008, p. 30).

Porém, alguns materiais educacionais não contemplam esse viés, ou apenas o fazem de forma tímida. Em geral, a fundamentação teórica dos livros didáticos está baseada na linguística textual e na abordagem pragmática dos gêneros, mas “as propostas de ensino continuam centradas nas práticas letradas da cultura da escrita, mais do que numa leitura interpretativa, reflexiva e crítica; numa produção guiada pelas formas e pelos conteúdos, mais do que pelo contexto e pelas finalidades do texto” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

Nas DCELP-PR (2008, p. 14) está estabelecido que a proposta de trabalho com os gêneros discursivos está voltada para uma perspectiva crítica conforme a seguinte citação.

O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos. Para que isso se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta. (PARANÁ, 2008, p. 53)

Depreendo dessa citação que a concepção de língua vista como um fenômeno social, proposta nas DCELP-PR, vem acompanhada de uma visão crítica para o ensino de língua. Isso significa que a presença dos gêneros textuais no livro didático deve ser feita de forma contextualizada, associando-os a sua função social, aos temas que eles propõem abordar, sem deixar de fora as questões linguísticas e gramaticais.

Porém, para que essa proposta se efetive em sala de aula, “o professor deve se conscientizar acerca do arcabouço teórico que sustenta sua prática para que os conceitos que os termos representam, e que são oriundos desse arcabouço teórico, façam sentido para ele e, assim, possam ser materializados nas suas aulas” (OLIVEIRA, 2010, p. 234). Do mesmo modo, para que o letramento crítico ocorra, o professor deve ter conhecimento do que é ser crítico e estar ciente de que a língua é um meio pelo qual os alunos podem fazer leituras críticas e a se posicionarem contra os abusos de poder. Ou, como na opinião de Rojo (2008, 112), “por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, *os letramentos críticos*, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. (grifo da autora)

Nas DCELP-PR (2008, p. 28), propõe-se que “os temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas, isto é, interdisciplinarmente e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais”. A transdisciplinaridade que ocorre no *LDLPL-Ensino Médio* ocorre em decorrência da concepção de linguagem como prática discursiva que pressupõe os embates e relações de dominação social que constituem o discurso, além daqueles conteúdos que envolvem os limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, tais como as questões do ensino formal da língua e que devem ser utilizados em determinados contextos, como no campo jurídico. Ao mesmo tempo, o termo *contextualização* não pode estar vinculado tão somente aos limites da vivência do aluno, pois “pode comprometer a sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos, permitindo o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 28).

A escolha dos conteúdos escolares é problemática, pois alguns conteúdos são mais estáveis do que outros. Alguns sofrem mais interferência do meio social do que outros, há aqueles que são mais desafiadores e que:

incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais” [...], tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural quanto aos problemas sociais contemporâneos e têm sido incorporados aos currículos como temas que transversam as disciplinas (PARANÁ, 2008, p. 26).

Os temas referentes aos desafios educacionais contemporâneos, *e.g.*, Enfrentamento à Violência e Sexualidade são indicados desde que se fundamentem na legislação Estadual e Federal que tratam dessas demandas (PARANÁ, 2008). Essas sugestões de temas polêmicos podem resultar em materiais interessantes e conduzir ao letramento crítico dos estudantes fornecendo subsídios para se posicionarem e defenderem suas ideias, tal como a capítulo *Múltiplas Significações* que aborda o tema “liberdade de expressão” (PARANÁ, 2007, p. 171).

Dentre alguns conteúdos específicos trabalhados no LD, que tendem a ser mais estáveis, pode-se incluir o reconhecimento das vozes do texto; o interlocutor; a intertextualidade; o contexto de produção dos textos; as intenções, bem como os elementos mais ou menos estáveis dos gêneros trabalhados (conteúdo temático, composição, marcas linguísticas); os efeitos de sentido dos recursos linguísticos (pontuação, mobilidade dos termos acessórios da oração, emprego das conjunções e preposições que evidenciem a escolha prévia estilística do falante e/ou produtor de texto entre outros); o emprego da língua oral e

escrita em diferentes contextos e situações de uso suscitados por práticas sociais; reflexão sobre os textos produzidos, lidos ou ouvidos de modo a atualizar o gênero; a Literatura como espaço dialógico que permite a expansão lúdica, o aprofundamento do pensamento crítico e o trabalho com a sensibilidade estética (SEED, 2008).

Em 2011, nas orientações pedagógicas da SEED, foi criado o *Caderno de Expectativas de aprendizagem*, com o objetivo de complementar as DCELP-PR. O caderno contém, para cada disciplina do ensino básico, parâmetros em relação aos conteúdos fundamentais a serem trabalhados e indicam itens de aprendizagem esperados. De acordo com esse documento, o ensino e a aprendizagem da língua materna devem pautar-se na perspectiva interacionista, por meio das práticas discursivas da oralidade, leitura e escrita, bem como da reflexão sobre os elementos linguístico-discursivos presentes nos diversos gêneros que circulam na sociedade.

No Ensino Médio, as práticas de leitura, escrita e oralidade são as mesmas para os três anos e seguem os parâmetros indicados no quadro reproduzido na próxima página (PARANÁ, 2011, p. 84-85).

<p><b>LEITURA</b></p> <p>127. Efetue leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não verbais.</p> <p>128. Identifique o tema/tese do texto.</p> <p>129. Identifique as informações principais e secundárias no texto.</p> <p>130. Localize informações explícitas no texto.</p> <p>131. Realize inferência de informações implícitas no texto.</p> <p>132. Realize inferência do sentido de palavras ou expressões no texto.</p> <p>133. Identificar as vozes sociais presentes no texto.</p> <p>134. Reconheça a intertextualidade e seu objetivo de uso.</p> <p>135. Reconheça os efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais, percebendo a função que exercem no texto.</p> <p>136. Reconheça os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos estilísticos no texto (figuras de linguagem, repetição de palavras e/ou expressões, de sílabas, de vogais etc.).</p> <p>137. Identifique as condições de produção do gênero</p>
<p><b>ESCRITA</b></p> <p>145. Atenda à situação de produção proposta (condições de produção, elementos composicionais do gênero, tema, estilo).</p> <p>146. Organize o texto, considerando aspectos estruturais (apresentação do texto, paragrafação).</p> <p>147. Utilize recursos textuais de informinstrução e intertextualidade.</p> <p>148. Utilize de forma pertinente elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.).</p> <p>149. Utilize adequadamente os recursos linguísticos/expressivos e gráficos no texto (pontuação, uso e função das classes gramaticais).</p> <p>150. Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo, incluindo as figuras de linguagem.</p> <p>151. Utilize as normas ortográficas e de acentuação.</p> <p>152. Utilize adequadamente a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção.</p>
<p><b>ORALIDADE</b></p> <p>153. Empregue adequadamente os conectivos de acordo com a situação comunicativa.</p> <p>154. Faça a adequação do discurso à situação de produção (formal/informal).</p> <p>155. Expresse suas ideias com clareza, coerência e fluência.</p> <p>156. Utilize recursos extralinguísticos em favor do discurso (gestos, expressões faciais, postura etc.).</p> <p>157. Leia com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação.</p> <p>158. Respeite os turnos de fala.</p> <p>159. Reconheça e utilize os elementos composicionais dos diferentes gêneros discursivos orais (argumentinstrução, contra-argumentação, elementos da narrativa etc.).</p> <p>160. Organize a seqüência da fala.</p> <p>161. Reconheça e utilize a forma composicional pertencente a cada gênero (elementos da narrativa, argumentinstrução, contra-argumentação, exposição etc.).</p> <p>162. Identifique a ideologia presente nos diferentes discursos.</p>

Quadro 1 – Expectativas de aprendizagem de LP no Ensino Médio  
 Fonte: Caderno de Expectativas de Aprendizagem, 2011, p. 84-85.

Embora esse documento tenha sido expedido recentemente, ele mantém como base as mesmas DCELP-PR, que serão verificadas no *LDLPL-Ensino Médio* quanto à abordagem das práticas de leitura e escrita, temas e gêneros literários e não-literários sob o viés crítico, aspecto que será verificado na dimensão da análise texto.

### 4.2.3 Análise textual dos capítulos do *LDLPL-Ensino Médio*

Os capítulos do livro iniciam com uma questão mobilizadora ou problema que busca gerar uma atitude responsiva por parte dos estudantes em práticas de leitura, escrita e oralidade. No livro predominam as instruções de atividades de leitura e os autores enfatizam que os capítulos estão abertos para outras intervenções, não havendo uma progressão didática. Todos eles seguem um padrão de apresentação, iniciando com uma imagem e a seguir com a proposta de instrução, intercalando-se textos explicativos escritos pelos autores (PARANÁ, 2007).

Os capítulos aproximam-se do que está proposto nas DCELP-PR (2008), isto é, a partir do trabalho com os gêneros textuais literários e não literários. Privilegia-se o trabalho com o texto e há uma preferência por questões abertas e instruções de pesquisa que exigem comparação e reflexão sobre a adequação da linguagem e os efeitos de sentido.

A partir da constatação da padronização dos capítulos, procedo à análise linguística, focando na formação crítica dos estudantes (PARANÁ, 2007).

#### 4.2.3.1 *Procura-se um crime* – Capítulo 1

No primeiro capítulo, *Procura-se um crime*, o tema gira em torno de como a falta de ética afeta a condição humana, com foco nas situações em que o crime e a morte estão presentes. O tema é recontextualizado por meio de diferentes gêneros, entre eles o edital, o conto, a canção, o boletim de ocorrência e o depoimento. Há indicações de leitura complementar das obras do escritor Dalton Trevisan e dos *sites* do compositor Chico Buarque e dos *sites* [www.care.org.eg](http://www.care.org.eg) e [www.canalciencia.ibct.br](http://www.canalciencia.ibct.br).

Uma vez que o *LDLPL-Ensino Médio* foi elaborado prevendo o trabalho com a literatura brasileira, o tema também é reproduzido nos gêneros literários e nas imagens, tal como no conto *Uma vela para Dario*, o que pode ser visualizado na próxima figura.

Agora, faça a leitura do conto “Uma vela para Dario”, do escritor paranaense Dalton Trevisan.



■ Vela

### Uma vela para Dario

*Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo e, assim que dobrou a esquina, diminuiu o passo até parar, encostando-se à parede de uma casa. Por ela escorregando, sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo.*

Figura 6 – O tema representado no gênero literário e na imagem  
Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 21

A imagem serve para chamar a atenção do estudante sobre o tema do conto, cujo título revela a morte do personagem. Porém, não há menção sobre ela na instrução. Esse aspecto nos remete à discussão de que os livros didáticos nem sempre incluem instruções sobre as relações entre o verbal e o não-verbal, aspecto que deixa de favorecer o desenvolvimento dos letramentos multimodais e de se fazer leituras críticas das imagens.

O tema desse capítulo é apresentado por meio de um cartaz, veiculado pela polícia do estado da Califórnia, que procura uma acusada de um crime. Esse caso tem sua continuidade no livro com o depoimento da acusada, adaptado para o conto *Depoimento da acusada – Mãe é fogo*, de Moacir Scliar. A instrução em relação a esse conto, na página 21, pede que, na leitura do texto, os alunos encontrem a profissão e o crime cometido pelos personagens, dados esses para serem utilizados na elaboração de um cartaz, como mostra a figura a seguir.



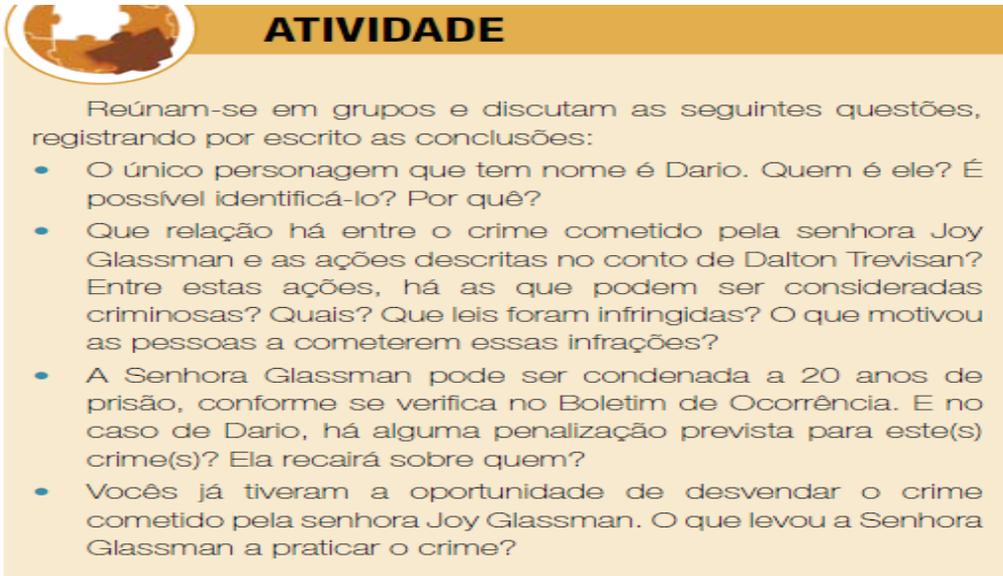
## ATIVIDADE

- Que análise você faz destas informações? Como elas poderão contribuir com você na elaboração do cartaz?
- O depoimento da acusada, que você acabou de ler no boletim de ocorrência, foi transposto de um fato real. A leitura atenta e cuidadosa deste depoimento fornecerá as pistas para que você descubra:
  - A profissão de Jason.
  - O crime da Sra. Glassman.

Figura 7 – Instrução sobre o conto *DEPOIMENTO DA ACUSADA – Mãe é fogo*  
Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 21

Apesar de estar marcado na instrução de leitura que o boletim de ocorrência tenha sido transposto de um fato real e, portanto, relevante para ser discutido pelos alunos, nessa instrução não ocorre uma discussão sobre o problema social que envolve os eventos de roubo e assalto, aspecto que não desenvolve a formação crítica dos estudantes.

Na sequência, pede-se a leitura do conto de Dalton Trevisan, que descreve a morte de um homem na rua e o roubo de seus pertences. A instrução de discussão, encontrada na página 23, se refere às leis infringidas e às ações que podem ser consideradas criminosas, assim como as suas respectivas penalidades. O ponto de reflexão dessa instrução leva à discussão sobre a impunidade pelos crimes cometidos, como mostra a instrução na figura abaixo.



**ATIVIDADE**

Reúnam-se em grupos e discutam as seguintes questões, registrando por escrito as conclusões:

- O único personagem que tem nome é Dario. Quem é ele? É possível identificá-lo? Por quê?
- Que relação há entre o crime cometido pela senhora Joy Glassman e as ações descritas no conto de Dalton Trevisan? Entre estas ações, há as que podem ser consideradas criminosas? Quais? Que leis foram infringidas? O que motivou as pessoas a cometerem essas infrações?
- A Senhora Glassman pode ser condenada a 20 anos de prisão, conforme se verifica no Boletim de Ocorrência. E no caso de Dario, há alguma penalização prevista para este(s) crime(s)? Ela recairá sobre quem?
- Vocês já tiveram a oportunidade de desvendar o crime cometido pela senhora Joy Glassman. O que levou a Senhora Glassman a praticar o crime?

Figura 8 – Instrução sobre o conto *Uma vela para Dario*  
 Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 23.

Esse exemplo mostra que é possível abordar temas polêmicos; entretanto, ao terem que registrar por escrito as conclusões das discussões, não fica explícito com que propósitos essa prática escrita deve ser realizada. A formação crítica não acontece somente pelo fato de se abordar temas polêmicos, mas também quando a instrução relaciona esses temas à realidade dos estudantes e apresenta uma função social, por isso ela deixa de promover o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes.

Nessa instrução, os estudantes também são orientados para localizar informações implícitas, como, por exemplo, nas seguintes perguntas: “O único personagem que tem nome é Dario. Quem é ele? É possível identificá-lo? Responda: havia ética na conduta da Senhora Glassman, na atitude das pessoas que viram a morte de Dario e no contexto social da morte do trabalhador de ‘*Construção*’?”. As perguntas inferenciais como as que ocorreram nessa

instrução exigem do estudante conhecimentos textuais e contextuais, assim como os conhecimentos enciclopédicos e uma análise crítica para a construção de respostas. Por isso, se a leitura for vista como uma instrução social e crítica, as perguntas de compreensão dos textos devem não somente ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes, mas alertá-los para a sua própria conduta e para a reflexão sobre a ética nas práticas sociais em que eles estão envolvidos em suas comunidades.

Na instrução da página 24, os contos *Depoimento da Acusada* e *Uma vela para Dario* são retomados, estabelecendo-se uma relação com o tipo de morte e o anonimato dos personagens. Do mesmo modo, a canção *Construção*, de Chico Buarque, é usada para se retomar o tema sobre a ética, como mostra a figura abaixo.



## ATIVIDADE

- No primeiro conto, os personagens são a Sra. Glassman e Jason, seu filho; no segundo conto, temos Dario. Na letra de *Construção*, embora seja uma narrativa, não há nome para o personagem. Qual a intenção deste “anonimato”?
- Quais elementos do texto identificam a profissão e a condição de vida do personagem?
- Que relação você estabelece entre “*Construção*” e o conto de Dalton Trevisan, a partir do verso “morreu na contramão atrapalhando o público”?
- Qual a diferença entre os textos, na maneira como eles tratam da morte? Qual a reação das pessoas ou o sentimento que a morte provoca?
- Que efeito de sentido se tem com a repetição da expressão “morreu na contramão”?
- Que palavras definem o cenário da ocorrência narrada em “*Construção*”?

Figura 9 – Instrução sobre as relações entre os textos que tratam sobre a morte  
 Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 24.

Os efeitos de sentido que os elementos linguísticos usados na canção provocam no leitor, tal como a repetição da expressão “morreu na contramão”, a identificação da profissão, as condições de vida do personagem e o cenário da ocorrência narrada na música são pistas que ajudam os alunos a ampliarem a sua visão crítica. Entretanto, além de explorar o tema sobre a ética nos dois contos e os sentidos que a canção de Chico Buarque propõe veicular, a instrução deveria informar os estudantes sobre os acontecimentos da época em que ela foi composta, o que resultaria em uma contextualização sócio-histórica do gênero musical. O tema dessa canção é uma representação de um período político brasileiro marcado por imposições políticas e violação aos direitos humanos. As informações sobre os fatos ocorridos naquela época teriam ajudado os alunos a compreenderem as assimetrias nas relações de

poder entre o governo e os membros da sociedade, tal como entre patrões e empregados, que a música veicula e, assim, se agregaria um maior sentido crítico à instrução.

Os estudantes também são orientados para os efeitos de sentido contidos na letra da música *Construção*, de Chico Buarque, por meio da seguinte instrução:



## ATIVIDADE

- No primeiro conto, os personagens são a Sra. Glassman e Jason, seu filho; no segundo conto, temos Dario. Na letra de *Construção*, embora seja uma narrativa, não há nome para o personagem. Qual a intenção deste “anonimato”?
- Quais elementos do texto identificam a profissão e a condição de vida do personagem?
- Que relação você estabelece entre “*Construção*” e o conto de Dalton Trevisan, a partir do verso “morreu na contramão atrapalhando o público”?
- Qual a diferença entre os textos, na maneira como eles tratam da morte? Qual a reação das pessoas ou o sentimento que a morte provoca?
- Que efeito de sentido se tem com a repetição da expressão “morreu na contramão”?
- Que palavras definem o cenário da ocorrência narrada em “*Construção*”?

Figura 10 – Instrução sobre a letra da canção *Construção*  
 Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 24.

As perguntas relacionadas à música *Construção* são as que mais se aproximam da proposta de letramento crítico, porque ao escolher o tema sobre a morte da ética, representado nos gêneros da esfera jurídica, jornalística e literária, o livro pretendeu mostrar aos estudantes que deve haver uma crítica à impunidade, à manipulação ou “à redução do sujeito à condição de objeto” (CHAUI 2000, *apud* PARANÁ, 2007, p. 25). Porém, como visto na instrução anterior, a contextualização dos discursos serve para mostrar que os textos não são neutros e que são construídos por relações de poder assimétricas, tal como essa canção, aspecto que colabora para a formação crítica do estudante.

Nesse capítulo, as práticas de leitura utilizam-se de estratégias cognitivas, exploradas nos estudos críticos do discurso, tal como a predição, e de perguntas sobre o vocabulário para explorar o tema, como mostra a figura na próxima página.



## ATIVIDADE

- A letra de Chico Buarque utiliza-se de palavras que exemplificam, representam bem a última oração do primeiro parágrafo deste texto filosófico. Releia e identifique as escolhas que o autor fez e que materializam a “coisificação” do homem.  
Para finalizar suas reflexões, crie um boletim de ocorrência que registre, a partir de um dos três textos, a morte da ética.

Figura 11 – Instrução sobre as escolhas das palavras  
Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 25.

Essa instrução sobre o uso do vocabulário encaminha os estudantes para uma reflexão crítica, pois busca revelar nas entrelinhas o problema social que o ser humano enfrenta pela sua sobrevivência e pela falta de ética.

Já, as práticas de escrita se constituem na elaboração de um cartaz, no registro de questões, para serem discutidas em grupo, sobre as infrações cometidas pelos personagens e na criação de um boletim de ocorrência que registre, a partir de um dos três textos do capítulo, a morte da ética. O item 10, na página 19, chama a atenção para a estética (organização, impacto visual, limpeza); a clareza das informações e a adequação da linguagem aos propósitos do cartaz, cuja produção deverá seguir o modelo do boletim de ocorrência utilizado no livro, e que pode ser visualizada na figura abaixo.

- 10.1 A preocupação estética (organização, impacto visual, limpeza).
- 10.2 A clareza das informações.
- 10.3 A adequação da linguagem aos propósitos do cartaz.



## ATIVIDADE

- Nesta situação, você pode descobrir-se um excelente cartazista! Elabore um novo cartaz, de acordo com o edital.

Figura 12 – A preocupação com a estética na elaboração do cartaz  
Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 19.

Além da instrução acima, os estudantes devem produzir um julgamento por escrito, justificando a sua escolha pelo melhor cartaz confeccionado pela turma. Esses aspectos são relevantes no aprendizado de uma língua; entretanto, embora a instrução sobre a confecção do cartaz tenha tido um propósito real, ela está desconectada do tema sobre a ética e visa apenas

os aspectos estéticos e formais. Nessa instrução, portanto, não há uma proposta objetiva de leitura e escrita crítica que ensine os estudantes a abordarem os textos ideologicamente, verificando quem escreve, para quem se escreve e com que propósitos.

#### 4.2.3.2 *O Labirinto da linguagem Jurídica – Capítulo 2*

No capítulo 2, o tema é a discussão das relações humanas organizadas por meio de contratos. O discurso da esfera jurídica, que usa uma linguagem formal, se desenvolve em um sistema de conhecimento e crença a que poucas pessoas têm acesso. Paralelamente, o tema é recontextualizado por meio de textos religiosos, tal como o que descreve o ato do batismo, e de textos literários. O conto de humor *A Cláusula do Elevador*, na página 32, e o *Soneto da Felicidade*, poema de Vinicius de Moraes, na página 34, relacionam-se a um contrato de fidelidade. Os dois textos literários são usados para que os estudantes verifiquem como os dois contos abordam o tema da fidelidade.

Nesse capítulo, a primeira instrução relaciona-se a um processo escrito originalmente na língua inglesa e traduzido para a língua portuguesa, cuja fonte é a Revista Consultor Jurídico de outubro de 2005. Como mostra a figura, a seguir, os estudantes precisam ler e registrar, com a ajuda de um dicionário, as informações do texto em inglês, principalmente, as que não foram incluídas na tradução, respondendo se as partes omitidas na tradução para o português colaboram ou não para uma melhor compreensão da notícia e em que aspectos.



### ATIVIDADE

- Leia, abaixo, o texto original, com a ajuda de um dicionário, e registre que informações foram omitidas na tradução para o Português. Essas informações colaboram para uma compreensão melhor da notícia? Em que aspectos?

Figura 13 – Instrução sobre a omissão de informações na tradução do texto  
Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 30.

