UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PROPEP
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes
(DOUTORADO)

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO LEITOR: LETRAMENTO CRÍTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

por

BIANCA CORRÊA LESSA MANOEL

DUQUE DE CAXIAS
2020

Bianca Corrêa Lessa Manoel

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO LEITOR: LETRAMENTO CRÍTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de tese apresentado à Banca de Defesa na Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy" (UNIGRANRIO) como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Humanidades, Culturas e Artes.

Área de concentração: Letras, Ciências Humanas e Sociais: Corpo urbano, Legado histórico, Legitimidades e Direitos.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça.

Duque de Caxias

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS

M285d Manoel, Bianca Corrêa Lessa.

Desafios da formação do leitor: letramento crítico nos livros didáticos de língua portuguesa / Bianca Corrêa Lessa Manoel. – 2020.

211 f.: il.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2020.

"Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça".

BIANCA CORRÊA LESSA MANOEL

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO LEITOR: LETRAMENTO CRÍTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutor em Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 05/06/2020

BANCA EXAMINADORA

Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO

Idemburgo P. F. Félix

Prof. Dr. Idemburgo Pereira Frazão Félix
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO

Prof. Dr. Renato da Silva
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO

Luciana Freitas

Profa. Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas
UFF

Prof. Dr. Antônio Ferreira da Silva Junior
UFRJ

Dedico este trabalho a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio e em especial ao meu Orientador Professor Doutor Márcio Luiz Corrêa Vilaça pela paciência, apoio e por contribuir para tornar esse sonho realidade.

À amiga, aluna, incentivadora e companheira Laís Oliveira que tanto contribuiu para a realização deste trabalho e tão precocemente nos deixou, sem participar fisicamente desta vitória. Brilhe onde você estiver!

AGRADECIMENTOS

Agradecer...

Por incrível que pareça, talvez este seja um dos momentos mais difíceis que envolvem o fim de um trabalho acadêmico: agradecer!

Escrever é um paradoxo, porque são muitos os envolvidos direta e indiretamente em um trabalho quase sempre tão solitário e ao mesmo tempo tão próximo de todos que torcem, auxiliam, compartilham das angústias, das alegrias e vibram juntos a cada etapa vencida.

Só quem já viveu este momento sabe o quanto é árduo, envolvente e ao mesmo tempo tenso e solitário o trabalho de um pesquisador, rodeado pelas inúmeras cobranças de parceiros, amigos, filhos e familiares que têm sua companhia "roubada" por anos, meses, dias e horas em frente a um computador por um nobre motivo por poucos conhecidos: a tarefa de produzir conhecimento!

São tantos… *"Por que esse trabalho não acaba nunca?" "Estudando novamente?" "Ainda falta muito?" "O que mais tem para escrever?" "Por que estudar tanto?" "Escreve logo isso e envia!" "termina logo esse trabalho!"* e outras tantas indagações que só nos impulsionam a ir além...

Enfim, chegou a hora de "terminar" e nesse momento só me resta dizer muito obrigada:

...a Deus que nos dá a força, luz e saúde necessárias para nos ensinar a ter fé e viver um dia de cada vez.

... aos amigos e familiares por entender nossos momentos de ausência.

...aos professores do Programa em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio pelo compartilhamento do saber e por me tornar um ser humano muito melhor nesses quase dez anos de caminhada.

...ao meu querido Orientador Professor Márcio Luiz Corrêa Vilaça, por todo carinho, apoio, comprometimento, paciência e conhecimento compartilhado durante o Mestrado e o Doutorado.

...aos colegas de jornada acadêmica (e que agora se tornaram amigos para a vida!) que caminham juntos e dividem as angústias e as alegrias na árdua missão de construir conhecimento, sem os quais não seria possível concluir este trabalho.

… aos Professores avaliadores pela disponibilidade e generosidade em contribuir para o nosso trabalho e dividir toda sua sabedoria.

…aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos com os quais aprendo um pouco mais todos os dias.

… à CAPES e à Unigranrio pelo incentivo à pesquisa, investimento e concessão da taxa de isenção das mensalidades durante todo curso.

...e a todos os outros que de alguma forma têm contribuído para fazer a minha jornada neste mundo mais leve e feliz!

Hoje, só uma palavra me resume: GRATIDÃO! Aos que me leem, sintam-se homenageados! Muito obrigada por fazer parte deste sonho realizado!