Essas duas perguntas estão relacionadas às omissões de sentenças do discurso direto presentes na tradução para o português. Os discursos direto e indireto, que são usados para demarcar as vozes nos textos, não são ensinados aos estudantes, seguindo uma perspectiva crítica. Elas deixam de mostrar como esse recurso linguístico revela “em quem o autor se apoia para sustentar a sua autoridade”, revelando as ideologias e os discursos ambivalentes, que, segundo os estudos da análise do discurso, podem ficar evidentes nesse tipo de estrutura

gramatical (FAIRCLOUGH, 2001, p. 154). Além disso, segundo as orientações do item 134, “Reconheça a intertextualidade e seu objetivo de uso” encontrado no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2011, p. 84), citado no capítulo anterior desta tese, há a expectativa de que o estudante reconheça não somente o tema, mas também o estilo e a forma composicional do gênero textual. Portanto, essa instrução poderia ser mais clara quanto aos objetivos discursivos da omissão do discurso direto, informar os estudantes em que gêneros textuais as omissões do discurso direto ocorrem e com que propósito apaga-se ou emprega-se o discurso direto e indireto. Por exemplo, Fairclough (2001, p. 107) trabalha o apagamento do discurso direto nas reportagens jornalísticas afirmando que dessa forma “é possível dar a impressão de que o jornal e o editor são os únicos responsáveis pelo texto”, ou em outras situações, [...] “os textos de autoria coletiva muitas vezes são escritos como se fossem assinados por um único jornalista”. Cria-se, dessa forma, uma ambiguidade na relação entre essas posições sociais, o que também pode ser visto como uma forma de manipular o discurso, em que as vozes dos envolvidos na ação são apagadas, valorizando-se, assim, a voz do jornalista e do editor (FAIRCLOUGH, 2001).

Na página 31, a segunda instrução faz perguntas sobre o gênero contrato, contextualizado por meio de uma reportagem sobre temas religiosos. O batismo, dentre outros rituais religiosos da igreja católica, é usado para que os estudantes reflitam sobre se o batismo se caracteriza mesmo como um contrato entre Deus e os homens, como mostra a figura abaixo.



## ATIVIDADE

- O batismo caracteriza mesmo um contrato? Esse texto doutrinário sobre o batismo ortodoxo dá argumentos a Pavel para afirmar que Deus quebrou o contrato que tinha com ele?
- Quais são os elementos de um contrato? Consulte o Código Civil Brasileiro.
- Após a consulta, analise se houve mesmo um contrato entre Pavel e Deus.

Figura 14 – Instrução sobre o gênero contrato  
Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 31.

Essa instrução está baseada em um texto doutrinário sobre o significado do batismo e nas informações sobre o Código Civil Brasileiro que o livro apresenta. A compreensão e a discussão sobre os textos que abordam o batismo e o Código Civil servem para que os estudantes possam dar a sua opinião sobre os elementos de um contrato e de um regimento, ou de regulamentos das condutas sociais. O contato com os gêneros que usam a linguagem

jurídica, tal como os citados acima, e a identificação dos argumentos usados no texto favorecem a percepção crítica. Todavia, essa instrução não discute sobre como as relações de poder entre os participantes do contrato se manifestam nesses gêneros e, dessa forma, silencia o modo como a linguagem pode servir para manipular as pessoas (VAN DIJK, 2008).

Na instrução da página 32, reproduzida na figura abaixo, pede-se que os estudantes elaborem a cláusula do contrato do batismo, cujo descumprimento teria rompido o acordo entre os participantes e explora-se uma questão de vocabulário para o conhecimento da expressão popular *no fio do bigode*, que significa um compromisso assumido, tendo-se apenas a palavra como garantia de seu cumprimento.



## ATIVIDADE

- Com base nas discussões feitas até aqui, elabore as cláusulas contratuais cujo descumprimento teria provocado o rompimento do contrato entre Pavel e Deus e, conseqüentemente, permitido a abertura do processo.

<http://www.amazingmagicshow.com/Hamiltoncontact.htm>



**No fio de bigode**

"Tão grande é o defeito de confiar em todos, como o de não confiar em ninguém" – Sêneca

“Fio de bigode vale mais do que um contrato” – Você já ouviu essa expressão?

Se você ainda não ouviu, certamente seus pais e seus avós já ouviram.



## PESQUISA

- Pesquise o significado da expressão “no fio de bigode”. Converse a respeito com pessoas idosas. Traga a conclusão para partilhar com os colegas da sala.

Figura 15 – Instrução sobre as cláusulas do gênero contrato e as expressões populares  
 Fonte: *LDLPL: Ensino Médio*, 2007, p. 32.

Nessa instrução, o livro pretende mostrar o estilo do gênero contrato e o uso de uma expressão popular sobre o descumprimento de acordos e contratos. Essa instrução é relevante para a formação crítica dos estudantes, pois mostra a importância que os regulamentos e as normas possuem nas práticas sociais, e como elas ocorrem no cotidiano das pessoas. Além disso, ensina os estudantes a função social e a forma composicional do gênero contrato.

Na página 34, como mostra a figura a seguir, a instrução aborda a crônica de humor *Cláusula do Elevador* e pede que os estudantes identifiquem os recursos utilizados pelo autor para provocar a graça, entre eles o uso de termos jurídicos, tal como *hipótese heterodoxa*. Na última pergunta dessa instrução, a intenção é provocar uma discussão sobre se o contrato feito pelos personagens pode ser considerado justo, como mostra a instrução na próxima página.



## ATIVIDADE

- “Cláusula do Elevador” é uma crônica de humor. Que recursos foram utilizados pelo autor para provocar a graça?
- Com relação ao texto, defina hipótese heterodoxa, eventualidades aleatórias, circunstâncias atenuantes e inciso expiatório.
- O contrato final pode ser considerado justo? Discuta com a turma.

Figura 16 – Instrução sobre a crônica *Cláusula do Elevador*  
 Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 34.

O contrato final da crônica, ao qual a terceira pergunta dessa instrução se refere, deixa implícito que no relacionamento de casais o homem tem mais direitos do que a mulher, assunto que provoca polêmicas e que, ao ser discutido em sala de aula, desenvolve o potencial crítico dos estudantes.

Como venho argumentando nesta análise, as perguntas que exploram sentidos a partir do texto para provocar discussões sobre temas relacionados ao cotidiano dos estudantes devem fazer parte das práticas de leitura e escrita no ensino médio, pois desenvolvem o letramento crítico. De acordo com Freire (1988), a leitura crítica serve para estabelecer uma relação reflexiva entre o leitor e o texto, e envolve não somente a situação comunicativa em si, mas também a vivência do sujeito.

Já, na página 35, o livro apresenta uma instrução em que os estudantes precisam comparar e justificar se a fidelidade é tratada da mesma forma nas obras literárias *Soneto de Fidelidade* e *Cláusula do elevador*. Logo em seguida, há uma sugestão de leitura de outros sonetos de Vinícius de Moraes e de obras clássicas da literatura brasileira que servem para ampliar o conhecimento enciclopédico dos estudantes e para mostrar que os contratos também estão presentes em outros gêneros literários, entre eles o romance, como apresentado na figura a seguir.



## ATIVIDADE

- O *Soneto de Fidelidade* e a *Cláusula do Elevador* tratam a fidelidade da mesma forma? Justifique.
- Pode-se dizer que há um contrato de fidelidade no poema?

### SUGESTÃO

- Se você quiser conhecer outros sonetos do mesmo autor, vá até a biblioteca da escola e pegue o "Livro dos Sonetos", de Vinícius de Moraes. Muitos dos sonetos desse livro já foram musicados por compositores diversos, entre eles, Tom Jobim. Que tal escolher um dos sonetos desse livro e tentar transformá-lo em música?

Há, também, na biblioteca da sua escola, dois livros que estão, de certa maneira, relacionados com 'contrato': "Grande sertão: veredas", de João Guimarães Rosa; e "Senhora", de José de Alencar. O primeiro relaciona-se com o processo que Pavel M. move contra Deus; o segundo, com o contrato narrado no texto "Cláusula do Elevador".

- Você é capaz de justificar esta afirmação?

Após a leitura dos livros acima, responda às seguintes questões:

- Riobaldo é pactário ou não?
- Escreva um texto manifestando sua opinião sobre o comportamento de Aurélia Camargo e Fernando Seixas no contrato celebrado entre eles, como narra a história de José de Alencar.

Figura 17 – Instrução sobre o contrato de fidelidade

Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 34.

O tema sobre a fidelidade conjugal faz parte do cotidiano dos estudantes e é um assunto polêmico. As diferenças entre o poder da mulher e do homem devem ser discutidos para mostrar a visão estereotipada que pode ocorrer nesse de tipo relação. Por isso, esse tema pode favorecer o desenvolvimento do letramento crítico desde que seja abordado alertando-se os estudantes sobre como as suas relações sociais dependem de acordos e como elas são reguladas pelos contratos. Nessa instrução, o tema escolhido colabora para o desenvolvimento da percepção crítica, pois, o livro usa textos de obras literárias clássicas brasileiras em que as relações humanas são celebradas por meio de contratos. Do mesmo modo, ela incentiva a leitura crítica ao pedir que o aluno posicione-se sobre o comportamento dos personagens. Entretanto, ela não ensina o estudante como usar argumentos em um artigo de opinião, não desenvolvendo plenamente o letramento crítico dos estudantes que deve se realizar também em instruções de escrita.

A seguir, nas páginas 35-36, o livro expõe duas instruções nas quais o estudante deve fazer o papel de um advogado e completar as cláusulas de um modelo de contrato conjugal. Em seguida, ele deve responder duas perguntas sobre o teor das cláusulas desse contrato, com base no *Soneto da Felicidade*, que podem ser visualizadas na próxima página.



## ATIVIDADE

- Imagine que você é o advogado contratado para redigir esse contrato. Logo abaixo, você tem o início de um contrato nupcial e as cláusulas que faltam ser redigidas. Mãos à obra.



## ATIVIDADE

- Qual seria o teor dessas cláusulas, se o texto de base fosse o soneto da Fidelidade?
- Após algum tempo, a mulher sentiu-se extremamente prejudicada. Por que ela se sentiu prejudicada? Que parte do contrato nupcial mostra isso?

Figura 18 – Instrução sobre as cláusulas de um contrato  
Fonte: *LDLPL: Ensino Médio*, 2007, p. 35-36.

Vale notar que os exercícios acima levam a uma reflexão crítica, pois pedem que os estudantes escrevam o que eles consideram relevante no que se refere à fidelidade entre um homem e uma mulher. Porém, ao mesmo tempo, a instrução evidencia a posição da mulher submissa nas relações afetivas, reforçando uma visão tendenciosa de que somente o homem tem direito à traição.

Esse capítulo intercala gêneros da esfera jurídica e literária e, nas páginas 36 e 37, o livro mostra fragmentos do Código Civil e do Código de Defesa do Consumidor para que os estudantes conheçam o estilo e a linguagem desses dois gêneros. Assim, pode-se perceber uma proposta de reflexão crítica sobre como os gêneros se constituem e influenciam a vida das pessoas, de acordo com sua esfera de uso como, por exemplo, na instrução a seguir.

Você deve ter sentido que há peculiaridades na escrita e na leitura de textos da área jurídica.



## ATIVIDADE

De que maneira essas peculiaridades podem afetar o cotidiano das pessoas?

Figura 19 – Instrução sobre as particularidades dos textos de acordo com a área jurídica  
Fonte: *LDLPL- Ensino Médio*, 2007, p. 38.

Essa instrução deixa claro que, por ser bastante específica, a linguagem jurídica faz com que os leigos na área sejam intimidados, sintam-se incapazes de expor sua opinião e de comunicarem-se efetivamente em tais contextos. Um exemplo dessa desigualdade é a crônica *Entender ou venerar*, na página 38, na qual o autor discute como o desconhecimento de um determinado tipo de linguagem pode interferir na comunicação e colocar as pessoas em

posições de desvantagem. Em relação a essa crônica, a instrução, na página 39, explora as características psicológicas dos personagens, um chefe e um contínuo, nas seguintes perguntas da figura abaixo.



**ATIVIDADE**

- Tendo por base as indicações do texto, trace o perfil psicológico do Diretor. Depois, compare o resultado com o dos colegas: houve semelhanças? Por quê?
- Traduza, em “língua de gente”, as expressões do texto que o contínuo “venerou”.
- Cite outros exemplos em que as pessoas, ou você mesmo, “veneram” alguns discursos que não entendem.

Figura 20 – Instrução sobre a crônica *Entender ou venerar*  
 Fonte: *LDLPL- Ensino Médio*, 2007, p. 39.

A primeira pergunta dessa instrução, relacionada à crônica *Entender ou venerar*, pede que os estudantes tracem o perfil psicológico dos dois personagens, um chefe e um contínuo. Embora a intenção seja chamar a atenção para as diferenças sociais dos personagens, a pergunta não menciona a linguagem dos personagens para mostrar como ela pode ser usada para manipular as pessoas nas diferentes relações sociais, o que dificulta o desenvolvimento da percepção crítica. Para o desenvolvimento do letramento crítico é necessário que os estudantes visualizem exemplos da linguagem usada pelos personagens para que eles possam refletir sobre como as posições sociais das pessoas interferem no modo como elas usam a linguagem. Em seguida, colocam-se os comandos “Traduza, em ‘língua da gente’, as expressões do texto que o contínuo venerou” e “Cite outros exemplos em que as pessoas, ou você mesmo, ‘veneram’, alguns discursos que não entendem.” Essa pergunta e esses dois comandos servem para alertar os estudantes sobre as relações de poder entre patrões e empregados, as diferenças entre a linguagem popular e a linguagem culta, assim como possibilitam que os estudantes pesquisem sobre as práticas sociais em que a linguagem pode ser uma barreira para uma comunicação efetiva. Portanto, essa prática de leitura, embora vaga, incentiva o aluno a ampliar seu senso crítico.

A seguir, na página 40, há uma instrução em que o aluno deve dar a sua opinião e justificá-la em relação a um fragmento de texto publicado no livro. O estudante deve posicionar-se, respondendo se esse texto caracteriza-se como crítica ou defesa em relação à linguagem da área jurídica, aspecto que favorece o desenvolvimento do letramento crítico, como visualizado a seguir.

*"O vetusto vernáculo manejado no âmbito dos excelsos pretórios, inaugurado a partir da peça ab ovo, contaminando as súplicas do petitório, não repercute na cognoscência dos frequentadores do átrio forense. (...) Hodiernameamente, no mesmo diapasão, elencam-se os empreendimentos in iudicium specialis, curiosamente primando pelo rebuscamento, ao revés do perseguido em sua prima gênese. (...) Portanto, o hercúleo despendimento de esforços para o desaforamento do 'juridiquês' deve contemplar igualmente a Magistratura, o inclito Parquet, os doutos patronos das partes, os corpos discentes e docentes do Magistério das ciências jurídicas."*



## ATIVIDADE

- Trata-se de um texto de crítica ou de defesa em relação à linguagem dos advogados e juízes? Justifique.
- Qual a sugestão que o texto faz?

Figura 21 – Instrução sobre a linguagem dos advogados e juízes  
Fonte: *LDLPL- Ensino Médio*, 2007, p. 40.

Devido ao uso de termos específicos da linguagem jurídica com que o texto foi escrito, a resposta do aluno somente poderá ser dada com o auxílio de glossários, tal como o impresso na página 39. Essa instrução mostra aos estudantes que as linguagens específicas podem afetar o cotidiano das pessoas. Entretanto, a pergunta não está clara quanto aos seus objetivos e, conseqüentemente, falha na clareza das instruções, pois o aluno não fica sabendo se ele deve responder na forma oral ou escrita. Para uma formação crítica, espera-se que o estudante não somente reflita sobre os temas polêmicos, mas que consiga expor de forma coerente a sua opinião e seja guiado pela familiaridade com o gênero textual.

A última questão propõe a busca, em jornais, por amostras de linguagens específicas que afetam o cotidiano das pessoas, tal como o *economês*. Esse é um aspecto positivo, pois faz com que os estudantes tenham contato com temas atuais e conheçam novos termos que circulam na mídia, ampliando seu conhecimento enciclopédico. Essa instrução, apesar de mostrar que as práticas discursivas se realizam em contextos diversos e por meio de linguagem diferentes, não ensina os elementos discursivos que interferem no sentido do texto, tal como os da coesão e da estrutura textual, que favorecem o letramento crítico dos estudantes (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse capítulo, predominam instruções de reflexão e interpretação. Na única instrução de escrita, o aluno precisa completar uma petição pela igualdade nas condições de flexibilização de fidelidade em um casamento civil. Como a proposta do livro é o ensino de língua portuguesa e literatura, esse capítulo também é intercalado por textos literários que abordam os acordos e contratos sob um viés lúdico. Como visto na fundamentação teórica

desta tese, a literatura serve de instrumento para a promoção de mudanças sociais e para despertar a consciência crítica dos estudantes. Para que isso ocorra, deve-se tomar cuidado para não abordá-la exclusivamente sob um viés histórico, mas também promover discussões relacionadas à vida dos estudantes. Nesse capítulo, pois, o tema e as instruções que exploram os textos literários promovem o hábito de realizar leituras sobre temas polêmicos encontrados em gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos estudantes, e, por isso, desenvolvem o potencial crítico dos estudantes.

#### **4.2.3.3 *Discursos da Negritude* – Capítulo 3**

Esse capítulo versa sobre a escravidão no Brasil e de que forma ela se desenvolveu aos longos dos anos. As instruções desse capítulo focam nas práticas de leitura e interpretação de textos literários sob um enfoque sociológico e histórico, nos dados de um censo sobre a discriminação na região metropolitana de Curitiba e nas escolhas lexicais relacionadas à questão da negritude.

A pergunta “A que tipos de escravidão referem-se esses textos” introduz a instrução em que quatro textos em forma de anúncios exploram o tema da escravidão. O quarto anúncio refere-se a uma vaga de emprego de motorista particular e está associado à escravidão que a vida moderna exige no desempenho de determinadas funções profissionais, como mostra a figura da próxima página.

PRECISA-SE alugar um preto ou preta que saiba cozinhar e o mais arranjo de uma casa de família; na rua das Flores n.13.

VENDE-SE uma preta de vinte annos de idade, sadia e que cozinha, lava e engomma. Não se põe duvida em vender-se à prazo, sendo o comprador abonado ou dando garantia; nesta typographia se dira quem a venda.

FUGIO á Ponciano José de Araujo, morador em Guarapuava, no dia 13 de fevereiro de 1852, o escravo de nome Sebastião, creoulo, côr fula, estatura regular, reforçado do corpo, barba serrada, falla grossa; suppõe-se que tenha mudado de nome por assim o ter feito uma vez que andou fugido. Desappareceu quando se dirigia a esta cidade com uma tropa abandonando-a no mato da Ferraria; e desconfia-se que ande para os lados do Assungui, Ribeira, ou Morretes. Quem o apprehender, ou delle der noticia n'esta typographia, ou ao sr. Cypriano da Silveira Brasil, em Guarapuava, será gratificado.

PRECISA-SE de motorista particular. Exige-se 2º grau completo, inglês e espanhol, domínio de internet. Para candidatar-se à vaga, são necessários dois anos de experiência e boa aparência. Maiores informações, ligar: (63) 99953-9090.

Figura 22 – Textos sobre os tipos de escravidão  
Fonte: *LDLPL- Ensino Médio*, 2007, p. 43.

Os três textos que se referem à escravidão incluem exemplos de construções sintáticas e lexicais racistas, tal como *alugar um preto*, *vende-se uma preta* e *côr fula*, mas a instrução não explora essa característica dos três anúncios, silenciando sobre esse problema social brasileiro. Da mesma forma, a palavra *negritude*, empregada no título e que pode levantar questionamentos sobre os sentidos que esse termo veicula em relação à posições ideológicas sobre o racismo, não é discutida com os estudantes (FERREIRA, 2006).

A escolha desses anúncios serve para mostrar, na primeira instrução, na página 44, como os textos podem ser identificados historicamente por meio da linguagem. Por exemplo, na pergunta, “Quais os aspectos presentes nesses três anúncios que permitem diferenciá-los do anúncio atual?”

Como se verifica, embora a pergunta inicial tenha a intenção de chamar a atenção dos estudantes sobre outros tipos de escravidão, além da causada na época da colonização brasileira, esse e os outros dois anúncios não foram explorados quanto à escolha da linguagem tal como, *por meio do propósito de vender-se pessoas e de garantias dadas por pessoas abonadas*, que serviria para a construção de sentidos que resgatem as origens do racismo contra a raça negra.

A seguir, o livro apresenta o poema *Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima, poeta alagoano, cujo tema também versa sobre a história da escravidão no Brasil. O poema é explorado para que os estudantes entendam que a linguagem lírica pode ser utilizada para se contar histórias ou *causos*. A instrução relacionada a esse conto, na página 46, se foca nos sentidos que os versos provocam de acordo com os efeitos da entonação de voz e nos turnos da oralidade



## ATIVIDADE

- Concentre-se nos seguintes versos do texto: "Ó Fulô! Ó Fulô!", pronunciando as palavras de acordo com as seguintes situações:
  - Chamando Fulô;
  - Bravo com Fulô;
  - Encantado com as belezas de Fulô.
- Estas formas (chamando, bravo e encantado) de se dirigir à negra Fulô dão conta de todos os sentidos propostos pelo texto? Ou seria necessário acrescentar mais alguma? Em que momentos no texto elas apareceriam?

Figura 23 – Instrução relacionada ao poema *Essa nega Fulô*

Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 46.

A entonação e as trocas de turnos da interação social na modalidade oral, muitas vezes, não são levadas em conta para a interpretação dos textos. A análise estrutural das práticas orais pode ocorrer em diferentes contextos sociais, tal como as entrevistas de emprego, os textos de trovas gauchescas e os cantos dos repentistas de cordel. Portanto, elas podem ser utilizadas nos livros didáticos para se investigar e refletir sobre como a linguagem é usada. Nesse capítulo, a instrução da página 47, é um exemplo de como focar nos elementos de pontuação para estabelecer as relações sociais entre os personagens, tal como a pergunta relacionada ao poema *Essa nega fulô* "Como explicar a mudança do ponto de exclamação para o ponto de interrogação nas falas da Sinhá chamando Fulô, que aparecem em todo o poema?"



## ATIVIDADE

- O poema nos conta uma história. Que história é essa?
- Que relação se estabelece entre Fulô e as demais personagens que participam do enredo poético?
- Quais eram as atribuições de Fulô?
- Como explicar a mudança do ponto de exclamação para o ponto de interrogação nas falas da Sinhá chamando Fulô, que aparecem em todo o poema?
- Como este autor alagoano articula, no poema, a questão da negritude?
- Como o poema da Negra Fulô aborda a mestiçagem de que fala Lezama Lima?

Figura 24 – Os elementos da pontuação para explorar sentidos nos textos

Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 47.

Esse conto também é utilizado para que os estudantes façam inferências de outros sentidos presentes no texto e sobre a forma do conto, tal como na pergunta: “O que confere ao texto de Jorge de Lima seu caráter poético?” A resposta dessa pergunta se encontra no texto explicativo da página 46, que trata da forma estilística do poema. Considero essa pergunta importante para o desenvolvimento da formação crítica dos estudantes, pois ela permite que os alunos consigam diferenciar as formas estilísticas entre os gêneros literários e os não literários. Esse tipo de abordagem faz com que os estudantes passem a apreciar a estética nos textos literários e aumentem seu conhecimento de mundo. Entendo que o desenvolvimento do letramento crítico na escola é possível desde que as instruções das instruções proponham leituras, explicando-se aos estudantes os sentidos que o vocabulário produz nos textos e as formas em que os textos literários e os não literários se organizam. Na análise dessa instrução, além de alertar os estudantes para as formas estilísticas dos gêneros literários, chamo a atenção para as perguntas que buscam os efeitos de sentido do conto, pois é preciso estar alerta para o alto grau de instabilidade e indeterminação que pode ocorrer no momento da interpretação. Por exemplo, a pergunta “Como este autor alagoano articula, no poema, a questão da negritude?” não deixa claro as condições de produção do texto, os objetivos e as intenções do autor, aspectos que devem ser sinalizados para que as suposições e reflexões críticas possam ser feitas (MARCUSCHI, 2008).

Esse conto serve para discutir a força do poder exercida pelos senhores de engenho sobre os escravos, representados pela personagem Fulô, tal como na pergunta: “Que relação se estabelece entre Fulô e as demais personagens que participam do enredo poético?”. Do mesmo modo, as pessoas exercem atividades cotidianas que podem revelar as diferenças de

classes sociais, tal como o papel da escrava Fulô em: “Quais eram as atribuições de Fulô?” Essa pergunta, chama a atenção dos estudantes para os papéis sociais dos personagens, mas não desenvolve uma discussão que aproxime essa questão da sua realidade.

Esse capítulo também informa o estudante sobre a sua identidade cultural de miscigenação africana. O autor cubano Lezama Lima é citado como referência sobre a questão da mestiçagem e seu trabalho é abordado de forma intertextual na pergunta: “Como o poema da nega Fulô aborda a mestiçagem de que fala Lezama Lima?”. Nessa mesma perspectiva, nas páginas 49 e 50, o posicionamento do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre é explorado na seguinte instrução: “Na abordagem da negritude, quais as diferenças e semelhanças de posicionamento entre o poema da Negra Fulô e esse fragmento de Gilberto Freyre?”. Complementando essa temática, o poema de Lêdo Ivo, *Negra*, é citado para abordar a sexualidade, aspecto que, na maioria das vezes, é enfatizado nos textos sobre a história dos escravos brasileiros, como mostra a figura a seguir.



## ATIVIDADE

- Ao contrário do poema de Jorge de Lima, Lêdo Ivo escolheu a forma da redondilha menor. Você é capaz de explicá-la?

Repare que os textos poéticos têm a capacidade de jogar com as palavras, dando-lhes novos sentidos além daquele sentido lexical dando-lhes novos sentidos além daqueles mais comuns.

- Para entender o que queremos dizer, propomos a você que pesquise, num dicionário, a título de exemplo, os significados da palavra pátria e confronte os significados lexicais, que o dicionário traz, com o novo significado que aparece no texto do poema. Faça o mesmo com outras palavras do poema.

- O poema de Lêdo Ivo toca as margens do erotismo em relação à mulher negra. Identifique, no poema de Jorge de Lima, trechos que erotizam a mulher negra.
- É possível identificar a mesma erotização em Gilberto Freyre. Identifique os trechos e analise quais recursos discursivos ele utiliza. Por que ele não é tão explícito quanto Lêdo Ivo?

Figura 25 – Instrução sobre os textos poéticos e os significados lexicais

Fonte: *LDLP- Ensino Médio*, 2007, p. 49.

Com relação ao poema *Negra*, as instruções propostas dão conta da forma poética do conto na pergunta: “Ao contrário do poema de Jorge de Lima, Lêdo Ivo escolheu a forma da redondilha menor. Você é capaz de explicá-la?”. O jogo com as palavras que os textos poéticos têm a capacidade de realizar são também enfatizados no livro, tal como na chamada: “Repare que os textos poéticos têm a capacidade de jogar com as palavras, dando-lhes novos sentidos, além daquele sentido lexical. Para entender o que aqui se quer dizer, propomos a

você que pesquise, num dicionário, a título de exemplo, os significados da palavra ‘pátria’ e confronte os significados lexicais, que o dicionário traz, com o novo significado que aparece no texto do poema. Faça o mesmo com outras palavras do poema.” Essa instrução destaca os aspectos estilísticos e semânticos do poema, mas não mostra as intenções do autor e não discute os dispositivos retóricos, tal como o eufemismo e a metáfora, que poderiam servir para revelar um discurso racista e preconceituoso.

Da mesma forma, nesse capítulo, o livro aborda o tema sobre o erotismo em relação à mulher negra. Na página 50, a instrução pede que o estudante identifique e mostre como os autores abordam esse tema polêmico, que pode ser visualizada a seguir.

- O poema de Lêdo Ivo toca as margens do erotismo em relação à mulher negra. Identifique, no poema de Jorge de Lima, trechos que erotizam a mulher negra.
- É possível identificar a mesma erotização em Gilberto Freire. Identifique os trechos e analise quais recursos discursivos ele utiliza. Por que ele não é tão explícito quanto Lêdo Ivo?

Figura 26 – Instrução sobre o tema do erotismo

Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 50.

Esse tema gera muitas controvérsias e a sua referência no livro reforça o estereótipo da mulher negra como símbolo sexual. Ao mesmo tempo, ao indicar a leitura do texto de Gilberto Freyre, a instrução pretende mostrar a importância que a mulher negra teve nas famílias naquela época. Nessa instrução, o erotismo em relação à mulher negra é apresentado pedindo-se que os estudantes identifiquem os trechos e analisem quais os recursos discursivos que cada autor utilizou para abordarem esse tema, e de que forma eles fazem isso. Porém, nessa instrução não há propostas de discussão sobre esse tema, deixando-se de incentivar a reflexão crítica sobre temas polêmicos como esse. Ademais, ao silenciar sobre os fatos sobre a escravidão ocorridos na época do Brasil Colônia e sobre o racismo na atualidade, o livro silencia sobre esses problemas, e, portanto, não desenvolve o letramento crítico dos estudantes.

Já, na página 50, a pergunta, que se refere ao texto *Laços de Família e Direitos no Final da Escravidão*, “Quais consequências se podem observar, ainda hoje, decorrentes desse abandono de que fala a historiadora?” questiona sobre o descaso com situação social dos negros desde a época do Brasil Colonial até os dias atuais. Da mesma forma, na página 51, o livro apresenta a crônica *A última crônica*, de Fernando Sabino, e a reportagem de um jornal expondo diferentes opiniões de autoridades na área da educação sobre o problema da distribuição de cotas para o ingresso dos afrodescendentes e das pessoas de baixa renda no ensino superior. Esses textos abordam a questão da negritude e trazem à tona o debate sobre a

dificuldade que a população negra ainda sofre quanto ao acesso aos bens materiais e à educação, como mostra a instrução, da página 52, exposta na figura abaixo.

[...] "A falta de oportunidades, a extrema dificuldade em aumentar a qualidade de vida não são provações reservadas a essa ou àquela raça. Embora se possa argumentar que há mais pobres negros do que brancos, parece que o grande desafio hoje é o combate à pobreza em si, ao desemprego, ao esfacelamento da rede pública de ensino que atinge milhões de brasileiros das mais variadas ascendências. Vencido esse combate, todos serão beneficiados – especialmente os negros, quando reclamam mais chances de inserção social." [...]

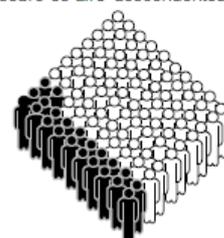


## ATIVIDADE

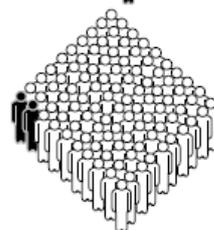
- Qual o posicionamento de Maranhão a respeito da exclusão?
- Qual a relação entre esse posicionamento e aquele da historiadora Hebe M. Mattos Castro?
- Comente a afirmação de Magno Maranhão, utilizando-se das informações dos gráficos a seguir.

### A CARA DA DISCRIMINAÇÃO

O censo 2000 do IBGE revelou que a população negra em todo o país continua tendo mais dificuldade de acesso à educação e ao emprego do que os brancos. Veja alguns dos mais importantes dados sobre os afro-descendentes na região metropolitana de Curitiba



**Na região metropolitana**  
22% da população é negra.



**Entre os calouros da UFPR**  
1,7% são negros.

Figura 27 – Dados sobre a população negra no Brasil  
Fonte: LDLP-Ensino Médio, 2007, p. 52.

Essa instrução contribui para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes, pois ela mostra que o problema do racismo permanece até os dias atuais. Da mesma forma, os textos escolhidos para abordar esse tema fazem parte do cotidiano dos estudantes e são encontrados tanto na mídia impressa como na digital e aos quais eles podem ter acesso. Ao mencionar os dados do censo sobre quem continua tendo mais dificuldade de acesso à educação, a instrução fornece argumentos para comprovar esse problema. E, além disso, ela mostra que esse tema faz parte da realidade do estudante do Ensino Médio, que está a um passo de ingressar na universidade. Segundo Freire (1984), para que a leitura crítica seja alcançada, a compreensão do texto implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Finalmente, no comando “Comente a afirmação de Magno Maranhão, utilizando-se das informações dos gráficos a seguir.” pede-se que o estudante se posicione a respeito do problema das cotas para o ingresso dos afrodescendentes no ensino superior, fazendo com que ele desenvolva a percepção crítica.

Ainda, para exemplificar as marcas da escravidão no Brasil, estão presentes nesse capítulo as imagens da dança *capoeira*, de um menino em pé ao lado de uma senhora negra, e da reprodução da litografia de Debret, *Mercado da rua Velongo*, que podem ser visualizadas abaixo.



■ <http://www.oddshall.org/Classes/capoeira.html>

Figura 28 – Imagem da dança capoeira  
Fonte: LDLP-*Ensino Médio*, 2007, p. 52.



Figura 29 – Menino em pé ao lado de uma senhora negra  
Fonte: LDLP-*Ensino Médio*, 2007, p. 52.

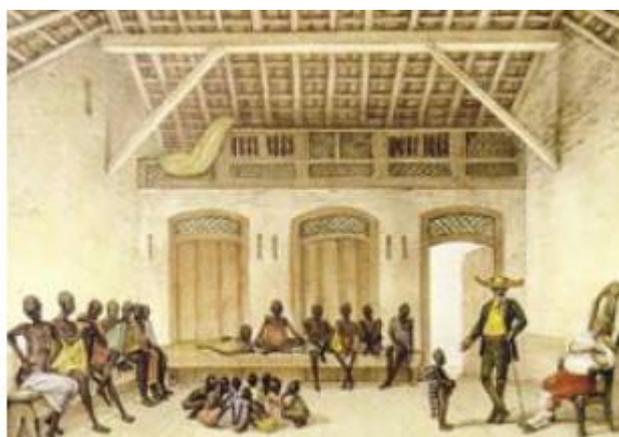


Figura 30 – Reprodução da litografia de Debret *Mercado da rua Velongo*  
Fonte: LDLP- *Ensino Médio*, 2007, p. 52.

Essas imagens são retratos da época escravagista e da prática da capoeira, esporte que, geralmente, está associado aos negros. Entretanto, não houve uma proposta de reflexão e discussão que questionasse sobre os sentidos que essas imagens veiculam e, tampouco, elas foram relacionadas aos outros textos publicados no capítulo, o que serviria para ampliar a reflexão crítica sobre o tema abordado no capítulo.

Da mesma forma, a questão da negritude é mostrada sob um viés informativo, sem a discussão do fenômeno histórico e cultural. Esse fato pode ser confirmado na última instrução do capítulo, na página 53, pelo destaque que o livro dá para as contribuições dos afrodescendentes para a língua portuguesa e para cultura brasileira, como mostra a figura a seguir.



### ATIVIDADE

- Quais as contribuições dos afrodescendentes para a língua portuguesa e a cultura brasileira?
- História da África – a que nações pertenciam os negros trazidos para cá como escravos?
- O resultado da pesquisa deverá ser apresentado na forma de seminário.

Figura 31 – Reprodução da litografia de Debret *Mercado da rua Velongo*  
Fonte: LDLP- *Ensino Médio*, 2007, p. 53.

Na última instrução, há uma valorização dos elementos indígenas, negros e portugueses que formaram a identidade cultural brasileira e o livro não discute os problemas que as minorias indígenas e negras vêm sofrendo desde a colonização do Brasil. Ao silenciar sobre o problema do racismo, essa instrução não contribui para o desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes. E nesse capítulo, apenas a instrução da página 52 se aproxima da realidade dos estudantes, permitindo que eles percebam seu próprio processo histórico e fiquem atentos para os posicionamentos e ideologias discriminatórias.

#### 4.2.3.4 *Pescando significados* – Capítulo 4

Esse capítulo versa sobre a luta contra a apatia social. Ele apresenta inicialmente um texto do jornalista Gilberto Dimenstein, *Pescador de Ti*, o qual aborda a lenda indiana de que muitos são os que não são ouvidos. Na página 56, a primeira instrução serve para que os estudantes contextualizem o tema do texto sobre dois pescadores que tentam salvar várias crianças do afogamento em um rio. Com essa instrução, eles devem mobilizar seu

conhecimento de mundo, reconstruir o cenário da estória e descrever como são os personagens, usando da sua imaginação, como mostra a figura abaixo.



## ATIVIDADE

- Onde pode estar localizado esse rio?
  - Como é o rio, suas margens, seu aspecto?
  - Como são, fisicamente, os pescadores?
  - E a condição financeira deles: será que são ricos ou são pobres?
  - O que estará acontecendo? De onde vêm as crianças?
- Vá registrando suas idéias e compare-as com as de seus colegas.

Figura 32 – Instrução sobre o texto *Pescador de Ti*  
 Fonte: LDLP-Ensino Médio, 2007, p. 56.

A provocação dessa instrução é alertar os estudantes para o fato de que as pessoas pouco se envolvem com os problemas sociais e, portanto, contribui para o desenvolvimento do letramento crítico. Entretanto, a instrução não indica em que gênero textual a instrução deve ser produzida, o que parece ser uma recorrência nas instruções desse livro, isto é, o livro não ensina como os gêneros textuais são constituídos, aspecto que facilitaria a compreensão de como os discursos se realizam na prática social. Em outras palavras, as práticas de leitura e escrita voltam-se para a formação crítica desde que se ensine, além da construção de sentidos dos textos, em que gênero as ideias registradas devem ser produzidas, por exemplo, se na forma de relatório ou em um artigo de opinião, mostrando quem são os interlocutores e quais os objetivos da instrução (PARANÁ, 2008).

O jogo de palavras entre o título do texto de Dimenstein *Pescador de Mim* e a canção *Caçador de mim*, de Milton Nascimento, tem o propósito de mostrar como a intertextualidade está presente no dia a dia dos estudantes. Por exemplo, na página 57, encontram-se outras instruções com uma proposta de reflexão sobre o texto de Gilberto Dimenstein, que dialogam com a canção de Milton Nascimento, todas elas pedem a interpretação das escolhas lexicais dos autores, tal como na figura na próxima página.



## ATIVIDADE

- O que se pode entender por "apatia cúmplice"?
- Como poderíamos explicar a imagem do "parto de um homem precoce no corpo de um menino"?
- De que forma encontramos, hoje, meninos perdidos em adultos?

Figura 33 – Instruções sobre a interpretação das escolhas lexicais e efeitos de sentido do texto  
Fonte: LDLP-Ensino Médio, 2007, p. 57.

As três perguntas acima abordam os efeitos de sentido que o texto veicula e buscam uma atitude responsiva por parte dos estudantes. Esse tipo de instrução leva a uma formação crítica, pois faz com que os estudantes reconheçam o posicionamento do autor sobre o tema em discussão e se posicionem sobre ele, favorecendo o desenvolvimento do letramento crítico.

Já, na página 58, a instrução trabalha com as intenções dos textos e com a estrutura textual, representadas na marcação das segmentações e dos parágrafos, como nas perguntas: “Qual é a intenção do texto de Dimenstein? Você é capaz de identificar os blocos, situá-los no texto e explicar a sua função?”. Van Dijk (2008, p. 137) afirma que “a presença ou ausência de categorias esquemáticas padronizadas, tais como uma resolução em um esquema narrativo ou uma conclusão em um esquema argumentativo são formas convencionais de organização global do discurso”. Essas estruturas servem para enfatizar as ideologias, por isso, ensinar como elaborar as sequências de um texto ou a forma composicional do gênero textual devem ser ensinadas na educação básica. Por exemplo, o tipo argumentativo que é encontrado em artigos de opinião e usado para convencer o leitor.

Nas perguntas seguintes, a provocação se refere à ação dos pescadores e às ações políticas enfatizadas pelo autor do texto. As perguntas, “E para você, qual a atitude mais adequada? O que você faria no lugar dos pescadores?”, podem ser consideradas como uma prática de leitura crítica em relação ao problema social abordado no capítulo. Essa pergunta coloca o estudante no papel de co-produtor de sentidos, com um papel ativo no processo da leitura e, por isso, de acordo com as propostas de formação crítica ela está voltada para o letramento crítico (FREIRE, 1988; BORGES, 2010).

Da mesma forma, a reflexão sobre o texto de Mahatma Gandhi, na página 58, que revela o domínio britânico sobre a Índia, segundo as palavras do texto “Ele nos reduziu, politicamente, à servidão.”, tem a função de contrapor-se ao regime de governo colonialista e imperialista. As discussões sobre os regimes governamentais leva os estudantes a refletirem

sobre as assimetrias de poder na sociedade e a conhecerem as diferentes estruturas sociais, e, portanto, também colabora para a formação crítica dos estudantes.

Na página 59, o aluno deve associar o problema social da Índia com a história do Brasil nas seguintes perguntas: “Há semelhanças entre a história da Índia pré-independente e o Brasil do século XXI? Eram as mesmas crianças, no rio, no tempo da Índia de Tagore e Gandhi e no do Brasil atual? E a solução de Gandhi surtiu efeito?”. A associação dos fatos históricos indianos com os brasileiros alerta os estudantes para a sua realidade social, trazendo à tona as injustiças e as diferenças sociais e, dessa maneira, possibilita que essa reflexão produza mudanças sociais. Entretanto, as instruções não propõem uma prática de escrita em que eles possam expor a suas opiniões sobre essa discussão. A seguir, a instrução propõe uma reflexão sobre a possibilidade de se mudar as situações sociais e políticas opressoras, nas perguntas: “Como impedir que crianças sejam jogadas na água? É possível mudar o curso desse rio?”. Essas perguntas abertas possibilitam que o estudante reflita um pouco mais sobre os regimes políticos opressores.

Na página 60, mantém-se a proposta de reflexão e diálogo com os outros textos do capítulo, por exemplo, na figura a seguir:



**ATIVIDADE**

- Como a letra dessa canção de Milton Nascimento pode dialogar com o texto de Gilberto Dimenstein e os outros textos já lidos por vocês ao longo deste capítulo?
- O jogo de palavras “caçador de mim” e “pescador de ti” remetem a que atividades humanas?
- Que efeito de sentido se consegue com a utilização das palavras manso, feroz, atroz, luta, medo, armadilhas, mata escura?
- Dividam a turma em equipes e selecionem outras músicas de Milton Nascimento a serem apresentadas e discutidas com a turma. Cada equipe deverá, ao apresentar a música escolhida, verificar como a sua letra pode dialogar com os textos já lidos durante as atividades deste capítulo, bem como informar à sala se as respectivas letras confirmam ou não a leitura que Gilberto Dimenstein fez no último parágrafo do seu texto.
- Quais os temas prediletos de Milton Nascimento, de acordo com as músicas escolhidas pelas equipes?

Figura 34 – Proposta de reflexão e diálogo com os outros textos do capítulo

Fonte: LDLP-Ensino Médio, 2007, p. 60.

O ensino do uso das metáforas pode estar voltado para a formação crítica quando se ensina a ler nas entrelinhas e a perceber os efeitos de sentido que o uso das palavras acima,

significando a luta humana pela sobrevivência, pretendem veicular, além do seu sentido literal. Segundo Fairclough (2001, p. 241), “as metáforas estruturam o modo como pensamos, o modo como agimos e o nosso sistema de conhecimento e crenças, de modo penetrante e fundamental”. Por isso, o letramento crítico, além de abordar o sentido literal das palavras e de suas regras de uso, deve envolver questões que alertem os estudantes para como a escolha das palavras revelam o posicionamento ideológico dos usuários da língua, e que se configuram em fenômenos semânticos, tal como o eufemismo, usado, em geral, por políticos e jornalistas para ocultar a verdade.

O trabalho proposto nessa instrução deve ser feito em equipes e os estudantes ficam livres para escolher outra música do repertório de Milton Nascimento e relacioná-la com os textos lidos, verificando os temas prediletos da produção musical do compositor. Essa instrução, ao somente pedir que os estudantes verifiquem os temas escolhidos pelo autor, não aprofunda o conhecimento sobre como ele aborda os temas nas canções e quais as suas posições ideológicas, deixando de ampliar o potencial crítico dos estudantes.

A última instrução desse capítulo, localizada na página 62, traz a charge exibida na próxima página que retrata de forma irônica as desigualdades de direitos e deveres dos cidadãos. Ela propõe a discussão sobre as formas de sociedade que satisfazem as necessidades humanas de forma igualitária. Além disso, o aluno deve fazer associações entre a charge e os textos de Dallari e Dimenstein, lidos anteriormente.



Figura 35 – Charge sobre uma sociedade justa  
Fonte: LDLP - *Ensino Médio*, 2007, p. 62.

Tomando-se como referência os estudos sobre o letramento escolar, a linguagem não-verbal deve estar presente nos livros didáticos, pois ela faz parte do cotidiano das pessoas e é um recurso importante para ensinar o estudante a ampliar a sua visão crítica. A charge é um gênero que faz parte da mídia impressa, com estratégias específicas de comunicação, utilizadas de forma crítica ou irônica sobre acontecimentos sociais. Essas características são repassadas no livro, informando aos estudantes sobre os objetivos pretendidos pelo autor e a instrução propõe uma leitura efetiva dos gêneros multimodais, como mostra a figura na próxima página.



## ATIVIDADE

- Relacione a charge com o texto de Dallari.
- Que forma de sociedade é apontada por Dallari? Quais soluções ela propõe para os problemas apontados por Dimenstein?
- A sociedade descrita por Dallari foi baseada em algum modelo de sociedade que você conhece? Comente a existência ou não dessa sociedade.

Figura 36 – Instruções sobre a charge  
Fonte: LDLPL-Ensino Médio, 2007, p. 62.

O tema dessa instrução é relevante para a formação crítica dos estudantes, pois discute as desigualdades sociais. E o livro, ao fazer associações entre o tema do fragmento do texto de Dallari, publicado na página 62, e a leitura e interpretação da charge, propõe uma instrução voltada para a análise crítica do discurso. Além disso, o comando que pede para o estudante comparar a sociedade descrita por Dallari com algum modelo de sociedade que ele conheça o leva a refletir sobre a sua realidade social e, dessa maneira, se caracteriza como uma instrução de leitura crítica. Entretanto, os gêneros multimodais, tal como a charge, podem também ser explorados em sua constituição e contextualização, favorecendo a formação crítica dos estudantes. O local da publicação da charge, seu autor, os aspectos linguísticos e os da sua composição gráfica são elementos que devem ser considerados caso se queira alertar os estudantes para o conteúdo ideológico desse tipo de gênero, aspecto que não foi proposto nessa prática de leitura.

O tema desse capítulo é relevante para a formação crítica dos estudantes, pois mostra como os textos são moldados ideologicamente e relacionam-se ao poder social. Todavia, essa última instrução não deixa claro para quem o comentário a ser produzido pelo estudante deve ser escrito, o que torna essa instrução sem uma função social. Como visto anteriormente, uma

prática de letramento escolar deve situar as práticas de leitura e escrita para que, além do desenvolvimento de capacidades de argumentação e de uma percepção crítica, construam oportunidades reais de participação e de posicionamentos nos diferentes contextos sociais em sociedade.

#### 4.2.3.5 *Sonhando com a casa própria* – Capítulo 5

Um exemplo do gênero textual anúncio, sobre a venda de um terreno e seu respectivo mapa de localização, introduz o tema sobre a função social da propriedade pública e privada. A expressão “casa própria” é um tema que faz parte das preocupações dos seres humanos e representa a independência da maioria das pessoas. Para a compreensão desses aspectos, o *LDLPL-Ensino Médio* apresenta as ideias de Marx sobre o uso do território e o artigo 5 da Constituição Federal do Brasil sobre os direitos de propriedade territorial e propõe a seguinte pergunta, localizada na página 66: “Como entender esta função social da propriedade, a partir da leitura a respeito das ideias de Marx e do artigo 5 da Constituição?”. Essa pergunta leva os estudantes a refletir sobre os conflitos e as transformações sociais que a disputa territorial vem causando ao longo das décadas e, por isso, faz parte da proposta que inclui uma formação crítica na educação básica.

Logo a seguir, na página 67, em relação a um fragmento do texto explicativo sobre a diferença entre os conceitos de *público* e *privado*, de Hertzberger (1999 *apud* Paraná, 2007), estão colocadas as seguintes perguntas, como mostra a figura a seguir.



**ATIVIDADE**

- Que diferenças de ponto de vista Marx e Hertzberger apresentam sobre a relação existente entre o público e o privado?
- Com qual dos dois textos você concorda? Por quê?

Figura 37 – Instrução sobre as diferenças entre o público e o privado  
Fonte: *LDLPL-Ensino Médio*, 2007, p. 67.

Como se observa, a instrução acima é relevante para a formação crítica, pois faz com que os estudantes reflitam sobre questões da ordem da política e da ética. Da mesma forma, por ela pedir que eles se posicionem a favor de um dos pontos de vista coloca os estudantes como co-participantes da prática de leitura, o que ajuda no desenvolvimento da sua formação crítica.

Nas páginas 68-69, o livro introduz textos literários por meio da crônica de Carlos Drummond de Andrade, *Anúncio de João Alves*, e de um anúncio escrito por Olavo Bilac. As instruções relacionadas a esses dois textos pedem que os alunos identifiquem as características que os autores consideram ideais para se elaborar um anúncio. Com essa instrução, a proposta é mostrar as estratégias publicitárias para persuadir e convencer os leitores, como indica a figura a seguir.



## ATIVIDADE

- Na crônica, o autor diz que o anúncio de João Alves “continua modelo no gênero”. Quais são as características que Drummond mais prezou no anúncio?
- Um dos aspectos que Drummond elogiou no anúncio de João Alves foi o comedimento. Discuta o sentido desse termo com os colegas e como essa característica é tratada nas estratégias publicitárias.

Figura 38 – Instruções sobre as características de um anúncio  
Fonte: *LDLPL: Ensino Médio*, 2007, p. 69.

Na instrução acima, o aluno precisa identificar as características que Carlos Drummond de Andrade considera importantes para um anúncio e discutir com os colegas sobre como o sentido do termo *comedimento* é explorado nas estratégias publicitárias. Essa instrução serve para mostrar como os autores dos textos usam as palavras em anúncios, na tentativa de persuadir e convencer o leitor. Assim, ela faz parte do letramento crítico, pois mostra aos estudantes como autor pode manipular o leitor por meio da linguagem.

Já na página 70, o livro apresenta um texto de Olavo Bilac. Esse texto serve para mostrar o estilo literário do escritor e da linguagem que pode ser usada em anúncios para se convencer o leitor. A partir dessa instrução se estabelece as diferenças entre um anúncio e uma propaganda, quanto às suas respectivas intenções, como mostra a figura abaixo.



## ATIVIDADE

- Que diferenças podem ser estabelecidas entre anúncio e propaganda quanto às respectivas intenções?

Figura 39 – Instrução sobre as diferenças entre o anúncio e a propaganda  
Fonte: *LDLP: Ensino Médio*. 2007, p. 70.

Essa instrução não explica quais são as diferenças que podem ser estabelecidas entre anúncio e propaganda. Essa última é multimodal e constitui-se de apelos visuais e de uma

linguagem subliminar com a intenção de manipular as pessoas (SARA OLIVEIRA, 2005). Para que se desenvolva o letramento crítico dos estudantes, é necessário mostrar como a linguagem e os recursos linguísticos e visuais são empregados nas propagandas (que são mais manipuladoras do que os anúncios) para fins de convencimento e persuasão. Essa instrução também não discute as propagandas que, muitas vezes, são preconceituosas, sexistas ou racistas, temas esses que contribuem para ampliar o senso crítico (VAN DIJK, 2008). Complementando a instrução exposta acima, os alunos devem selecionar alguns anúncios em veículos diversos, tais como jornais e panfletos. Essa instrução busca o conhecimento de práticas discursivas que fazem parte da realidade dos estudantes propostas nos estudos do letramento; entretanto, apenas conhecer as propagandas e saber que elas têm a intenção de persuadir e convencer, não é o suficiente para o desenvolvimento do potencial crítico.

Na página 71, várias questões são propostas para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a linguagem publicitária, que podem ser visualizadas na figura a seguir.



## ATIVIDADE

- Reelabore o anúncio do imóvel do exercício feito no início desta atividade, transformando-o numa propaganda. Você não vai inventar nada que não exista no imóvel: vai apenas apresentar as características do terreno de modo diferente, enfatizando as vantagens que elas possam apresentar, associando-as com as imagens que os futuros compradores prezam. O visual também deverá ser melhor explorado.
- Selecione três propagandas da mídia escrita: uma que você considere boa, uma média e uma ruim, justificando essa classificação.
- Em conjunto com a turma, selecione propagandas televisivas e eleja a mais bem elaborada, destacando os pontos em que se baseou a decisão.
- Quando se fala em propaganda, lembramos de slogans. Slogan é uma expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca, etc. (Houaiss). Nos exemplos abaixo, tente completar as frases **b** e **c** e identifique os produtos a que se referem os quatro slogans:
  - a- “Nunca foi tão fácil tirar o doce da criança”.
  - b- “\_\_\_\_\_ com respeito. É provável que ele seja mais velho que você”.
  - c- “Cabem 18 crianças, lógico, se o \_\_\_\_\_ for surdo”.
  - d- “Nossos clientes nunca voltaram para reclamar”.

Figura 40 – Instruções com propagandas e slogans  
 Fonte: *LDLPI: Ensino Médio*, 2007, p. 71

O primeiro comando dessa instrução pede que os estudantes reelaborem o anúncio, transformando-o em uma propaganda, seguindo o que os compradores do imóvel prezam. Infelizmente, não ficou esclarecido nesse comando quem seriam esses compradores. Considero assim essa tarefa distante das práticas de letramento crítico, pois ela não ensina os alunos a utilizarem as estratégias de comunicação adequadas para convencer o leitor, tal como a persuasão e o convencimento. Além disso, a tarefa seguinte, de eleger uma propaganda como a mais bem elaborada, é subjetiva e depende do que é bom ou ruim para cada um; do mesmo modo, não fica estabelecido que parâmetros os estudantes devem seguir para justificar as suas escolhas. No último comando dessa instrução, em que há exemplos de *slogans* para que os estudantes possam identificar a que produtos eles se referem, mais uma vez, deixa-se de mostrar para quem se escreve, sobre o que se escreve e sobre o estilo que esse gênero veicula. Da mesma forma, essa instrução propõe práticas de leitura e escrita descontextualizadas e sem uma proposta de reflexão crítica.

Ainda nas páginas 71-2, após os estudantes conhecerem modelos de *slogan* e propagandas, a discussão dos espaços públicos e privados volta no pedido de elaboração de um *slogan* para atrair a adesão da comunidade em uma campanha que a escola esteja promovendo, como mostra a figura a seguir.

Voltando à discussão dos espaços públicos e privados, elabore um slogan para atrair a adesão da comunidade em uma campanha que a escola esteja promovendo.

Por exemplo: nas localidades em que há muitos cães na rua, idealizar uma campanha para que as pessoas dispensem mais cuidado a eles e os mantenham confinados aos respectivos quintais, evitando a reprodução indiscriminada e o abandono dos filhotes na rua.

Vocês podem pensar em outra campanha.

Figura 41 – Instrução para elaborar um slogan  
Fonte: *LDLPI: Ensino Médio*, 2007, p. 71-2

A instrução fica aberta para que a turma decida o tema da campanha. Essa é uma instrução criativa e na qual os estudantes podem conhecer os problemas sociais do seu contexto e, portanto, os encaminha para as práticas de letramento que envolvem reflexões críticas.

Em seguida, o conto *Retiro da mangueira*, de Moacir Scliar, nas páginas 72-73, introduz uma nova prática de leitura e interpretação de texto. Os estudantes devem fazer uma pré-leitura da obra, a partir do título e do primeiro parágrafo e cujos sentidos são resgatados por meio de uma discussão com os colegas sobre a compra de casas em um condomínio de luxo, como mostra a figura abaixo.



## ATIVIDADE

- Antes de começar a ler o texto por inteiro, troque com os colegas impressões sobre as expectativas de leitura, a partir apenas do título e do primeiro parágrafo: o que vocês acham que vai acontecer?

Figura 40 – Instrução sobre as expectativas de leitura  
Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 71-2.

Essa instrução promove uma reflexão sobre como o autor organiza o seu texto e faz com que os estudantes discutam sobre as suas expectativas em relação ao desfecho do conto. Esse tipo de abordagem didática estimula a leitura e ensina os estudantes a conhecerem as partes dos textos, facilitando a sua compreensão.

Com a escolha desse conto, cujo tema aborda as diferenças sociais e os artifícios da propaganda empregados para convencer o leitor, o livro promove o letramento crítico, pois esses dois aspectos fazem parte do cotidiano dos estudantes, e promovem reflexões sobre como a linguagem serve para manipular as pessoas.

A seguir, na página 74, o livro pede a interpretação do conto, em várias perguntas, como mostra a figura na próxima página.



## ATIVIDADE

- Quantas vezes o narrador diz que as coisas que viam aconteciam “exatamente como dizia o prospecto”? Qual o efeito dessa repetição?
- Por que o chefe de polícia fez uma relação dos parentes e amigos dos moradores?
- Em que passagens o narrador expressa desconfiança? De que forma isso fica claro na sua fala?
- O que você imagina que aconteceu? Anote sua opinião no caderno, com os respectivos argumentos destacados do texto.
- Além do tema tratado, esse conto nos permite uma reflexão sobre quais outros temas?
- Quais as características físicas do condomínio Retiro da Figueira?
- Quais características convenceram os compradores pelo aspecto racional?
- O que os convenceu pelo apelo à distinção social?
- Como você faria a narrativa do final do conto? Depois de escrevê-la e apresentá-la aos seus colegas de turma, confira o desfecho que o autor deu ao texto.

Figura 41 – Instrução com propagandas e slogans  
 Fonte-LDLPI: *Ensino Médio*, 2007, p. 71-2.

Primeiramente, aborda-se o efeito da repetição que o narrador faz da expressão “exatamente como dizia o prospecto” o que fortalece as marcas da intertextualidade e os recursos que as propagandas utilizam para convencer o leitor. Do mesmo modo, o exercício pede que os estudantes apontem as passagens do texto nas quais o narrador expressa desconfiança. Essas perguntas detalham aspectos do texto e criam uma interlocução entre o autor e o leitor, assim como desenvolvem a percepção das intenções do autor. Há também uma proposta de reflexão sobre as diferenças de classe social dos personagens, aspecto que recebe destaque nas características físicas do condomínio e nas perguntas: “Quais características convenceram os comparadores pelo aspecto racional?” e “O que os convenceu pelo apelo à distinção social?”.

A última questão dessa instrução propõe uma prática de escrita na qual eles devem elaborar a narrativa final do conto e, posteriormente, compará-la com a que o autor produziu. Mobilizar os esquemas cognitivos dos estudantes sobre um determinado tema e comparar a sua produção com a de outros autores faz com que eles aprendam a posicionar-se em relação às ideias diferentes das suas, aspectos que contribuem para o desenvolvimento de sua percepção crítica (VAN DIJK, 2008).

Para encerrar o capítulo, os estudantes devem escrever uma história sobre algum acontecimento que tenha se passado com eles, para, posteriormente, ser apresentada à turma e cujo título deve chamar a atenção dos colegas. Pressupõe-se que os estudantes saibam como elaborar um texto narrativo, pois não há indicações de como fazê-lo. Por isso, apesar de

propor um tema relacionado ao cotidiano dos estudantes, não há sugestões de assuntos polêmicos que os façam refletir e se posicionar, favorecendo a sua formação crítica. Além disso, não há indicações dos parâmetros sob os quais os estudantes devem basear a sua escolha do título que chama mais a atenção da turma.

Em relação à instrução que aborda o título dos textos, Marcuschi (2008, p. 280) sugere que “analisar e justificar títulos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente e de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los”. Dessa forma, deve-se alertar os estudantes para levantarem hipóteses sobre o conteúdo que os títulos apresentam, pois, a partir deles, diferentes suposições surgem e podem ser confirmadas ou refutadas com base nas expectativas do leitor.

Na página, 74, embora o livro coloque em destaque a seguinte sentença: “o título cria expectativas no leitor, que espera encontrar no texto tudo o que o título prometeu. Caso contrário, o título será considerado ruim. Título ruim é como mau político: não cumpre o que promete”, essa instrução não alerta o estudante sob as posições ideológicas que os títulos encontrados, por exemplo, nas reportagens em jornais ou na internet veiculam, aspecto que colabora para o desenvolvimento do potencial crítico do estudante.

Em relação ao conteúdo abordado nesse capítulo, também chamo a atenção para o uso dos anúncios como recurso didático para o ensino de línguas ou outras disciplinas. Segundo Kress (1987 *apud* Fairclough 2001, p. 171):

Os livros didáticos, e outras formas de discurso educacional, contribuem para a constituição dos sujeitos como consumidores; e o processo educacional parece, entre outras coisas, estar educando os (as) leitores(as) a lerem anúncios. Como sugerido anteriormente, exemplos desse tipo são relevantes para a constituição dos grupos sociais e das comunidades, assim como para a socialização dos indivíduos; tais práticas discursivas simultaneamente geram uma visão (consumista) do mundo e uma comunidade (de consumidores) associada com essa visão. Isso está de acordo com uma visão do trabalho ideológico do discurso, simultaneamente gerando representações e organizando as pessoas em comunidades.

Essa citação chama a atenção para os cuidados que os livros didáticos devem ter ao utilizarem a linguagem publicitária no ensino de línguas, pois pode-se estar incentivando práticas sociais consumistas. Na visão da análise crítica do discurso, é preciso ensinar aos estudantes como a linguagem está a serviço das pessoas e alertá-los para as ideias consumistas que as propagandas veiculam. Resumindo, embora o conteúdo desse capítulo seja relevante para a formação crítica dos estudantes e as instruções mostrem os recursos encontrados na linguagem propagandística para convencer o leitor, elas não ensinam os estudantes a fazerem

análises críticas em exemplos de anúncios e propagandas, alertando-os, por exemplo, sobre como os *slogans* e as vinhetas usam a linguagem para manipular os consumidores.

#### 4.2.3.6 Palavras – Capítulo 6

O tema desse capítulo aborda a criação de palavras e o empréstimo linguístico. Baseada no poema *Neologismo*, de Manuel Bandeira, a primeira instrução, na página 78, trabalha com as classes gramaticais do verbo e do substantivo, no jogo poético das palavras *Teadoro* e *Teadora*, como mostra a figura abaixo.



### ATIVIDADE

- Por que, em algumas situações, surge a necessidade de se criar palavras?
- Explique a relação entre o verbo “teadorar” e o substantivo “teadora”.
- O eu-lírico diz que inventa palavras, as quais “traduzem a temura mais funda e mais cotidiana”. Qual é o sentido dessa expressão?

Manuel Bandeira, em seu poema, inventa a palavra: TEADORAR. E traz, sobre ela, duas informações: é um **verbo** e é **intransitivo**.

- Como foi construída a palavra *Teadorar*?
- Por que o poema diz que *Teadorar* é um verbo intransitivo?
- Após essas respostas, você pensa que o amor é intransitivo ou transitivo?

Figura 42 – Instrução sobre o poema *Neologismo*  
 Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 78.

As perguntas dessa instrução associam as palavras *intransitivo* e *transitivo* ao amor para chamar a atenção dos estudantes sobre os tipos de verbos e a criação de palavras. O tema que o poema de Manoel Bandeira aborda se aproxima do cotidiano dos alunos e o ensino da gramática e da criação de palavras é feita de forma lúdica. Porém, essa instrução não favorece a formação crítica dos estudantes, pois, para que isso se efetive, as práticas de leitura e escrita devem apresentar textos que incluam uma linguagem que “marca grupos ou minorias por meio de características negativas”, por exemplo, que [...]“fazem essa distinção com base no gênero (masculino/feminino)”, também conhecida como linguagem sexista (OLIVEIRA, SARA, 2005, p. 91).

Em seguida, a instrução da página 79, relacionada ao poema de Manuel de Barros, *Uma didática da invenção III*, explora a linguagem criativa e a intertextualidade, como mostra a figura abaixo.



## ATIVIDADE

- “Uma didática da invenção” – qual é a relação desse título com o texto? E com o poema de Manuel Bandeira?
- “No descomeço era o verbo”. Esse trecho dialoga com outro texto (ou seja, há uma intertextualidade). Qual é esse outro texto? O que há em comum entre eles?
- Quais os sentidos da palavra verbo no poema de Manoel de Barros?
- Qual é o significado da palavra “delírio” nesse contexto?
- No poema, onde se encontra o “delírio do verbo”? Justifique-o.
- Leia: “Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos”. Como a poesia faz nascimentos?

Figura 43 – Instrução sobre o poema *uma didática da Invenção VII*

Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 79.

Nas sentenças “No começo era o verbo” e “Esse trecho dialoga com outro texto (ou seja, há uma intertextualidade)” e nas perguntas “Qual é esse outro texto? O que há em comum entre eles?”, mais uma vez a intertextualidade está presente no *LDLPL-Ensino Médio*. Entretanto, nessa instrução esse aspecto linguístico não é explorado para ensinar o uso das formas direta e indireta do discurso, o que facilita identificar as vozes de outros textos que se configuram na constituição de um novo texto. Recursos esses que favorecem a formação crítica dos estudantes a respeito das reais intenções desses arranjos textuais.

Complementando a discussão sobre a criação de palavras, a filosofia é abordada na página 80, no texto de Marilena Chauí, *A origem da Linguagem*. A partir desse texto, os estudantes devem responder se há uma resposta definitiva sobre a origem da linguagem. O termo *onomatopeia* também é apresentado no livro e sobre o qual os estudantes devem buscar exemplos na língua portuguesa. A pergunta seguinte relaciona um texto bíblico (Gênesis 2; 19-20) à origem das palavras: “Qual é o fato relacionado à origem das palavras que o texto Bíblico não contempla neste fragmento de Gênesis?”. A seguir, na instrução da página 82, os comandos pedem que os estudantes procurem a origem de palavras de cunho científico, como mostra a figura na próxima página.



## ATIVIDADE

- Gell-Mann deu o nome de *GLUON* à partícula que mantém os quarks colados uns aos outros. Procurem a origem dessa palavra, a comparação que Gell-Mann fez para criá-la.
- Escolham alguns nomes que surgiram a partir da evolução das ciências e busquem a origem desses nomes.

Figura 44 – Instruções sobre a origem das palavras  
Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 82.

Essa instrução pede que os estudantes pesquisem sobre o significado e a origem de alguns termos científicos. Porém, ela não propõe uma reflexão sobre como a linguagem científica pode ser discriminatória, problematizando essa questão. Por essa razão, ela não está voltada para o desenvolvimento da formação crítica dos estudantes.

Já, nas páginas 82-83, o livro apresenta o texto literário, *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha, autora de livros infanto-juvenis, para mostrar que as pessoas podem brincar com os significados das palavras. Fairclough (2001) sugere que se contraste o modo como os significados são construídos em diferentes textos. Na perspectiva crítica do letramento, sugere-se abordar os significados teórico, cultural e ideológico que as palavras expressam. Nessa instrução, o livro pede que os estudantes “criem, em duplas, uma situação humorística em que a invenção de palavras impeça a comunicação e socializem a produção numa instrução de contação de histórias”, como mostra a figura abaixo.



## ATIVIDADE

- O que seu João não entendia?
- Proposta de produção: criem, em duplas, uma situação humorística em que a invenção de palavras impeça a comunicação. Socializem a produção numa atividade de contação de histórias.

Figura 45 – Instrução sobre produção textual com contação de história  
Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 82-83.

Assim, embora essa instrução seja criativa e coloque os estudantes no papel de autores, com capacidade de extrapolar e fazer inferências, ela não incentiva uma reflexão crítica sobre os significados ideológicos que as palavras podem expressar nos discursos.

Retomando a questão das classes de palavras, na página 83, o livro propõe um debate sobre as classes gramaticais, na pergunta “Somente a classe do substantivo é capaz de nomear as ‘coisas’? Discuta com seus colegas e registre as conclusões.” Logo a seguir, os estudantes

devem fazer a interpretação de um texto escrito somente com substantivos e que serve de modelo para a próxima instrução. O estudante terá que escolher outra classe gramatical e produzir um texto semelhante ao publicado no livro e, para isso, ele deve pesquisar em uma gramática, como mostra a figura abaixo.



### ATIVIDADE

- Qual a peculiaridade desse texto?
- É possível extrair sentido desse texto, apesar de utilizar somente o substantivo?
- O texto acima foi elaborado utilizando apenas uma classe gramatical, o substantivo. Em Língua Portuguesa, as palavras são divididas em 10 classes. Pesquise-as na gramática. Com qual delas podemos elaborar um texto similar?
- Siga o estilo que o texto apresenta no início e no final e complete-o.
- Dê um título ao texto.

Figura 46 – Instruções sobre as classes gramaticais  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 83.

Essa proposta de trabalho com a gramática, apesar de estar ligada aos sentidos das palavras, não informa quais são os sentidos do texto e as intenções do autor ao empregar a estratégia de utilizar somente substantivos para construir o texto. Por isso, ela não promove uma reflexão crítica sobre o conteúdo do texto.

Logo a seguir, um texto da escritora Clarice Lispector e o poema de Alice Ruiz, *Tem palavra* servem de apoio para as instruções das páginas 84, 85 e 86, cujo foco é o uso das palavras em diferentes situações sociais. A seguir, também, valorizam-se os recursos estilísticos dos textos orais na seguinte instrução.



## ATIVIDADE

- Aponte a relação que existe entre o poema de Alice Ruiz e o fragmento de Clarice Lispector.
- Dê exemplos de:
  - palavras que não são de dizer nem por bem nem por mal;
  - palavras que não são de comer;
  - palavras que não dá para viver com elas;
  - palavras que não se conta nem para um animal;
- palavras loucas para serem ditas, e não se fala;
- palavras que, na hora H, faltam;
- palavras de quem não cala.
- Há outras palavras de que você sentiu falta e acrescentaria ao poema?
- Verifique a que classes de palavras pertencem os exemplos dados.
- Como você explica, nesse texto, a falta do título, da pontuação, de letras maiúsculas, o uso de palavras exclusivas da oralidade?

Figura 47 – Instrução sobre o uso das palavras em diferentes situações sociais  
 Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 85-86.

Essa instrução amplia o vocabulário dos estudantes e indica, dentre as opções dadas, uma possibilidade de se conhecer palavras que indiquem opiniões e pontos de vista, como no exemplo das palavras de quem não cala. Porém, essa instrução não envolve o recurso textual da argumentação e nem contextualiza os exemplos dessas palavras, mostrando as diferenças entre o significado literal e o que se quer realmente pressupor, deixando, assim, de promover o letramento crítico.

Para encerrar o capítulo, uma pesquisa deverá ser feita em busca de palavras ainda não dicionarizadas, e que se encontram em diferentes suportes e gêneros textuais orais ou escritos. As palavras deverão ser organizadas de forma alfabética, com indicação de sua classe gramatical e os seus respectivos significados. Sugere-se também que após a entrega de todos os trabalhos, a turma organize um dicionário para ser entregue na biblioteca da escola. Nesse capítulo, embora as instruções explorem os gêneros literários e se preocupem com a formação e com o sentido das palavras, elas voltam-se, predominantemente, para o ensino do vocabulário da língua portuguesa e, dessa forma, não há uma proposta de letramento crítico nesse capítulo.

#### 4.2.3.7 Sobre a modernidade ou como ler um livro – Capítulo 7

As perguntas, localizadas na página 89, “Você já ouviu a palavra MODERNIDADE? Tem noção do que ela significa? Sabe como a modernidade pode influenciar você? Você usa óculos? Quais são os seus óculos?” introduzem o tema desse capítulo. Essa reflexão pretende chamar a atenção dos estudantes sobre os interesses e as leituras que as pessoas fazem ao longo da vida e sobre como as mudanças sociais podem ser percebidas por meio dos textos. A introdução do tema é feita em forma de diálogo, entre os autores da instrução e os estudantes, tal como nas perguntas “Você já leu algum livro? Lembra-se de algum que tenha gostado? O que você fez durante a leitura? Como a leitura o modificou?”.

Na instrução da página 94, o livro retoma o tema sobre o significado da palavra *modernidade*, exposta na figura abaixo.



### ATIVIDADE

- Mas, será que após ver como eu faço uso dos meus óculos, você já tem alguma idéia formada sobre o que é MODERNIDADE? As pistas que eu já lhe dei permitem a você formular alguma idéia sobre esse assunto?

Figura 48 – Reflexões sobre o conceito de modernidade

Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 94.

As perguntas acima valorizam as práticas de leitura crítica, pois levam os estudantes a fazerem associações e comparações sobre como a leitura pode modificar seu modo de ser e de pensar. Dessa forma, essa instrução está voltada para a formação crítica dos estudantes.

Para exemplificar como as pessoas vão se transformando ao longo do tempo e como são influenciadas pelas mudanças sociais, nas páginas 91 a 94, o livro apresenta fragmentos da obra “Quincas Borba”, de Machado de Assis, “A Cidade e as Serras”, de Eça de Queiroz, o poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira e um poema de Camões. A indicação de leitura dessas obras, além de colaborar para a formação de futuros leitores de textos literários, servem para ampliar o conhecimento enciclopédico dos estudantes e ajudá-los a perceber as reais intenções dos textos e, por isso, também colaboram para a reflexão crítica proposta nesse capítulo.

Na instrução seguinte, nas páginas 96 e 97, o livro apresenta questões sobre as transformações sociais com base na gravura do mapa *mundi* atual e em dois mapas antigos

que retratam o descobrimento da terra, destacando-se a cartografia na formação do Brasil, como mostra a figura abaixo.



## ATIVIDADE

- Vá até a biblioteca de sua escola e peça para consultar um Atlas atualizado. Observe, atentamente, no Atlas, o Mapa Mundi. Repare na distribuição dos continentes e nos desenhos que eles formam.
- Compare o Mapa Mundi consultado com os dois mapas mostrados a seguir. Converse com seus amigos sobre as diferenças entre eles. Quais transformações humanas estão por trás das diferenças entre os mapas? Quais as coisas boas que você percebe atrás dessas transformações? Quem se beneficiou delas? Quem saiu prejudicado?

Figura 49 – Instrução sobre as diferenças entre os mapas  
Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 96-97.

De forma generalizada, as mudanças sociais são abordadas nessa instrução e fazem com que haja uma reflexão sobre o poder das nações economicamente mais poderosas. As imagens são utilizadas com a função de mostrar aos estudantes sobre as mudanças que ocorrem nos principais continentes e, por isso, a reflexão proposta nessa instrução está voltada para a formação crítica dos estudantes.

Complementando a discussão acima, o texto *O cão e o Frasco*, de Charles Baudelaire e o texto *A educação*, de Eduardo Galeano, representam, respectivamente, as inquietações do homem a respeito das transformações nos sistemas sociais ao longo dos tempos. Esses dois textos são metafóricos e veiculam a ideia de oposição contra os efeitos das sociedades capitalistas sobre os seres humanos. Eles são abordados na seguinte instrução.



## ATIVIDADE

Esses dois textos fazem referência a que modificações trazidas pela MODERNIDADE? Faça um texto refletindo sobre esta questão. Mostre-o ao seu professor e converse com seus amigos sobre as idéias que você teve a partir das leituras.

Figura 50 – Instrução de reflexão sobre a modernidade  
Fonte: *LDLPI: Ensino Médio*, 2007, p. 98.

Os textos escolhidos para desenvolver esse capítulo ajudam os estudantes a produzirem sentidos em um viés crítico, pois os fazem refletir sobre si. Porém, essa última questão não orienta o estudante como realizar a sua produção textual, aspecto que não favorece o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes

#### 4.2.3.8 A máquina do tempo – Capítulo 8

A questão mobilizadora desse capítulo está colocada nas perguntas “É possível viajar no tempo? Quais os meios de que dispomos para tal?”. Nesse capítulo, o tema gira em torno da passagem do tempo. A primeira instrução, na página 102, versa sobre os significados das palavras *mito* e *mitologia*, ao que essas duas visões têm em comum e na suas relações com o planeta Terra, como mostra a figura na próxima página.



**PESQUISA**

- Pesquise num dicionário os significados das palavras *mito* e *mitologia*.
- Leia os seguintes textos:
  - da Bíblia, leia Gên 1 até 2, 1-4 // Jó 38, 1-41.
  - do livro *As mais belas lendas da mitologia*, de José Feron, Émile Genest e Marguerit Desmurger, que está na biblioteca da sua escola, leia o capítulo intitulado “Urano e Cibele, Titã, Crono e Réia”.
- O que essas distintas visões têm em comum? Como a Terra aparece nelas?

Figura 51 – Instrução sobre os significados das palavras *mito* e *mitologia*  
 Fonte: *LDLPI: Ensino Médio*, 2007, p. 102.

Nessa instrução, há sugestões para a leitura de textos míticos, tal como textos bíblicos e partes do livro *As mais belas lendas da mitologia*, aspecto que amplia o conhecimento enciclopédico dos estudantes.

Da mesma forma, sob um viés filosófico, na página 103, o livro sugere a leitura de um capítulo do livro didático público de Filosofia *Do mito à Filosofia* e do livro *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder. Nesse último, o estudante deverá ler dois capítulos, que se referem aos períodos do Renascimento e do Barroco, e anotar em seu caderno um resumo da visão do universo a partir do físico Newton. Após a leitura dos dois capítulos, ele deve responder a seguintes perguntas: “Seu pensamento se enquadra dentro da mitologia ou da ciência? Quais princípios, segundo ele, explicariam a universalidade dos fenômenos? O que prende a lua na órbita da Terra e a Terra na órbita do Sol?”. Essa instrução contrasta a visão da ciência e da mitologia sobre a formação do mundo e pede que os estudantes organizem as ideias do autor em forma de resumo. Ensinar as particularidades dos gêneros textuais faz parte do letramento crítico, pois, como visto na segunda seção desta tese e nas orientações da consciência linguística crítica, um dos objetivos da teoria linguística crítica é que os aprendizes saibam

recorrer a sua linguagem e a sua experiência discursiva, tornando-se mais conscientes da sua prática de leitura e escrita como produtores e consumidores de textos.

Na sequência, na página 104, há um texto explicativo sobre a tese do Buraco do Verme, de Albert Einstein e Nathan Rosen, e um desenho que esquematiza essa tese utilizada para esclarecer os conceitos e os termos da área da física, como mostra a figura abaixo.

Há um desenho que esquematiza o buraco de verme:

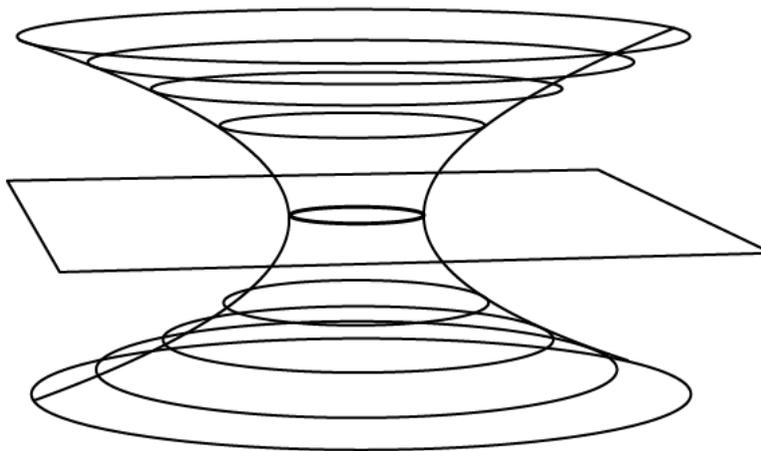


Figura 52 – Esquema do buraco do verme  
Fonte: *LDLPI: Ensino Médio*, 2007, p. 104.

Ao mesmo tempo, há uma conexão entre a ciência e a imaginação na citação de Einstein, citada na instrução da página 105, como mostra a figura a seguir.



## ATIVIDADE

“E a coisa mais bela que o homem pode experimentar é o mistério. É esta a emoção fundamental que está na raiz de toda ciência e arte. O homem que desconhece esse encanto, incapaz de sentir admiração e estupefação, esse já está, por assim dizer, morto, e tem os olhos extintos. (...)”

Einstein

- Se você tivesse a chance de passar agora por um buraco desses, para que tempo gostaria de viajar? Por quê?
- E se você fosse parar em um outro universo, como ele seria?

Selecione uma das perguntas acima e utilize a força do seu conhecimento e da sua imaginação para produzir um texto que esboce uma resposta.

Figura 53 – Instrução sobre questões filosóficas e especulações científicas  
Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 105.

Nessa instrução, os estudantes devem fazer reflexões por meio do seu conhecimento e de sua imaginação, fazendo-os refletirem sobre a sua própria existência. Entretanto, essa

instrução, apesar de propor uma reflexão sobre as mudanças sociais que podem ocorrer na transposição de um tempo para outro ou para outro universo, não discute questões polêmicas, tal como sobre o domínio que a classe científica exerce sobre a sociedade.

A seguir, nas páginas 105-106, a palavra *viagem* é empregada no livro para desenvolver um livro de memórias. A primeira viagem está contada na obra *Canção de muito longe*, de Mario Quintana. Os sentidos que esse autor produz em seu poema são explorados, comparando-se as intenções do autor nos versos do poema. A instrução enfatiza a passagem do tempo e o ponto de mudança de uma realidade à outra, aspectos que devem ser transpostos para a ilustração do Buraco de Verme. Como observado, essa instrução emprega os textos literários para o aprendizado da língua portuguesa e chama a atenção dos estudantes para os significados dos versos e para as intenções do autor e, assim, ensinam o estudante a fazer leituras críticas.

A obra *Cantiga de recordar*, de Helena Kolody, é a segunda viagem proposta no livro, e a instrução pede que o estudante descreva, em prosa, o cenário para onde a saudade levou a poeta. Em seguida, como feito com o poema de Quintana, ele deve distribuir na ilustração do Buraco de verme, o poema de Kolody. Além dessas duas propostas de práticas de leitura e escrita, o livro aborda o sentido das palavras *canção* e *cantiga*, como mostra a instrução a seguir.



**ATIVIDADE**

- Por que os poetas utilizaram as palavras "canção" e "cantiga" nos títulos dos poemas?
- Em *Cantiga de recordar*, descreva, em prosa, o cenário para onde a saudade levou a poeta.
- Com o mesmo procedimento utilizado no poema de Mário Quintana, distribua, no buraco de verme, presente na página 203, o poema de Helena Kolody.

Figura 54 – Instruções sobre os poemas e o buraco de verme  
Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 106.

As ações propostas acima abordam os sentidos das palavras no texto e o conhecimento do significado de palavras que definem estilos literários. Na instrução de produção textual, não há uma explicação de como elaborar um texto em forma de prosa, pressupondo-se que os estudantes já tenham tido contato com esse tipo de texto. As práticas de leitura e escrita, nessa instrução, buscam o reconhecimento das expressões linguísticas e das intenções do texto, porém não discutem temas polêmicos que desenvolvem o letramento crítico dos estudantes.

Na página 107, a terceira viagem está representada pelo texto explicativo sobre os objetivos do discurso histórico, de Baccega (2003), da relação entre os diferentes discursos,

entre eles o literário, e do exemplo da “Carta do Achamento do Brasil”. Complementando essa instrução de leitura, pede-se que o estudante “Relate um fato de sua vida, entrelaçando discursos que marcaram o seu passado e que, de alguma forma, se refletem no seu presente”. Essa instrução, apesar de aproximar o estudante de sua própria história, não inclui referências ou pistas para um tópico específico que aborde um tema polêmico ou uma situação problemática.

Em seguida, na página 108, surge a quarta viagem representada no conto fantástico de Murilo Rubião *Teleco, o coelhinho*, que deve ser interpretado considerando-se os seguintes itens: “Que elementos estabelecem o universo da realidade fantástica? Qual é a realidade concreta espelhada por esse universo fantástico? Produza um texto narrativo em que uma realidade fantástica espelhe uma realidade concreta”. Ao pedir que os estudantes associem uma realidade fantástica a uma concreta, essa instrução faz com que eles descubram o que está implícito no texto, que atentem para as metáforas e para os recursos estilísticos, tal como os encontrados em fábulas que usam animais para revelar modos de ser e de pensar dos humanos. Esses aspectos revelam as intenções e ideologias que estão por trás dos discursos, fazendo com que o seu senso crítico seja estimulado. Ao mesmo tempo em que os temas fantásticos das lendas são usados para chamar a atenção do leitor sobre um aspecto do universo humano, eles têm uma função crítica. Em geral, o sobrenatural e o fantástico servem para remeter o leitor aos conflitos e aos grandes dramas da natureza humana. Entretanto, apesar de chamar a atenção dos estudantes sobre as diferenças entre uma realidade concreta e uma fantástica, de mostrar expressões que representam a realidade fantástica e ensiná-los a delimitar no texto os elementos que estabelecem as relações entre as duas realidades, essa instrução não promove uma discussão sobre os temas polêmicos que, em geral, as fábulas e as lendas veiculam.

Encerrando o capítulo, na quinta viagem, pede-se que o aluno leia a epígrafe do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Essa leitura deverá ser feita para responder qual a diferença entre os termos *buraco de verme* e *buraco do verme*. Essa instrução serve para que o estudante compreenda os significados de expressões linguísticas e é semelhante às outras que pedem que o estudante explique o sentido das palavras nos textos. Instruções que somente buscam a compreensão dos sentidos das palavras nos textos não incentivam o senso crítico dos estudantes e, nem, necessariamente, facilitam a compreensão do texto (MARCHUSCI, 2008).

O romance de memórias volta à cena na página 109, com a pergunta sobre como o capítulo sete do livro de Machado de Assis, citado acima, pode se relacionar com as viagens

que o livro apresenta. Logo a seguir, está em destaque uma lista com títulos de romances de memórias produzidos por escritores brasileiros. Nessa instrução não houve menção à forma como o gênero memórias é produzido, revelando a sua função social. Dessa forma, essa instrução se caracteriza como uma prática de leitura e escrita que não desenvolve plenamente o letramento crítico dos alunos.

As instruções desse capítulo levam os alunos às reflexões genéricas sobre a formação dos mundos, sobre as memórias pessoais e as encontradas em obras da literatura brasileira. Perde-se, aqui, uma oportunidade de incentivar o pensamento crítico quanto aos temas polêmicos encontrados em discursos históricos e literários, por exemplo, os discursos velados que comprometem o real conhecimento da história e a não-informação sobre as descobertas científicas que poderiam abreviar situações desumanas em detrimento de interesses econômicos.

#### 4.2.3.9 Estratégias de manifestar opinião – Capítulo 9

“Que país deve controlar o mar subterrâneo que é o Aquífero Guarani? Por quê?” Essas perguntas iniciam o capítulo 9, cujo tema aborda as estratégias de manifestar opinião. Na primeira questão, página 113, são dadas duas opções para que os estudantes realizem uma produção textual sobre o assunto proposto no capítulo.



### ATIVIDADE

Na seqüência, você terá dois comandos para a produção textual. Escolha um deles e mãos à obra.

- Suponha, a partir dessas informações, que se vá decidir, internacionalmente, quem deve exercer o controle sobre o aquífero, e que você foi selecionado para manifestar sua opinião num texto a ser veiculado num jornal. Escreva esse texto.
- Como foi visto no primeiro parágrafo, “segundo especialistas, o conflito do futuro será pelo domínio da água potável do planeta”. Faça um texto expressando sua opinião como resposta à seguinte pergunta: se o homem sabe de um risco futuro de um conflito por causa da água, e não faz nada para evitá-lo, o homem é um animal racional?

Figura 55 – Instruções sobre o controle do aquífero  
Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 106.

Nessa instrução, o processo da escrita é facilitado por se conhecer em que tipo de suporte o texto será veiculado. No entanto, embora o artigo de opinião seja um gênero textual fácil de ser encontrado nas bancas de revista e na internet, a forma de se construir um texto

opinativo nem sempre é conhecida pelos estudantes e precisa ser ensinado no ensino médio. Por isso, supõe-se que, ao pedir para que eles o elaborem, sejam orientados de como fazê-lo. Isso acontece com a instrução da página 113, como mostra na seguinte pergunta, e no ensino de táticas que evitam os riscos de “encher lingüiça”, encontradas no texto explicativo no decorrer do capítulo.



## ATIVIDADE

- Que diferenças há entre falar sobre o Aqüífero Guarani numa conversa entre amigos e num texto escrito? Essas diferenças acontecem somente quando falamos do Aqüífero ou podemos generalizá-las para outros temas?

### ■ Siga esta tática e evite riscos de “encher lingüiça”:

1. Não deixe suas opiniões se esgotarem logo nas primeiras linhas: deve-se dar uma idéia clara de para onde as coisas estão indo, mas se você disser tudo de uma vez, não terá como continuar.
2. Não fique preso às suas próprias opiniões, mas caminhe com a ajuda de opiniões diferentes. Rebater, criticar, mostrar desconfiança frente a determinadas idéias, diferentes das suas, é mais fácil do que ficar explicando o que já disse.
3. Parta de um detalhe, de uma questão menos importante, do assunto abordado, para chegar aos poucos até o aspecto central que você quer abordar. Isso torna o texto mais concreto, podendo criar um certo suspense no leitor, sem parecer que está enchendo lingüiça. Pois encher lingüiça, num texto argumentativo, é quase sempre inevitável. O importante é você fingir que não está enchendo lingüiça.

■ (Adaptado de Marcelo Coelho. Folha de S. Paulo )

Figura 56 – Instrução de produção textual  
Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 113-4.

Essa instrução chama a atenção dos estudantes para as diferenças entre as práticas orais e as escritas, porém não há continuidade da instrução para que os estudantes saibam quais são essas diferenças.

A discussão sobre os conflitos que os bens naturais geram é um tema atual, polêmico e conhecido pelos estudantes, aspecto que conduz a uma formação crítica. Mas, além de utilizar temas que possam provocar reflexões críticas, os estudantes precisam conhecer como elaborar um texto opinativo, serem informados sobre as estratégias discursivas e sobre os elementos

textuais e retóricos que ocorrem tanto na linguagem oral como na escrita. Desse modo, amplia-se o seu potencial crítico, o que foi abordado de forma breve e superficial nessa instrução, não propondo-se exercícios que efetivassem o aprendizado dos aspectos citados como importantes para o aluno desenvolver um texto argumentativo.

Na sequência, eles devem conhecer os tipos de argumentos usados para defender a sua opinião. Por exemplo, na página 114, essa estratégia é ensinada por meio de uma instrução em que os textos produzidos em sala de aula são comparados entre os colegas, como mostra a figura abaixo.



**ATIVIDADE**

Para avaliar a adequação dos textos produzidos pela turma, troque o texto com um colega e analise-o. Formule um parecer abordando os seguintes aspectos:

- Qual o tema/assunto do texto?
- Identifique os argumentos que o colega utilizou para defender a opinião sobre a gerência do Aquífero.
- Sugira a retirada do que você julgar "encheção de lingüiça", justificando.

Figura 57 – Instrução sobre o texto opinativo  
Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 114.

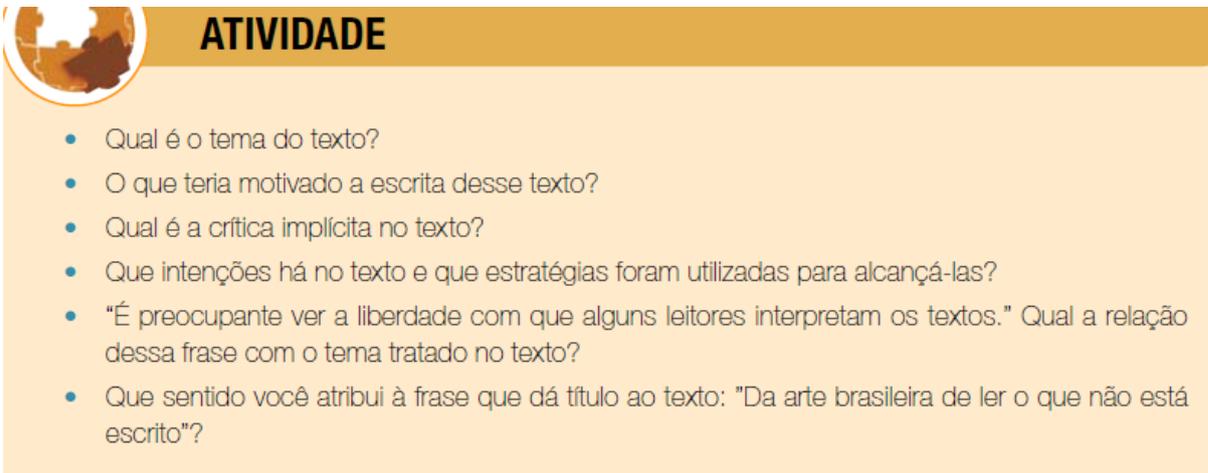
Essas instruções se aproximam de um ensino voltado para a formação crítica por pedir que os estudantes identifiquem os argumentos que o colega utilizou para defender a sua opinião e sobre como reconhecer o que é informação desnecessária sobre um determinado tema. Todavia, para ensinar o estudante como produzir um texto opinativo coerente e como reconhecer um bom argumento, as instruções devem, além de ensinar como identificar os argumentos em um texto, alertar para a clareza com que o escritor deve expor seus argumentos, sobre a concisão, a vaguidade e a escolha do vocabulário adequado. É necessário mais do que identificar os argumentos, deve-se ensinar como produzi-los e que estratégias linguísticas são utilizadas para construí-los. Em uma perspectiva crítica é interessante também mostrar estratégias, tais como o uso de generalizações de dados estatísticos tendenciosos ou vagos e do argumento de autoridade que, apesar de serem usadas quando não se tem argumentos fortes para construir a argumentação, acabam sendo bem sucedidos e servem para convencer o leitor. Esse tipo de estratégia pode ser encontrado em livros de autoajuda, em jornais sensacionalistas e em discursos de líderes religiosos.

Paralelamente, para que se tenha uma proposta de ensino voltada para a formação crítica é preciso alertar os estudantes para as escolhas feitas pelo autor, tal como as

exemplificações usadas para explicar as ideias, as posições isentas ou não de preconceitos, a distinção entre um fato, ou a distinção entre uma opinião e uma crença ideológica (OLIVEIRA, SARA, 2005). Essas orientações são importantes para uma prática de escrita que se preocupa com a função social da língua, pois expõem os aspectos discursivos do texto e se preocupam com o leitor, o que ensina os estudantes a serem críticos com a sua própria produção textual.

Dando continuidade sobre a discussão do que significa ler nas entrelinhas, o livro propõe a seguinte pergunta de reflexão: “Você já deve ter ouvido a expressão ‘ler nas entrelinhas’. Já parou para pensar no que isso quer dizer? Argumente.” A explicação do que é “ler nas entrelinhas” se encontra no texto explicativo, nas páginas 114-115. Logo após, o aluno deve ler o texto *Da arte de ler o que não está escrito*, de Cláudio de Moura e Castro, publicado na Revista Veja, que tem a função de mostrar como o autor do texto usa argumentos para se defender de críticas em relação ao seu texto.

As seis perguntas seguintes pedem que o estudante esclareça os objetivos do texto, a crítica implícita, as intenções do autor e as estratégias utilizadas para convencer o leitor. Essa instrução é uma proposta de leitura que desenvolve a visão crítica do estudante, considerando-se o tema e o tipo de perguntas, como mostra a figura a seguir.



**ATIVIDADE**

- Qual é o tema do texto?
- O que teria motivado a escrita desse texto?
- Qual é a crítica implícita no texto?
- Que intenções há no texto e que estratégias foram utilizadas para alcançá-las?
- “É preocupante ver a liberdade com que alguns leitores interpretam os textos.” Qual a relação dessa frase com o tema tratado no texto?
- Que sentido você atribui à frase que dá título ao texto: “Da arte brasileira de ler o que não está escrito”?

Figura 58 – Instruções sobre o artigo *Da arte de ler o que não está escrito*  
 Fonte: *LDLPI-Ensino Médio*, 2007, p. 116.

Essas instruções estão voltadas para a formação crítica, pois alertam os estudantes para os parâmetros que desenvolvem o seu potencial crítico, tal como destacar sobre o que trata o texto, a intenção do autor, a crítica implícita e as estratégias utilizadas pelo autor para atingir seus objetivos. Elas também fazem relações de sentido de frases utilizadas pelo autor quanto ao tema e alertam os estudantes para o título do artigo, aspectos que chamam a atenção para o

posicionamento ideológico do autor, ensinando-os como as pessoas manifestam opiniões. Entretanto, apesar de chamar a atenção para os argumentos que o autor utiliza, a instrução não mostra o tipo de estratégias linguísticas que ele usa para defender seu ponto de vista. Para a formação crítica dos estudantes, seria uma oportunidade de mostrar as estratégias argumentativas da generalização e de dados estatísticos tendenciosos que o autor utiliza no seu texto.

Dando continuidade a essa discussão, na página 117, as instruções buscam ampliar o conhecimento sobre os textos opinativos: “Pesquise, em jornais e revistas, textos escritos que possam ser caracterizados como opinativos. Em parceria com um colega, leia um dos textos que vocês selecionaram e analise-o, procurando identificar o tema tratado no texto, o ponto de vista veiculado e os argumentos selecionados para a defesa da opinião apresentada.” As perguntas se repetem como na atividade anterior e buscam identificar o tema, o ponto de vista e os argumentos utilizados pelo autor e, por isso, favorece a formação crítica dos estudantes.

Em seguida, um texto escrito na forma de receita culinária é utilizado para determinar as características argumentativas, fugindo-se de um modelo tradicional de texto argumentativo. As perguntas se referem aos elementos textuais e às estratégias empregadas para expressar um ponto de vista, tal como indicado abaixo:



### ATIVIDADE

- O texto foge do modelo tradicional de um texto argumentativo. É possível perceber a opinião do enunciador? Qual foi a estratégia empregada nesse texto para expressar um ponto de vista sobre o tema abordado?
- Qual o texto base empregado para criar um novo sentido, expressando opinião?
- Que elementos desse texto base você precisa acionar para atribuir sentido ao texto “Receita de Governo”?

Figura 59 – Instruções sobre o texto *Receita de Governo*  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 117.

Essas perguntas alertam os estudantes para os sentidos veiculados no texto, para as características linguísticas e formais do texto, associando-o a outros textos, aspectos que levam a uma reflexão crítica.

Na página 118, baseados em uma tira cômica, os estudantes precisam fazer inferências sobre o conteúdo veiculado. As imagens e os objetos da tira também são utilizados para revelar os significados que o autor quis transmitir. Na última questão, o estudante deve dar sua opinião a respeito da política e dos políticos. A leitura e a interpretação dessa tira cômica

ajuda no desenvolvimento do letramento crítico pelo seu conteúdo político, por considerar o aspecto multimodal e pelas perguntas de inferências que a instrução propõe, como ilustrado a seguir.



## ATIVIDADE

- Qual o sentido do "...AH!" no último quadrinho?
- Qual é a opinião implícita da personagem a respeito da política e dos políticos?
- Quais são os indícios que podem permitir essa interpretação por parte do leitor?
- E você, o que pensa sobre o assunto?

Figura 60 – Instruções sobre a tira cômica

Fonte: *LDLP: Ensino Médio*, 2007, p. 118.

Entretanto, essa instrução não especifica em que gênero textual o estudante deve expor sua opinião e com que finalidade e assim, portanto, não possui uma função social.

Na sequência, na página 119, a instrução apresenta o texto opinativo *Filme da campanha do agasalho acentua apartheid*, de Mario Sabino, veiculado no jornal o Estado de São Paulo, no qual o autor expõe sua opinião sobre o racismo que as campanhas de coleta de agasalho podem provocar. A instrução propõe o trabalho com a estrutura textual, isto é, mostrando como o texto se constitui em suas partes, o que facilita a leitura e a compreensão, o que pode ser visualizado na figura a seguir.



## ATIVIDADE

- O que se manifesta no título? Que expectativa o título possibilita?
- Analise a posição do autor no primeiro parágrafo.
- Qual a intenção do segundo e terceiro parágrafos?
- No quarto e quinto parágrafos, que discussão é proposta?
- O último parágrafo conclui o texto. A que outro parágrafo este se refere, especificamente?
- Qual o modelo de sociedade que produz a situação veiculada no texto?

Figura 61 – Instrução sobre o texto *Filme da campanha do agasalho acentua apartheid*  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 119.

A instrução acima propõe uma reflexão crítica, pois alerta para os sentidos que o título veicula, chama a atenção para a posição do autor e a que modelo de sociedade a situação veiculada no texto se refere.

Na página 120, o livro apresenta uma instrução de leitura de uma imagem cujo tema representa o poderio norteamericano sob os países da América do Sul. As perguntas também pedem uma leitura crítica do título, da imagem e das estratégias para expressar opinião. Em seguida, pede-se que os estudantes pesquisem outros textos argumentativos escritos e imagens que se destaquem por alguma particularidade que fuja dos modelos usados nas atividades anteriores, tal como o exemplo na instrução a seguir.



## ATIVIDADE

- O que representa a figura satirizada?
- Que leitura você faz dessa imagem?
- Qual a importância do título para a leitura / interpretação desse texto?
- Procure um texto opinativo escrito que fuja ao modelo padrão e um texto opinativo que trabalhe com imagens. Verifique, nesses textos, que recursos foram empregados para expressar opiniões, pontos de vista. Analise as estratégias e avalie a eficácia do texto de acordo com a intenção que ele tem.

### Ao ALCAnce



Figura 62 – Instrução com o uso de imagens  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 120.

Esse também é um exemplo de prática de leitura que busca a reflexão de temas polêmicos e que amplia a visão crítica dos estudantes. O título, único recurso escrito, foi aproveitado para facilitar a compreensão dos objetivos do texto. O título dos textos é a porta de entrada para se perceber como se constrói um universo contextual e ideológico (MARCUSCHI, 2008). Entretanto, as perguntas sobre a charge não se referiram ao contexto social de sua publicação. Os recursos estilísticos, tal como as cores da charge, também

poderiam ter sido explorados para mostrar como eles servem de argumentos para convencer o leitor, aspectos que favorece a percepção crítica dos alunos.

A última instrução desse capítulo propõe uma revisão do trabalho inicial, que procura fazer com que o estudante revise as estratégias de convencimento e persuasão para convencer o leitor utilizadas em seu texto opinativo, tal como exposto na figura a seguir.



**ATIVIDADE**

Para finalizar, retome o texto produzido no início das atividades e avalie sua produção, analisando as "táticas" empregadas para a construção da argumentação na defesa de sua opinião sobre a administração do Aquífero Guarani:

- O que faltou ?
- O que precisa ser melhorado? Como?
- Que partes podem ser descartadas?
- O que pode ser acrescentado para dar maior qualidade à sua produção?
- As observações de seu colega contribuíram para melhorar o seu texto?

Figura 63 – Instrução sobre a produção inicial  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 121.

Essas questões são relevantes para a formação crítica, pois ensinam os estudantes a fazerem uma análise crítica do seu texto, fazendo com que os estudantes aprendam a pensar criticamente e a se colocar como criadores de significados de seu próprio texto. Como mencionado nesta seção, a reescrita de uma produção textual faz com que o estudante analise criticamente o seu texto, reflita sobre as suas ideias e aprenda a ler e a escrever de forma crítica sobre temas relacionados ao seu dia a dia e, por essa razão, instruções como essas devem fazer parte de um ensino voltado para o letramento crítico.

#### 4.2.3.10 *Quem conta um conto* – Capítulo 10

As instruções desse capítulo giram em torno do ensino de estratégias que provocam expectativas no leitor e abordam os estereótipos. Na primeira instrução desse capítulo, na página 129, o estudante deve criar um parágrafo que narre o desfecho do conto *Entrevista*, de Rubens Fonseca, publicado em 1975. Na instrução seguinte, os comandos pedem que o estudante esclareça o efeito de sentido no uso das letras H e M para a identificação dos personagens no conto e que nele busque uma definição de conto, apontando os recursos utilizados pelo autor. O tema do conto é a violência, aspecto que pode promover a reflexão

crítica. Entretanto, a instrução não propõe uma discussão sobre esse tema, silenciando sobre os eventos dessa natureza e que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Por essa razão, ela não desenvolve a formação crítica dos estudantes. Nesse viés, a instrução também não explora a obra do autor. Tal como discutido anteriormente, ao contextualizar a produção do texto, os alunos ampliam seu conhecimento de mundo, além de fazerem conexões com sua realidade e com as ideologias que fundamentam os textos. As perguntas subsequentes abordam os recursos que o autor utilizou para manter o suspense do conto, tal como o uso das letras H e M para identificar os personagens. A próxima questão pede uma definição do gênero conto e do efeito do uso das reticências. Para se conhecer um gênero, não basta encontrar uma definição. É preciso conhecer o gênero em sua constituição e isso requer ensino, tal como a proposta das sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998). Do mesmo modo, os recursos estilísticos do conto são estratégias que precisam ser ensinadas aos estudantes, tal como o discurso direto, o foco narrativo e a verossimilhança, para mostrar como os recursos linguísticos são usados nos diferentes gêneros textuais. Por essa razão, essa instrução também não favorece o letramento crítico dos estudantes.

Na página 129, a instrução trabalha com as expectativas do leitor em relação à trama do poema de Antônio Gedeão, *Lição sobre a água*. O poema mistura ciência e poesia. Nas duas primeiras estrofes, como se fosse uma aula de ciências, o autor descreve as características da água e as suas funções. O aluno deve justificar a escolha do título e escrever a estrofe final do poema, com quatro versos. Essa instrução também quer saber o que o título e as primeiras estrofes geram no leitor, *i.e.*, que expectativas ele tem em relação ao uso da água. Pede-se, logo a seguir, que eles identifiquem por meio do vocabulário, os conceitos e a ciência que as duas primeiras estrofes abordam. A seguir, na página 130, a última pergunta pede que os estudantes mostrem nesse conto as exceções que aparecem no segundo verso. Essa instrução busca a compreensão do texto e mostra como o autor quebra as expectativas no conto para mudar o foco do poema. Esse tipo de instrução, apesar de mostrar como os sentidos dos textos podem variar para gerar expectativas no leitor, não propõe a abordagem de um tema voltado para os problemas sociais que geram discussões e sobre os quais o estudante precisa se posicionar a respeito e, por isso, não desenvolve a formação crítica dos estudantes.

Na página 130, no conto *Procurando firme*, de Ruth Rocha, outras estratégias de quebra de expectativa são utilizadas. O início do conto representa os contos de fada, sobre príncipes e princesas, porém, no desenrolar da história, há uma quebra de expectativa na qual o autor introduz um diálogo direto e passa a utilizar um vocabulário de efeitos cômicos. O estudante precisa identificar essas características e dizer o que torna o conto diferente dos

tradicionais contos de fadas. Ela também explora o tempo verbal do passado, característico dos contos de fada. Por último, pede que os interlocutores sejam identificados e chama a atenção para as quebras de expectativa, como exposto na figura abaixo.



## ATIVIDADE

- “Procure firme” e dê continuidade à história...
- O que caracteriza este texto como conto de fadas? E o que o torna diferente?
- Qual é o tempo verbal característico dos contos de fadas? Qual o sentido do uso desse tempo verbal?
- No trecho que você leu, quem são os interlocutores nos diálogos que acontecem no conto?

para os interlocutores, aspectos que, se colocados em evidência nas práticas de leitura, ensinam os estudantes a fazerem uma leitura crítica.

Somente na instrução sobre o conto *História de passarinho*, de Stanislaw Ponte Preta, o livro deixa claro o objetivo da quebra de expectativa, isto é, que serve para prender e provocar o leitor. Esta é uma instrução oral, realizada em grupos, na qual compara-se os contos publicados no livro com os contos de fadas, como mostra a próxima figura.



## ATIVIDADE

- Após a leitura do texto, reúnam-se em grupos e, oralmente, elaborem um desfecho para o conto. Um dos integrantes do grupo deverá contar este final para a turma.
- Analisem as diferenças entre os desfechos criados. Discutam o porquê dessas diferenças.
- Esse conto também dialoga com os contos de fadas. Indique as pistas do texto que indicam essa relação.
- Na descrição da mocinha, onde há o rompimento com o conto de fadas tradicional? Explique este rompimento
- Conforme vimos discutindo até aqui, há várias estratégias, nos textos, para conseguir prender a atenção. Identifique, em “Procurando Firme” e “História de Passarinho”, as estratégias utilizadas para provocar o leitor.

Figura 65 – Instrução sobre o conto *História de passarinho*  
Fonte: *LDLP: Ensino Médio*, 2007, p. 132.

A apresentação dos diferentes desfechos do conto é uma prática oral criativa, que mostra como as interpretações podem variar de acordo com o conhecimento de mundo de cada estudante. A intertextualidade é outro aspecto linguístico mencionado nessa instrução, cujas manifestações e objetivos não foram esclarecidos, o que contribuiria para a formação crítica dos estudantes. Por exemplo, se ela se manifesta de forma direta ou indireta; o que se quer representar com essa intertextualidade; quais os aspectos do contexto e do estilo nos

quais os textos foram produzidos; quais as ideologias que perpassam os textos e como elas estão contextualizadas no novo discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

O quinto comando dessa instrução muda o tema inicial do capítulo, *i.e.*, as quebras de expectativas nos textos e seus objetivos. O livro passa a abordar os estereótipos femininos no texto adaptado *Preconceito e Evolução*, cujo tema são as diferenças e as expectativas sociais entre homens e mulheres. Esse texto traz à tona o comportamento feminino com base em pesquisas científicas e sociais. Esse tema também faz parte dos três contos anteriores, e que são resgatados comparando-se os estereótipos presentes em cada um deles, como mostra a instrução abaixo.



## ATIVIDADE

- Em que a leitura que você fez deste texto foi diferente da leitura dos textos anteriores?
- Qual é o estereótipo, feminino e masculino, presente em cada um dos contos: Entrevista, Procurando Firme e História de Passarinho?
- Como Summers e Pinker explicam as “diferenças inatas”?
- Qual é o argumento utilizado pela autora para contrapor-se às idéias de Summers e Pinker?

Figura 66 – Instrução sobre o texto *Preconceito e evolução*  
Fonte: *LDLP: Ensino Médio*, 2007, p. 134-135.

O tema estereótipo é relevante para a formação crítica, pois é polêmico e costuma apresentar um discurso tendencioso. Assim, essa também é uma instrução focada na perspectiva crítica. Além disso, ela aborda os argumentos utilizados pela autora e o estereótipo sobre o sexo feminino e masculino. Entretanto, não há exercícios que mostrem como a autora constrói o seu argumento, *i.e.*, por meio das suas escolhas lexicais, aspecto que deixa de ensinar como o estudante pode se posicionar nos diferentes contextos sociais por meio da linguagem. Por isso, embora mostre os argumentos, essa instrução não apresenta uma prática de escrita que estimule o desenvolvimento da percepção crítica e que faz parte do letramento crítico.

Para ampliar os sentidos e aproximar o tema da realidade dos estudantes, essa proposta sugere a análise de programas de televisão que criam estereótipos em relação ao comportamento feminino e masculino. Para a análise, os pontos em destaque são as estratégias usadas para prender a atenção do leitor, as quebras de expectativa, os recursos para gerar suspense, a intertextualidade. Ao encerrar o capítulo, a proposta é um trabalho em grupos em que os estudantes devem ler e apresentar (em forma de seminário) a análise de

contos previamente selecionados. Nesse capítulo, não há instruções gramaticais que ensinem o estudante a analisar o texto para perceber como o autor expõe seus argumentos a respeito do comportamento feminino e masculino, deixando lacunas na formação crítica dos estudantes.

#### 4.2.3.11 *Você é um chato* – Capítulo 11

Esse capítulo inicia com a descrição de pessoas chatas por meio de categorias e cujo objetivo é ensinar as palavras que são formadas por sufixos, prefixos e radicais de origem grega e latina, por exemplo, os tipos catalíticos e os pirotécnicos. Essa classificação se baseia na obra de Guilherme Figueiredo, *Tratado geral dos chatos*, escrito em 1960. A sua base para a classificação é pseudociência, mas algumas descrições se enquadram em tipos de características *maníaco-psicológicas* do comportamento humano (grifo do pesquisador), tal como os sujeitos gozadores ou os desastrados.

Na página 140, a primeira instrução pede para que os estudantes definam tipos de pessoas chatas. A seguir, encontra-se um quadro com palavras formadas por prefixos, sufixos ou radicais; e a instrução em que os alunos devem analisar o sentido dos nomes que classificam a lista de chatos, da página anterior, como mostra a figura abaixo.



### ATIVIDADE

A partir destas observações, analise o sentido dos nomes que classificam nossa lista de chatos: **catalíticos** (subliminares); **logotécnicos** (pronominais, proparoxítonos, filoxenos trocadilhistas, charadistas, cefaloclastas); **hamletianos** (não se esqueçam de pesquisar quem são Polonius e Ofélia); **pirotécnicos**, **vissectólogos**, **tartufocloclos** (ectoplasmicos, esparadrápicos, quem seriam Tartufo e Clo-Clo?); catequéticos (o que é proselitismo?) e **postulantes**. Observe como a formação ou escolha daquelas palavras faz parte do contexto que dá significado a elas.

Figura 67 – Instrução sobre a lista de chatos  
Fonte: *LDLP: Ensino Médio*, 2007, p. 141.

A instrução acima aborda a classificação das palavras de forma lúdica, porém, embora contextualize os seus significados, não está voltada para uma reflexão crítica. Da mesma forma, na página 142, após o reconhecimento dos termos que classificam os chatos, os estudantes precisam analisar o sentido dos nomes e definir os chatos etilometafóricos, os polêmicos e os agonistas, questões que também estão distantes das práticas de letramento crítico.

As instruções da página 143 incluem o soneto *Sete anos de pastor*, de Camões, a partir do qual o aluno deve seguir três comandos, como mostra a figura a seguir.



## ATIVIDADE

- Narre duas cenas, uma para a Fulana de Tal e outra para o Fulano de Tal.
- Classifique o chato presente no soneto *Sete anos de pastor*, de Camões.

Sete anos de pastor Jacob servia  
 Labão, pai de Raquel, serrana bela;  
 Mas não servia ao pai, servia a ela,  
 E a ela só por prêmio pretendia.

Os dias, na esperança de um só dia,  
 Passava, contentando-se com vê-la;  
 Porém o pai, usando de cautela,  
 Em lugar de Raquel lhe dava Lia.

Vendo o triste pastor que com enganoso  
 Lhe fora assim negada a sua pastora,  
 Como se a não tivera merecida;

Começa de servir outros sete anos,  
 Dizendo: – Mais servira, se não fora  
 Para tão longo amor tão curta a vida!

- Agora faça o mesmo com o poema “O caso do vestido”, de Carlos Drummond de Andrade, do livro *Antologia poética*, que está na biblioteca de sua escola.

Figura 68 – Instruções sobre o soneto *Sete anos de pastor*

Fonte: *LDLP: Ensino Médio*, 2007, p. 141.

O primeiro comando acima não deixa claro em que contexto essa narração deve ocorrer e com que objetivos. Os outros dois, apesar de trabalharem com os sentidos dos textos, não propõem uma discussão sobre os conflitos sociais que essa classificação pode gerar e, por essa razão, não desenvolvem o potencial crítico dos estudantes.

A instrução seguinte está organizada com base em uma tira produzida por Luís Fernando Verissimo e que deve ser interpretada de acordo com o seguinte comando: “Uma análise de caso: qual dos dois é mais chato? Classifique os chatos presentes nessa tira e analise o grau de chateação que um pode provocar no outro”. A tira cômica pode ser visualizada abaixo.

**AS COBRAS**/Luis Fernando Verissimo

O Estado de S. Paulo. 16/4/94.

Figura 69 – Charge *As cobras*  
 Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 143.

O tema da tira cômica relativiza uma relação amorosa por meio da sátira. Essa tira cômica também serviria para discutir sobre como as relações humanas são assimétricas, tal como as tendências de dominação dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados, entre outras, e que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Pelo fato de não propor uma discussão sobre esses problemas sociais problemáticos, e a não contextualização da charge, essa instrução não favorece o letramento crítico.

A instrução seguinte, na página 144, repete a discussão sobre o grau de chateação e pede para que os estudantes escrevam um texto analisando o grau de “(des)chateação” com base no poema de Paulo Leminski *Merda e Ouro*. Há também uma instrução de escrita em que o aluno precisa mostrar seu posicionamento a respeito do amor, levando em conta os argumentos filosóficos que Gérard Lebrun apresenta sobre a definição do conceito de paixão. Na última parte desse capítulo, o amor está relacionado à ciência e aos fundamentos neurobiológicos. E, para discutir sobre as relações amorosas, segundo os fundamentos da ciência, o aluno deve argumentar de que forma a ciência e o amor se articulam nos casos de expressões como: amor eterno, cara-metade, homem/mulher da minha vida.

As relações afetivas fazem parte da vida dos estudantes e é importante que esse tema seja incluído nos livros didáticos para esclarecer as divergências e os conflitos decorrentes das desigualdades humanas. Todavia, essa instrução não foca, por exemplo, em textos da mídia, em que os discursos veiculam preconceitos em relação às escolhas sexuais, ao papel da mulher nos contextos de negócios, entre outros, e, assim, silencia sobre essas questões.

#### 4.2.3.12 *Linguagem Científica e Linguagem Cotidiana* – Capítulo 12

O tema abordado nesse capítulo traz a diferença entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana. Por meio da palavra *solução*, o ensino do vocabulário é realizado

construindo-se sentidos em diferentes contextos, como na pergunta inicial: “A terra tem solução?” ou como na tira cômica, na página 150, exibida abaixo.



Figura 70 – Instrução sobre os sentidos da palavra *solução*  
 Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 150.

Após lerem a tira cômica, os estudantes devem escrever uma nova resposta para a pergunta inicial e compará-la com as respostas da turma, para ver se há recorrências de sentidos. Dessa forma, a tira cômica foi empregada para que os estudantes compararem os sentidos de uma mesma palavra em dois contextos diferentes. Além disso, aproveita-se a tira cômica para que eles expliquem o sentido que o autor deu ao contexto da situação e para o desfecho da situação veiculada pela tira cômica. Essa instrução, embora seja criativa, não aborda os problemas que os duplos sentidos podem causar na comunicação e, por isso, não favorece o letramento crítico.

Como o objetivo desse capítulo propõe diferenciar a linguagem cotidiana da linguagem científica por meio da contextualização das palavras, as instruções mostram como reconhecer conceitos e elementos que envolvem a constituição da terra e inicia com as seguintes perguntas.



## ATIVIDADE

- De que ciência estamos falando, no caso da solução do planeta Terra? Que marcas, presentes no fragmento do texto citado, identificam esta ciência?

Figura 71 – Instrução sobre as marcas lexicais presentes nos textos  
 Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 151.

Essa pergunta leva a uma reflexão crítica, pois chama a atenção dos estudantes sobre a importância da ciência para o ser humano e para o planeta terra. Na página 152, aborda-se

também o uso da nominalização que é usada na linguagem científica para valorizar os processos e deixar em segundo plano o agente. Ao longo do capítulo, reforça-se que a linguagem científica é discriminatória e que a desinformação torna as relações sociais desiguais. Esses aspectos desenvolvem a formação crítica dos estudantes, pois eles são informados de que é necessário as pessoas ampliarem seu conhecimento de mundo e conhecerem as condições de produção do texto para poderem interagir e posicionar-se, sem que haja manipulação da informação. E, como afirma Van Dijk (2008, p. 84), “os sem-poder costumam ter controle apenas nas conversações do dia a dia e são meros receptores passivos do discurso oficial e midiático, ou também do discurso científico”. Por isso, a seguir, a instrução destaca a importância de se conhecer como acontecem as interações sociais e os contextos ou os ambientes de interação.



## ATIVIDADE

- Como acontece essa interação?
- A seguir, leia um texto que brinca com as diferenças entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana. Observe e comente os ambientes de interação sugeridos pelo texto.

Figura 72 – Instrução sobre as interações sociais  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 153.

De acordo com os estudos críticos do discurso, “é preciso ensinar quem pode falar e escrever para quem, sobre o que, quando e em que contexto, ou em que momento pode haver interferências nos eventos comunicativos” (VAN DIJK, 2008, p. 91). Afinal, existem padrões e estratégias de acesso ao discurso nas interações sociais, tal como as secretárias e os assessores em reuniões e os professores e os alunos em sala de aula.

Encerrando esse capítulo, na página 155, a proposta é brincar com a linguagem erudita, descobrindo os significados de provérbios e reescrevendo, em linguagem cotidiana, três máximas do filósofo alemão Immanuel Kant. Essa instrução também mostra que se pode desburocratizar a linguagem científica e encontrar na linguagem informal meios de se chegar aos significados que as categorias mais poderosas, tais como a linguagem jurídica e a médica, criam para exercer seu controle sob os menos informados. Devido aos diferentes apontamentos feitos nesse capítulo sobre como a linguagem serve para manipular as pessoas e sobre como o letramento crítico pode ser desenvolvido no ambiente escolar por meio de instruções nas práticas de leitura e escrita, considero que as instruções propostas acima desenvolvem o potencial crítico dos estudantes.

#### 4.2.3.13 *Variação Linguística* – Capítulo 13

A pergunta mobilizadora desse capítulo é “O que é empresamento?”. Para introduzir o tema da variação linguística, o *LDLP-Ensino Médio* apresenta, na página 160, a compreensão de gêneros orais do causo e a da reza e sobre os quais foi formulada a instrução abaixo.



### ATIVIDADE

- Sinhá Simpiliça disse que “rumédo de butica” não serviria para tratar da doença da filhinha do pescador. Para ela, o que salvaria a vida da menina seria um “binzimento”, uma “reza”.  
Dentre as rezas abaixo, alguma serve para a cura da menina? Explique o porquê.

Figura 73 – Instrução sobre a variação linguística  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 153.

Na página subsequente, pede-se que “se os estudantes considerarem as rezas apresentadas inadequadas para o problema exposto no causo” então que criem uma nova. A variação linguística há pouco tempo está presente em livros didáticos e abordá-la significa ter um propósito social, uma vez que não são as variações que a escola ensina, mas a forma padrão. Por isso, deve-se ter o cuidado para que o ensino da variação linguística não seja desvirtuado, criando-se mais preconceito do que valorização dos dialetos e mudanças linguísticas. Nesse sentido, para o desenvolvimento do letramento crítico, deve-se alertar os estudantes para os aspectos da diversificação dos registros discursivos, que criam identidades e que mostram seus contextos de uso, entre outros aspectos. Uma forma de abordagem crítica, por exemplo, é mostrar o favorecimento de uma variação em detrimento de outra devido aos fatores extralinguísticos relacionados ao prestígio literário e político (PASTRÉ, 2012, p. 187).

A instrução seguinte é pesquisar, nas famílias e na comunidade, sobre pessoas que conheçam outras fórmulas ou benzimentos e organizar um registro coletivo a ser disponibilizado na biblioteca da escola. Essa instrução resgata os falares regionais e, por isso, faz com que os estudantes reflitam sobre a existência de usos distintos da língua, valorizando as práticas menos valorizadas e desenvolvendo o letramento crítico dos estudantes.

Em seguida, está presente uma questão gramatical relacionada às palavras homófonas. Mostra-se que as letras *s* e *z* podem mudar o significado das palavras e formula-se a pergunta abaixo.



## ATIVIDADE

Entre as palavras abaixo, qual seria o significado do verbo coser ?

- a) cozinhar                      b) curar                      c) costurar                      d) benzer

Figura 74 – Instrução sobre o verbo coser  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 160.

Como se observa, essa instrução apenas tenta resolver a questão do sentido literal da palavra *coser*, informando aos estudantes sobre as diferenças entre o som e a grafia das palavras. Em outra instrução, os estudantes devem relacionar outros homófonos que conheçam e interagir com os colegas para checarem quantos eles conseguiram encontrar.

Na instrução da página 161, a sugestão é que os estudantes distingam a linguagem formal da variação linguística presentes no texto *Contando um caso*, de Franklin Cascaes, e definam as expressões “prá mode” e pro móde”. No texto explicativo, informa-se que a variedade linguística do caso acima é própria de um grupo de colonizadores europeus da Ilha de Santa Catarina, vindos do Arquipélago dos Açores, Portugal, que é utilizada até os dias atuais. Mais adiante, encontra-se uma instrução que explica as variações diatópicas, diastráticas e diacrônicas. Não há, porém, exemplos ou comentários sobre os estereótipos que os regionalismos ou as influências estrangeiras causam no dia a dia dos falantes desses ou de outros grupos sociais e, por isso, essas instruções não desenvolvem o potencial crítico dos estudantes a respeito dos preconceitos sociais advindos do uso de variações linguísticas.

Na página 162, um fragmento da lenda, escrita em português arcaico, *A dama do pé de cabra*, de Alexandre Herculano, serve de base para um exercício de palavras cruzadas que explica o significado de alguns termos encontrados nesse texto para facilitar a sua leitura. Essa instrução acima, que apenas propõe o conhecimento do que está explícito no texto, não promove a formação crítica dos estudantes, pensando na construção da cidadania.

Logo a seguir, o livro apresenta o texto de Millôr Fernandes, escrito em português de Portugal, que serve para mostrar as diferenças entre as duas línguas. Em relação a esse texto, os estudantes devem apresentar uma nova versão e discutir na sala de aula sobre a que ficou mais convincente. Esse é um exercício que não informa aos estudantes sobre a sua função social e, além do que não estabelece parâmetros de como um texto pode ser convincente, aspectos que são importantes para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes.

A gíria é outro exemplo de variação linguística desse capítulo, cujos exemplos estão presentes em um texto publicado na Revista Istoé, em 28 de julho de 2004, e exploradas nas instruções da página 166, como mostra a figura abaixo.



### ATIVIDADE

- Considere os pontos positivos e negativos que o uso da gíria apresenta.
- Qual o tipo de variação abordado no texto "Torre de Babel"?
- Dê outros exemplos de socioletos.
- Qual é a explicação mitológica que a Bíblia traz sobre a existência dos diferentes falares? (Verifique em Gên 11, 1-10)
- Como essa história bíblica dialoga com o conto de Murilo Rubião intitulado "O Edifício" que está no livro "O Pirotécnico Zacarias"?

Figura 75 – Instruções sobre o texto *Torre de Babel*  
 Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 166.

As instruções acima mostram os conflitos que a gíria ou os socioletos causam em diferentes áreas da sociedade. O título do texto remete o leitor à leitura da Bíblia e sobre como a história dos diferentes falares se conecta ao conto *O Edifício*, de Murilo Rubião. Esse texto é um exemplo de crítica ao uso da gíria, mas as perguntas da instrução não pedem que o aluno se posicione contra ou favor. Assim, apesar de fazer um trabalho inferencial e mostrar posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo tema, não há uma proposta de posicionamento crítico.

Na sequência, na página 166, uma tira cômica de Luís Fernando Veríssimo aborda a variação diastrática, como mostra a figura a seguir.

Observe a variação presente na tira a seguir:



## ATIVIDADE

- Qual a intenção do autor ao fazer uso da variação diastrática da maneira como fez?

Figura 76 – Instrução sobre a variação diastrática

Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 166.

A pergunta acima busca uma reflexão crítica quanto à intenção do autor e ao destaque dado à variação diastrática. Porém, essa instrução não mostra os recursos linguísticos e visuais que o autor empregou para construir sua crítica, como por exemplo, as marcas da variação diastrática no vocabulário usado pelos personagens da tira cômica. Além do que ela deixa de discutir o estereótipo que se estabelece pelo uso de gírias, tal como na fala dos jogadores de futebol, que é o tema da próxima instrução.

Na página 167, o contexto da tira cômica fica evidente no texto da entrevista feita com um jogador de futebol. Nessa instrução, o estudante precisa preencher as lacunas do texto para mostrar que esse grupo social pode não representar o estereótipo de pessoas com dificuldade de expressão, como visualizado a seguir.



## ATIVIDADE

- Preencha as lacunas do texto com a possível tradução da fala do entrevistado, segundo a expectativa do entrevistador.
- Qual é a crítica subentendida no texto?

Figura 77 – Instrução sobre a variação diastrática

Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 166.

Todavia, essa instrução não propõe uma discussão para alertar os estudantes sobre como a sociedade cria seus estereótipos e como as perguntas dos questionários podem ser tendenciosas ao se induzir as pessoas a responderem de acordo com as expectativas do autor. Além do mais, essa instrução reforça o estereótipo de que todo jogador de futebol tem dificuldade de comunicar-se na linguagem formal.

Ao concluir esse capítulo, na página 168, o livro propõe uma pesquisa sobre as variações linguísticas que ocorrem na comunidade dos estudantes e, para isso, o livro apresenta um roteiro sobre como elaborar um projeto de pesquisa. Essa instrução, por se aproximar da realidade dos estudantes pode trazer informações relevantes sobre a variação linguística; entretanto, não fica claro o que será feito com os dados coletados, o que torna essa instrução sem uma função social e sem objetivos que levem à formação crítica dos estudantes.

Como observado na seção da fundamentação teórica, a variação linguística é um tema que traz à tona o preconceito e a discriminação, fatores que, nesse capítulo, foram apresentados sem que os estudantes precisassem se posicionar a respeito. Ao se referir ao tema, pediu-se apenas questões de inferências e as instruções visaram o aspecto linguístico, diacrônico e classificatório da variação linguística. Dessa forma, embora aborde um tema polêmico, esse capítulo não desenvolve o potencial crítico dos estudantes.

#### 4.2.3.14 Múltiplas Significações – Capítulo 14

O tema desse capítulo inicia com a apresentação de um cartaz, que informa a suspensão de um aluno, e com a pergunta “Quais os problemas dessa notificação”, para abordar a questão da polissemia, como mostra a figura a seguir.

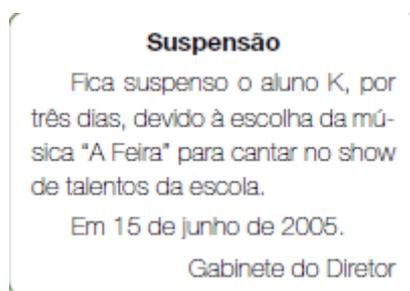


Figura 78 – Imagem do cartaz que suspende o aluno.  
Fonte: LDLP-Ensino Médio, 2007, p. 171.

O motivo da suspensão é o fato de esse aluno ter escolhido para cantar no show de talentos a música *Feira*, do grupo Rappa, que está publicada na página 172. A letra dessa

música abre a discussão sobre as significações das palavras, que podem ser usadas para criar duplos sentidos. No caso dessa letra, a punição dada ao estudante deve-se ao fato de que ela pode ser interpretada como sendo uma apologia ao uso das drogas, como mostra a figura a seguir.

Primeiro passo: conhecer a letra da música “A Feira”, do Rappa. Procurem a letra integral.

**FEIRA**

É dia de feira  
 Quarta-feira, sexta-feira  
 Não importa a feira  
 (...)  
 Quem quiser pode chegar  
 (...)  
 Tô vendendo ervas  
 Que curam e acalmam  
 (...)  
 Porque os remédios normais  
 Nem sempre amenizam a pressão  
 Amenizam a pressão  
 Amenizam a pressão

■ (O Rappa)



Segundo passo: analisar o teor da acusação.



## ATIVIDADE

- Qual é a acusação principal?
- Em que palavras ou expressões o diretor se baseou para considerar a letra merecedora de punição?
- Cada expressão dessas deve ser refutada, apresentando-se uma razão que não permita ao diretor atribuir o sentido que justificou a punição.

Figura 79 – Instrução sobre a variação diastrática  
 Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 166.

Como proposta de escrita baseada nessa canção, na primeira instrução, o livro pede a elaboração de um abaixo-assinado solicitando a revisão da penalidade. Os estudantes devem, primeiramente, analisar o conteúdo da letra da música, verificar as palavras e expressões em que o diretor se baseou para considerar a letra merecedora de punição e que devem ser refutadas pelos estudantes. Após a análise da letra da canção, eles devem elaborar, em grupo, o teor do abaixo-assinado.

Esse gênero textual deve fazer parte da formação crítica dos estudantes, pois é uma prática de escrita que ensina os alunos a construírem argumentos para expor os seus pontos de vista. Entretanto, as instruções devem alertar os estudantes sobre a sua forma e estilo, além de conhecerem os contextos em que podem ser utilizados. Nessa instrução, o livro não apresenta instruções sobre como elaborar o gênero abaixo-assinado, aspecto que dificulta o desenvolvimento da formação crítica dos estudantes.

As tarefas seguintes discutem o significado da palavra *polissemia*, mostrando exemplos de denotação e conotação. Ainda, na página 173, outro exemplo de linguagem polissêmica pede a análise de um cartaz sobre o abuso sexual, como mostra a figura a seguir.



Figura 80 – Instrução sobre a polissemia  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 173.

A instrução mostra a forma e as intenções do cartaz, na pergunta “A frase é dividida em duas partes, deliberadamente. Qual a intensão desta divisão?”. Essa tarefa desenvolve o potencial crítico dos estudantes, pois lhes ensina a ler nas entrelinhas, mostrando que o leitor pode reconstruir os significados que o autor deixou implícitos. Logo a seguir, mostrando no texto explicativo do livro que a polissemia é explorada pelos poetas nas canções e na linguagem propagandística, pede-se que os estudantes tragam outros exemplos polissêmicos, o que também é relevante para a formação crítica dos estudantes, pois amplia o seu conhecimento sobre o uso desse recurso linguístico. Na instrução seguinte, das páginas 174 a 177, discute-se os termos *metáfora* e *metonímia* e pede-se um levantamento dos recursos geradores de polissemia no poema *História*, de Raul Boop, como mostra a figura seguinte.



## ATIVIDADE

- Identifique os acontecimentos de nossa história presentes na poesia de Raul Bopp.
- Que diferenças você aponta entre o poema e o discurso tradicional da História?
- Destaque algumas metáforas e metonímias e explique seus sentidos, buscando a relação com o fato histórico.

Figura 81 – Instruções sobre polissemia no poema *História*  
 Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 177.

Os aspectos históricos desse conto alertam os estudantes quanto ao fato de que a polissemia pode ser utilizada como recurso para a liberdade expressão. Ainda na página 177, o livro menciona brevemente os fatos históricos ocorridos durante a ditadura militar, dados como exemplo de espaço de luta política, em que os artistas se valiam, frequentemente, dos mecanismos da polissemia. Essa contextualização histórica serve de base para explorar a letra da música *Apesar de você*, de Chico Buarque, que é empregada para realizar a última instrução desse capítulo, exposta na figura abaixo.



## ATIVIDADE

- Quais significados possíveis podem ser atribuídos à letra da música “Apesar de você”? Justifique essas leituras apontando trechos da música.
- Organizem um debate sobre o problema do início desse Folhas. Depois de terem aprofundado seus conhecimentos sobre a polissemia e o duplo sentido que as palavras podem ter, argumentem se o diretor tinha ou não razão para fazer a leitura que fez, e se a letra de “A Feira”, afinal, pode ou não ser lida como apologia ao uso de drogas.

Figura 82 – Instruções sobre a canção *Apesar de você*  
 Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 179.

Localizar e inferir os significados possíveis dessa canção são ações que abrem caminho para o desenvolvimento do letramento crítico. Na instrução acima, há também uma proposta de debate e argumentação que leva ao posicionamento crítico.

### 4.2.3.15 Mercado de Trabalho: que Bicho é esse – Capítulo 15

A pergunta em forma de diálogo “Neste momento de sua vida, qual é o problema? Por quê?” introduz o tema sobre alguns dos problemas que afligem os estudantes do ensino médio. Utilizando modelos de gráficos, os estudantes devem mostrar os dados coletados em

sala. A seguir, na página 183, uma outra instrução dá continuidade à discussão sobre os maiores problemas sociais brasileiros, como pode ser visualizada na figura abaixo.



## ATIVIDADE

- Observando os tipos de gráficos, escolha qual você considera mais atrativo para organizar/apresentar a sua pesquisa.
- Agora que vocês construíram o gráfico e fizeram a leitura dele, responda qual é, na sua opinião, o maior problema do Brasil.
- Dos problemas descritos abaixo, qual você acredita ser o que mais afeta a população brasileira? Justifique sua resposta.
  - desemprego
  - saúde
  - reforma agrária
  - moradia

Figura 83 – Instruções sobre os maiores problemas sociais brasileiros  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 183.

O tema da proposta acima está relacionado com os problemas que afetam a vida dos estudantes e busca uma aproximação com a sua realidade. Eles devem escolher um gráfico para apresentar a sua pesquisa feita na instrução anterior e, em seguida, dar a sua opinião sobre qual é o maior problema do Brasil. Logo a seguir, estão listados alguns problemas dentre os quais eles devem escolher o que mais afeta a população brasileira e justificar a sua resposta. No último comando, eles devem escolher um dos problemas sugeridos nessa instrução e pesquisar uma notícia sobre ele em jornais e revista para lerem e comentarem com a turma como mostra a figura a seguir.

Escolha um dos problemas citados acima, pesquise em jornais e revistas uma notícia que retrate este problema. Leia e comente com a turma.

Figura 84 – Instrução sobre os maiores problemas sociais brasileiros  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 183.

Abaixo da instrução, há também um quadro com dados estatísticos que mostra o resultado de uma enquete sobre os problemas que mais afetam a vida dos cidadãos brasileiros, que se apresenta na figura a seguir.

Veja o resultado de uma pesquisa publicada no site <http://www.spcidades.com.br/resultadoenquetes.htm>. Acesso em: 10 de dezembro de 2005.

segurança		23,1% (5269 votos)
desemprego		39,3% (8966 votos)
saúde		20,1% (4598 votos)
educação		17,5% (3986 votos)

Total: 22.819 votos.

Figura 85 – Imagem com os índices dos maiores problemas sociais brasileiros  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 183.

A proposta didática acima, apesar de abordar problemas sociais que afetam a vida dos estudantes e usar recursos gráficos e numéricos, reforçando o argumento de que esses problemas são reais, não inclui exercícios nos quais os estudantes reflitam e se posicionem a respeito do assunto. Essa instrução apenas pede que os estudantes façam leituras em jornais e revistas sobre um dos tópicos apresentados no gráfico e realizem apresentações orais sobre o que leram. Portanto, embora ela permita que o estudante se conscientize sobre a realidade social de seu país, por meio da contextualização dos principais problemas sociais brasileiros, ela não desenvolve o potencial crítico do estudante, uma vez que ela não propõe posicionamentos e reflexões que promovam a mudança dessa situação social problemática.

Na página 184, a instrução pede que eles façam uma comparação entre os gráficos lidos, incluindo os que eles construíram em sala de aula, porém não há uma proposta de discussão sobre os resultados encontrados. Na sequência, para exemplificar um dos maiores problemas do Brasil, o livro apresenta uma carta-resposta sobre um pedido de colocação de emprego, na qual a justificativa para a negativa do pedido é a baixa produtividade do povo brasileiro em relação aos dias trabalhados no ano. Entretanto, também não há discussões ou instrução a respeito desse texto, o que supõe-se deva apenas ser lido pelos alunos. No início da página 186, o aluno deve responder a uma pergunta, como mostra a figura abaixo.



## ATIVIDADE

- Responda ao ofício 0001/2005 da Cia Italiana. Utilize para sua resposta a mesma estratégia, ou seja, a sua argumentação deve ter como base o cálculo matemático.

Figura 86 – Instrução sobre a resposta ao ofício  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 186.

Ao pedir que os estudantes respondam ao ofício expedido pela companhia Italiana, espera-se que eles saibam em que gênero textual devam fazê-lo, e sobre qual o livro apenas exemplifica na página anterior. Entretanto, como argumentado anteriormente, para que o

estudante tenha claro a função social do gênero, sugere-se o ensino de sua forma, estilo e contextualização.

A partir da página 186, o perfil profissional passa a ter destaque nas instruções. Os estudantes devem fazer um levantamento sobre as características de um profissional moderno exigidas pelas empresas. O livro oferece algumas sugestões de fontes para a pesquisa e os resultados devem ser expostos em um infográfico. Nessa instrução, não há perguntas que abordem os elementos linguísticos e textuais, assim como ela também não propõe reflexões sobre os problemas que as pessoas menos qualificadas encontram na busca pela sobrevivência ou para conseguir o primeiro emprego. Embora o tema dessa instrução seja relevante para o futuro profissional dos estudantes, ela não o discute ou propõe mudanças para o problema social que a instrução apresenta e, por isso ela não desenvolve o letramento crítico do aluno.

Ainda na página 186, o livro contextualiza o perfil do profissional no final do século XX, utilizando uma charge e pede que os estudantes escrevam um parágrafo comentando sobre o profissional representado nela. Essa instrução foi utilizada como exemplo de instrução de interpretação entre imagem e texto, na seção 1.2.2. Mais uma vez, enfatizo a importância de usar esse tipo de instrução para ensinar os estudantes a construir os sentidos e a fazer inferências utilizando-se a linguagem verbal e a não verbal, desenvolvendo, assim, a percepção crítica dos estudantes por meio dos recursos multimodais. Entretanto, essa instrução não discute as mudanças sociais que afetam o mercado de trabalho ocorridas nos últimos anos e como elas afetam a vida das pessoas, naturalizando, por exemplo, o problema da crise mundial atual.

Na página 187, o texto *Excesso de Capacitação*, de Max Gehringer, brinca com as exigências profissionais atuais e sobre o qual os alunos devem esclarecer as intenções do autor, discutindo sobre como teria sido elaborado o anúncio de emprego que solicitasse o profissional que o texto veicula. A pergunta relacionada a esse texto encontra-se na figura abaixo.



**ATIVIDADE**

- Onde está a graça do texto?
- Discuta com seus colegas como vocês imaginam que foi elaborado o anúncio de emprego que solicitava um profissional: gestor de atendimento interno.

Figura 87 – Instruções sobre o anúncio de emprego  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 187.

O texto a que essa instrução se refere brinca com o uso da linguagem e com a supercapacitação que alguns candidatos possuem e, por isso, não são contratados. As perguntas acima ressaltam o tom de humor que o autor dá ao texto e a imaginação de como o anúncio desse emprego foi elaborado. Enfim, não obstante esse capítulo proponha discussões sobre um tema relevante para a formação crítica dos estudantes, as suas instruções de produção textual não ensinam os estudantes a se posicionarem criticamente sobre os problemas e as exigências do mercado atual. Do mesmo modo, não se encontram nele práticas de leitura e escrita e de ensino de gêneros textuais, tal como descrever o perfil profissional ou como elaborar um *currículo vitae*, instruções que colocam os estudantes em contato com práticas de letramento relevantes para a sua formação cidadã.

#### **4.3.2.16 Vírgulas e Significado – Capítulo 16**

O último capítulo do livro reforça a importância de se conhecer o uso da pontuação na língua portuguesa, em especial, a vírgula. Na página 192, o livro indica leituras em gramáticas ou em outros livros didáticos para que o estudante verifique o que os autores falam a respeito das regras da pontuação, o que ajuda na compreensão e na conscientização do valor social da pontuação.

Logo em seguida, há uma instrução em que os alunos devem comunicar-se sem utilizar gestos ou expressões faciais e sem mudar a entonação de voz. Essa instrução tem o objetivo de chamar a atenção dos estudantes para as diferenças entre os recursos da fala e da escrita. Na sequência, no texto explicativo do livro está publicado uma lista de discussão encontrada na *internet* sobre a história da vírgula, utilizada para justificar a importância desse aspecto linguístico. Essas informações são pertinentes, pois também fazem os estudantes perceberem a importância da pontuação nos meios de comunicação.

Já, a instrução da página 194 apresenta um exercício sobre as diferenças de sentidos que o uso da vírgula causa em uma mesma frase, como mostra a figura a seguir.



## ATIVIDADE

Veja o exemplo destas frases:

1. Só ele chorou.
2. Só, ele chorou.
  - Qual a diferença de significado entre elas? O que determina esta diferença?
  - E nos exemplos a seguir, qual o significado de cada frase?
3. Maria, nossa aluna foi aprovada nos exames.
4. Maria, nossa aluna, foi aprovada nos exames.

Figura 88 – Instruções sobre a diferença de sentido que uso da vírgula determina  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 194.

Essas instruções chamam a atenção para a importância do uso correto da vírgula, quando leva-se em conta o sentido e a intenção do autor. A pontuação deve ser ensinada na produção textual, como mostra a instrução acima. Embora, não carregue sentidos, ela é responsável por boa parte dos erros de interpretação nas leituras. Além disso, ela faz parte das provas de concursos que, possivelmente, os estudantes irão participar ao terminar o ensino médio. Na instrução seguinte, o livro mostra que a vírgula serve como marca assindética aditiva tanto na linguagem matemática como em outros contextos de linguagem, como mostra a figura seguinte.



## ATIVIDADE

Vamos analisar outros exemplos concretos: qual o papel da vírgula nas frases abaixo? Que tipo de relação ela define entre as palavras, frases ou números?

5. O professor chegou à sala, pediu silêncio, aguardou alguns minutos e começou a aula.
6. Precisa-se de pedreiros, serventes, mestre-de-obras.
7. Acordei, tomei meu banho, comi algo e saí para o trabalho.
8. R\$ 2321,30
9. 4,06

Figura 89 – Instruções sobre o papel da vírgula nas sentenças  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 194.

Essa instrução tem um valor social, pois ensina como usar a vírgula em expressões matemáticas e mostra como se estabelece um tipo específico de relação entre palavras e orações. Porém, ela não está voltada para o letramento crítico, pois os exemplos estão descontextualizados e visam apenas o ensino da função gramatical do uso vírgula. Além

disso, as explicações para cada frase da instrução acima ficam por conta do aluno ou do professor, pois o livro não traz comentários ou pistas sobre os tipos de relação que ocorrem em cada frase e, por essa razão, ela não ensina os estudantes a fazerem uma leitura crítica sobre os sentidos e relações existentes em cada frase.

Em seguida, a primeira instrução da página 196 pede que os alunos pesquisem as regras de utilização da vírgula cujo resultado será organizado num quadro único e elaborado coletivamente. Considerando que os estudantes irão fazer exercícios sobre o uso da vírgula, esse quadro será útil futuramente. É importante que no ensino médio os estudantes conheçam as regras da pontuação para empregá-las corretamente, não somente para resolver questões do vestibular, mas as que, com certeza, eles encontrarão em sua vida profissional e acadêmica.

Ainda, nas páginas 196 e 197, o livro apresenta fragmentos de textos escritos por autores que desobedecem as regras gramaticais da pontuação, tal como Haroldo de Campos e José Saramago. Na sequência, as pinturas de Pablo Picasso e Leonardo da Vinci são utilizadas para mostrar a quebra de paradigmas e as transgressões gramaticais, mostrando que elas podem ocorrer desde que se tenha um propósito específico para isso. Essa instrução incentiva uma leitura crítica tanto em imagens como em textos escritos, criando relações entre a linguagem verbal e a não verbal, desenvolvendo a percepção crítica dos estudantes.

A seguir, na página 198, há um exercício que aborda a mudança de sentido que a retirada da vírgula causa na frase, como mostra a figura abaixo.



**ATIVIDADE**

Art. 59. Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

O que acontece com o sentido deste artigo, se tirarmos a vírgula colocada após a palavra Município?

Figura 90 – Instrução sobre o papel da vírgula nas sentenças  
Fonte: *LDLP-Ensino Médio*, 2007, p. 198.

O exercício acima reforça a importância de se conhecer o uso correto da pontuação em diferentes gêneros textuais. Essa proposta leva os estudantes a tomarem como referência o uso das normas gramaticais não como um conjunto de regras isoladas mas em situação de seu uso efetivo, levando-os a refletirem e se tornarem competentes no uso da linguagem formal.

A última atividade do capítulo, nas páginas 200 e 201, propõe sete exercícios de pontuação em fragmentos de textos retirados de suportes diferentes, em que os alunos poderão

se reportar ao quadro de regras elaborado no início desse capítulo. Nos três primeiros exercícios, os alunos devem pontuar os fragmentos de texto e construir a regra para a utilização da vírgula, o que mostra um ensino de língua preocupado com as normas gramaticais. Nos três exercícios seguintes, o livro pede que os estudantes reescrevam os parágrafos de modo a garantir a clareza das notícias veiculadas e para ficarem atentos às mudanças de sentido que ocorrem quando se altera o lugar da vírgula na sentença. No último exercício dessa instrução, os estudantes têm a tarefa de refletir sobre os efeitos de sentido que a vírgula causa nos textos. Ainda que o assunto do texto seja relevante para a formação crítica dos estudantes, pois aborda a discriminação por orientação sexual, nesse último exercício não há uma preocupação em discutir sobre esse tema ou que peça para que os alunos se posicionem a respeito desse problema.

Na análise realizada acima, concluo que o objetivo do ensino do recurso linguístico da vírgula nesse capítulo é que os estudantes aprendam como as regras do uso da vírgula têm um papel importante na compreensão dos textos e como a quebra delas afetam a produção de sentido de um texto. Os exercícios ensinam as regras, mas também fazem com que os estudantes reflitam sobre como o uso da pontuação e da vírgula afetam a compreensão dos textos. Esse aspecto lhes ensina a atribuir sentidos aos textos sobre diferentes assuntos presentes no seu cotidiano, embora as instruções sejam realizadas por meio de exemplos de fragmentos de textos descontextualizados e de frases soltas. Além disso, na página 198, o livro pede que eles comentem as diferenças entre as imagens de pinturas do movimento cubista e do renascentismo para mostrar que se podem encontrar marcas ideológicas nos textos, dependendo dos recursos linguísticos e estilísticos que os autores escolhem para compor as suas obras. E, finalmente, o livro mostra que o conhecimento das regras, por si só, não forma leitores reflexivos. Entretanto, não há uma proposta de escrita na qual os estudantes precisem usar a vírgula em situações reais de uso, fazendo-os refletir sobre a sua própria forma de se posicionar como produtores de textos. Assim sendo, após analisar os dezesseis capítulos e observar uma padronização na compilação do *LDLP-Ensino Médio, i.e.*, em que se intercalam textos explicativos, imagens, gêneros textuais diversos, haicais e instruções didáticas voltadas para as práticas de leitura, escrita e oralidade, apresento, a seguir, as conclusões desta tese.

## 5 CONCLUSÃO

Os estudos sobre a formação crítica na educação buscam uma conscientização crítica para formar sujeitos que sejam co-produtores de sentidos e conscientes de seu próprio processo histórico. Isso é possível na escola, por meio de práticas de leitura e escrita que abordem temas polêmicos, que ensinem os estudantes a perceber como os argumentos podem ser usados para manipular os leitores e mostrem que os textos não são neutros, sempre construídos nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001; FREIRE, 1988; VAN DIJK, 2008).

Assim, para verificar se as instruções de leitura e escrita de língua portuguesa favorecem a formação crítica dos estudantes concentrei a análise textual no livro *LDLPL-Ensino Médio*. Na análise da prática sociocultural, observei que o livro passou pela revisão e supervisão da SEED-PR. A interpretação da dimensão sociocultural também mostrou que a educação é compreendida como um poder simbólico, representado pelo governo do Estado do Paraná, diretrizes curriculares, autores do livro didático e o próprio livro didático. Como resultado desse poder, há uma tendência para o controle dos sentidos do discurso, não se incentivando os posicionamentos críticos, aspecto que foi verificado nesse livro.

Na análise da prática discursiva, confirmei a presença do discurso normativo, característico dos livros didáticos. Também, de acordo com os PCN e as DCELP-PR, a perspectiva sociointeracionista é referência para a abordagem de ensino de língua portuguesa no Ensino Médio. Entretanto, nas instruções do *LDLPL-Ensino Médio*, o trabalho com a escrita é realizado por meio do pedido de elaboração de tipos de texto, tal como o narrativo, não se mencionando em que gênero textual a atividade deve ser desenvolvida. E, quando o gênero é mencionado, na maioria das vezes, não se ensina a sua função social.

Dentre os gêneros textuais mais propícios para o desenvolvimento do letramento crítico, o livro apresenta a carta do leitor e o abaixo-assinado, em cujas instruções houve uma preocupação com a maneira como se escreve, para quem e com que propósitos. Assim, fica evidente uma aproximação com a perspectiva sociointeracionista e crítica.

Nesse sentido, vale ressaltar também o papel da intertextualidade que se apresenta no livro na tentativa de relacionar os discursos, mostrando diversas vozes e textos de diferentes contextos sociais. Nas instruções analisadas, sugere-se que os estudantes busquem, fora do ambiente escolar, outros exemplos de textos e gêneros discursivos, possibilitando-se, desse modo, a interação com novas práticas discursivas. Esses textos e gêneros também podem configurar a historicidade do *LDLPL-Ensino Médio*, isto é, situando-o em um dado momento

na história. Nele estão representados tipos de discursos relacionados aos seguintes aspectos: mudanças socioculturais, identidades e relações sociais, ideologias ou sistema de crenças, que os autores consideram relevantes para serem abordados, assim, identificando-o como uma obra característica de um determinado contexto social.

Na questão dos aspectos linguísticos, os destaques desse livro ficam por conta do trabalho com os textos, da preferência pelos gêneros literários, entre eles o conto e a crônica. Há uma predominância de instruções de leitura, voltadas para a reflexão sobre os sentidos que podem ser desvendados nos textos. O contexto de uso das práticas de leitura e escrita é exclusivamente escolar, embora os exemplos de textos, imagens e gêneros textuais encontrados no livro venham de diferentes áreas.

Encontrei temas relevantes para a formação crítica, tais como: a ética, no Capítulo 1; a questão da escravidão no Brasil, no Capítulo 3; a função social da linguagem da propaganda, no Capítulo 5; a variação linguística, no Capítulo 13; o texto opinativo, no Capítulo 9; e o mercado de trabalho, no Capítulo 15, pois eles fazem parte do cotidiano dos estudantes e oferecem possibilidade de reflexões e posicionamentos críticos. Outros temas estão voltados especificamente para as práticas escolares, por exemplo, o ensino do uso da vírgula, no Capítulo 14, e no Capítulo 6, que aborda o significado das palavras. Por essas razões, foram encontradas instruções que ora estão voltadas para a reflexão crítica, ora focam exclusivamente nas práticas didáticas do ensino estrutural da língua.

Quanto ao tipo de perguntas encontradas nas instruções, foram localizadas as inferenciais, que promovem a reflexão para os sentidos dos textos, tal como a instrução da página 78, que pede para o estudante desvendar o que o autor quis dizer nas entrelinhas, mostrando-lhes outras vozes e ideologias. Ao mesmo tempo, ocorrem os comandos típicos de uma prática de ensino de línguas descontextualizado, pedindo que eles pesquisem em livros de gramática sobre a classificação das palavras, tal como na instrução da página 84. Ora os textos são abordados sob o aspecto da análise linguística ora para as reflexões através das quais os estudantes podem interagir com os colegas e discutirem a respeito de temas polêmicos que fazem parte do seu cotidiano. Portanto, esse livro visa tanto o processo cognitivo de compreensão e de produção de textos como inclui instruções voltadas para o conteúdo estruturante da disciplina – discurso como prática social – de acordo com as orientações das DCELP-PR. Porém, os temas sociais polêmicos, tal como os estereótipos, são tratados de forma naturalizada, *i.e.*, o livro apenas os menciona sem propor posicionamentos críticos ou sugerir mudanças, aspecto que não favorece plenamente a formação crítica dos estudantes.

A investigação desenvolvida nesta tese mostrou que a contribuição do *LDLPL-Ensino Médio* para o letramento crítico fica comprometida, pois a maior parte das instruções das atividades de leitura e escrita deixa de ensinar os estudantes a perceberem que os textos não são neutros, que possuem uma função social e que são construídos por meio de relações de poder. Do mesmo modo, as instruções não mostram como reconhecer argumentos que podem ser usados para manipular os leitores, assim como não permitem trabalhar as variações linguísticas e as diferenças culturais presentes no Estado do Paraná, deixando de contribuir para a formação crítica dos estudantes.

Assim, para que as instruções possam contribuir para o letramento crítico, sugere-se que as categorias indicadas para a análise crítica do discurso, segundo Fairclough (2001), façam parte das instruções de atividades de leitura e escrita. Isso inclui as questões de gramática nas categorias da nominalização e da voz passiva, a coesão e a estrutura textual, mostrando a importância da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder e que pode, ao mesmo tempo, ajudar os estudantes a perceberem como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras.

## REFERÊNCIAS

- AL-ALI, M. N. Religious affiliations and masculine power in Jordanian wedding invitation genre. *Discourse Society*, v.17, p. 691-714. 2006 In: MOTTA ROTH, D. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. D.E.L.T.A.*, v. 24, n.2, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1929/2000.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: M. Lahud e Y.F.Vieira. São Paulo: Hucitec,1999.
- BARTON, D. Directions for Literacy Research: Analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, v.15. n. 2 e 3, 2001.
- BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 25-67, 2003.
- BEAUGRANDE, R.A. de; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
- BRONCKART, J.P., *Instruções de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2009.
- BUNZEN, C. S.; ROJO, R. H. R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. Costa; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, p. 73-118.2005.
- BORGES, B. S. *As múltiplas faces da formação em leitura*. In: Encontro do círculo de estudos linguísticos do sul, 9, 2010, Palhoça, SC. RAUEN, Fábio José (Org.). Anais. Palhoça, Ed. da Unisul, 2010. p. 1-13. Disponível em <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Abdul Lima.htm>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2012.
- BUZATO, M. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das tic. *D.E.L.T.A.*,v.25:1, p,1-38, 2009.
- BRAZIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 4 de abril de 2012.
- BRAZIL. Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental e médio](http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental-e-m%C3%A9dio)>. Acesso em: 10 de agosto de 2012.
- CAZDEN, C.; Cope, B.; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al. A pedagogy of Multiliteracies. *Harvard Educational Review*. v. 66, n.1. 1996. Disponível em:

[http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm). Acesso em: 10 de março de 2012.

CÉSAR, A. L; LIMA, M. N. *Diversidade étnico-racial e cultura negra na escola*. Campinas: UNICAMP/CEFIEL/ MIN. EDUCAÇÃO, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 3, set/dez. p. 549-566, 2004.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COPE, B.; KALANZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social future*. London: Routledge, 2000.

CRISTOVÃO, V.L.L. *et al*. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de ensino. *Linguagem & Ensino*. Pelotas. vol. 9. n. 1. p. 41-76, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Editora UNB. Brasília. Trad. de Izabel Magalhães, 2001.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. *Critical discourse analysis*. In: T. A. Van Dijk ed., *Discourse and social interaction*. London: Sage. p. 258-284, 1997.

FERRAZ, J. *Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos*. 2007. Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/dlc/enil/pdf/2\\_Janaina\\_AF.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlc/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf). Acesso em 30/03/2012.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível: <[http://www.4shared.com/file/10031385/d8b95f80/educacao\\_mudanca.html](http://www.4shared.com/file/10031385/d8b95f80/educacao_mudanca.html)>. Acesso em: 30 de abril de 2012.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, Editora Autores Associados, 1988.

GEE, J. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. The Palmer Press, 1999.

GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, A. *The constitution of Society*. Cambridge: Polity Press, 1984.

GIROUX, H. A. *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition* Critical perspectives in social theory. London: Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books, 1983.

- GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks*. London: Lawrence and Wishart, 1971.
- GRIBL, H. Da multimodalidade à intersemiose: análise enunciativa discursiva de livros didáticos de língua portuguesa. *ANAIS DO SETA*, n. 3, 2009. Acesso em: 07 de abril de 2011.
- HALLIDAY, M. *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold, 1973.
- HALLIDAY, M; HASAN, R. *Coesion in English*. Londres: Longman, 1976.
- HASAN, R.; WILLIAMS, G. *Literacy in Society*. London: Addison Wesley, 1996.
- HEATH S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. CUP. 1983 In: SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. Contexto: São Paulo, 1995.
- HUTNER, M. L. Projeto Folhas e o Livro Didático Público. Entrevista. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. São Paulo: Casa da Cultura Digital, p. 235-238, 2012.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. *Scripta*, vol 7, n.14, p.13- 22, 2004.
- KLEIMAN, A. B Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Ângela Kleiman (Org). Campinas: Mercado de Letras, p.15-61, 2008a.
- KLEIMAN, A. *Multimodais na sala de aula. Letrando: atividades para a formação do professor alfabetizador*. CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2008b. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/20.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2012.
- KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez, 2010.
- KNUPPEL, M. A. C. A escolarização da leitura literária: uma abordagem didática como o gênero literário- poema. In: TEIXEIRA, N. C. R.B. *Língua, leitura, e literatura: perspectivas de ensino*. Guarapuava: Unicentro, 2009.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN T. *Reading images: the grammar of visual design*. London. New York: Routledge. 2006.
- KRESS, G. Critical Discourse Analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 11, p.84-97, 1990.
- KRESS, G. Educating readers:language in advertizing. In: J. Hawthorn (ed), *Propaganda, Persuasion and Polemic*, London: Routledge, 1987.
- LANKSHEAR C.; M. KNOBEL. *New literacies and everyday life*. 1998. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/critlitnewtechs.html>. Acesso em: 12 de abril de 2012.

- LEAL, L. de F.V. Sujeito letrado, Sujeito Total: implicações para o letramento escolar. In: *Letramento: Significados e Tendências*. (Org.). Mello, M. C. e Ribeiro A. E. A. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.
- LEMKE, J. Letramento mediático transformando significados e medias. *Trabalhos de ling. aplic.*, Campinas, v.49, n.2, p, 455-479, 2010.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, p.151-166, 2008.
- MACHADO, M.Z.V. Ensinar Português hoje: Novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. (Orgs). *CULTURA ESCRITA E LETRAMENTO*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 417-437, 2010.
- MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento. A construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- MAGALHÃES, C. M. (Org.) *Reflexões sobre a análise do discurso*. Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2001.
- MARINHO, M. *Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito*. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 68-100, 2010.
- MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.
- MEYER, M. Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, p. 35-59, 2003.
- MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs). In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 81-106, 2005.
- MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, p. 17-29, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. Em: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 85-108, 2006.
- MORTATTI, M. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MUNIZ, E. *Gêneros e práticas de letramento no Ensino fundamental*. Brasília. Universidade de Brasília. Tese de Doutorado, 2007.

MOTTA ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. In: *D.E.L.T.A.*, v.24, n.2, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0102445020080002&lng=pt&nrm=i](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102445020080002&lng=pt&nrm=i). Acesso em 17 de Fevereiro de 2011.

NERY, B. K. *Projeto folhas: uma perspectiva de formação continuada de professores – análise no campo curricular de química*. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. Parábola: São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, L. A. A semântica na aula de Português. In: *Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos necessários entre teoria(s) e Ações Situadas*. Org. Mendes, E. Cunha, José Carlos. Campinas: Pontes, 2012.

OLIVEIRA, S. R. F. *Leitura crítica de textos*. Brasília: Edição Independente. 2005.

PASTRÉ, C.J. Variação linguística e ensino de língua estrangeira. In: *Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos necessários entre teorias(s) e ações situada*. Org. Mendes E. Cunha, José Carlos. Campinas: Pontes, 2012.

PAULINO, G. *Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente*. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. Orgs. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 68-100, 2010.

PEDRO, E.R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos In: PEDRO, E.R. (Org). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, p. 19-46, 1997.

PEDROSA, C.E.F. *Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem*. Cadernos do IX Congresso Nacional Linguagem e Filologia, v. 9, n.03. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>> Acesso em 16 de Dez 2012.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. IN: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-50, 1998.

PARANÁ. Portal educacional do Estado do Paraná. Caderno de Expectativas de Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/index.php>. > Acesso em: 11 de Dez de 2012.

PARANÁ. Portal educacional do Estado do Paraná. Dia a dia educação. Projeto Folhas. Disponível em:

<<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/projetofolhas/index.php?logado=ok&PHPSESSID=2012011417105971>>. Acesso em: 02 de Jun. 2010.

PARANÁ. Portal educacional do Estado do Paraná. Dia a dia educação. PDE. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 02 de Junho de 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Língua Portuguesa e Literatura - Ensino Médio*. 2ªed. Curitiba. SEED/PR, 2007.

PARANÁ. Portal Educacional do Estado do Paraná. Dia a dia Educação. PDE. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba. SEED/PR, 2008. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 02 de Junho de 2010.

ROJO, R. Letramento(s): práticas de letramentos em diferentes contextos. In: *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo. Parábola Editorial, p.95-121, 2009.

ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. *O livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ROJO, R.H. R.; Rocha, C. H.; Gribl, H. & Garcia, F. C. Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. *Anais do II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos*. Rio de Janeiro, RJ: PUC-RJ. 2008. Disponível em: [www.lettras.puc-rio.br/eventos\\_let/.../III%20SILID%20II%20SIMAR.pdf](http://www.lettras.puc-rio.br/eventos_let/.../III%20SILID%20II%20SIMAR.pdf). Acesso em 7 de Abr. de 2011.

ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Bernard, S. Joaquim D. et al. Trad. e org. de Rojo, R. e Cordeiro, S. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-18, 2004.

ROSSINI, C.; GONZALEZ, C. REA: o debate em políticas e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. São Paulo: Casa da Cultura Digital, p. 35 – 69, 2012.

SCHNEIDER, A. A experiência pioneira de São Paulo. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. São Paulo: Casa da Cultura Digital, p. 229-235, 2012.

SANTOS, C. Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do alfabetizador. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. *Saberes em Português: Ensino e a formação do alfabetizador*. São Paulo: Pontes, 2008.

SAITO, C. L. N. 2009. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino aprendizagem de língua portuguesa In: *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. (Org) Elvira Lopes Nascimento. São Carlos: Editora Claraluz, p.195-225, 2009.

SANTOS, C. Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do alfabetizador. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. *Saberes em Português: Ensino e a formação do alfabetizador*. São Paulo. Pontes, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas. Mercado de Letras, 2004.

SCHRODER, M. *Livro Didático Público Paranaense Língua Portuguesa e Literatura: o professor-autor e o gênero discursivo*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autêntica, p. 61-125, 1998.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. Contexto. São Paulo, 2004.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. Orgs. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2010b. SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. Orgs. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge. CUP, 1984.

STREET, B. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge. CUP, 1993.

STREET, B. *Social Literacies* Longman. London, 1995.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2. 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em: 12 Julho 2011.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre letramento. In: *Filologia 7*. USP. 2007 . Disponível em: < [www.fflch.usp.br/dlcv/lport/site/images/selecao/biblio2s2011.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/site/images/selecao/biblio2s2011.pdf).> Acesso em: 12 de Julho de 2011.

STREET, B. Os Novos Estudos do Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. Orgs. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

TERZI, S. B. Afinal, para quê Ensinar a Língua Escrita? A formação do cidadão letrado. *Revista da Faced*, n.7, 2003. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2801/1979>. > Acesso em: 28 de abril 2012.

TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*. São Paulo. Cortez, 1995.

VAN DIJK, T. A. *Elite discourse and racism*. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

VAN DIJK, T. A. Estruturas do discurso e estruturas do poder. In: *Discurso e poder*. Hoffnagel, K. F. (org). São Paulo. Contexto, 2008.

VIEIRA-SILVA, C. Atividades de escrita no Livro Didático Público de Língua Portuguesa: um hibridismo teórico-metodológico – XIX CELLIP Anais. Cascavel, 2009.

WODAK, R. Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: *Linguagem em discurso*. Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004. Disponível em: [www.portaldeperiodicos.unisul.br](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br)> Acesso em 26 de Set. de 2010.

VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas. Mercado de Letras, p. 125-152, 2008.