Morreu.
Morreu a preta da maré,
a negra fugida da senzala
que foi sentar com "os dotô" na sala
e falar de igual pra igual com "os homi".
A negra que burlou a fome de se saber,
que fez crescer dentro dela, o conhecimento.
Aquela, que por um momento de humanidade,
sonhou com a justiça, lutou por liberdade
e ousou ir mais alto,
do que permitia sua cor.
"Mas preta sabida, não pode!
Muito menos pobre! Não tem valor."
Diziam as más línguas na multidão.
E ela ousou tirar seus pés do chão.
Morreu.
Morreu a "preta sem noção",
que falava a verdade na cara do patrão,
que carregava a coragem, como bagagem,
no coração.
O tiro foi certo,
acertou com maldade,
ecoando seco no centro da cidade.

Anielli – Poeta de Volta Redonda.

RESUMO

No contexto educacional, nos diferentes níveis de ensino, muito se tem discutido acerca da dificuldade que os jovens apresentam em relação à aquisição e ao desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e escrita e sua aplicação em práticas sociais significativas; sendo ponto comum no discurso dos professores a dificuldade que os jovens apresentam para a compreensão e produção de textos e sobre o desenvolvimento insatisfatório de competências linguísticas essenciais que deveriam estar consolidadas ao final da terceira etapa da Educação básica: o Ensino Médio. Considerando que os livros didáticos constituem-se como um importante instrumento de apoio à ação docente na atualidade e estão presentes em praticamente todas as escolas brasileiras, esta tese, de abordagem predominantemente qualitativa, constitui-se de forma híbrida em relação ao seu desenvolvimento apresentando uma parte teórica/bibliográfica realizada a partir do aprofundamento teórico de referenciais que direcionam (ou direcionaram) o ensino de língua/linguagem nos últimos anos e um panorama histórico sobre a implementação dos livros didáticos no Brasil, complementada por outra parte documental desenvolvida pela análise de nove livros didáticos aprovados no último Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ensino Médio no ano de 2018. Neste contexto, ao considerar os diferentes aspectos e vozes que compõem os desafios da formação do leitor na contemporaneidade, é que este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral analisar as principais temáticas identificadas nos livros didáticos de Língua portuguesa aprovados no último PNLD para o Ensino Médio no ano 2018 tendo em vista o desenvolvimento do letramento crítico, e a fim de alcançar o objetivo geral deste trabalho de pesquisa, traçou-se os seguintes objetivos específicos: 1) Discutir sobre as principais mudanças e objetivos do ensino Língua portuguesa a partir de um panorama histórico; 2) mapear os principais objetivos e mudanças no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a importância do livro didático no desenvolvimento dos letramentos no contexto escolar; 3) Identificar as principais temáticas propostas nos livros didáticos analisados; e por fim 4) Analisar criticamente as temáticas identificadas e as estratégias utilizadas nas atividades propostas para o desenvolvimento do letramento crítico. As bases teóricas deste trabalho, de caráter interdisciplinar, baseou-se nos estudos desenvolvidos por diferentes teóricos das áreas de História: Aranha (2006), Basso e Gonçalves (2014), Fausto (2015), Veyga (2007); de Estudos linguísticos: Geraldi (2012), Kleiman (2008), Marinho e Carvalho (2010); Mattos (2012), Rojo, (2009), Soares (2006); e em trabalhos e referenciais de pesquisa que abordam a importância dos livros didáticos e do letramento crítico no contexto educacional: Araújo (2012), Batista (2008), Bunzen (2006), Codeglia (2016), Jesus e Carbonieri (2016), Souza, Corti e Mendonça (2012), Street (2014), Vilaça (2012), entre outros. Portanto, as discussões realizadas nesta tese ratificam a relevância dos livros didáticos enquanto instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho docente, para a formação discente e como um direito do estudante trazendo possibilidades para o desenvolvimento do letramento crítico ao abordar temáticas de fundamental importância para o contexto da contemporaneidade. Além disso, traz à tona a importância do professor e de uma ação docente comprometida com o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva do estudante diante dos desafios propostos pela sociedade. Assim, pode-se constatar que a maior parte dos livros didáticos analisados nesta tese apresentaram atividades e temáticas que propiciam o desenvolvimento do letramento crítico, sendo considerado um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho docente, atendendo às necessidades do público-alvo e explorando temáticas necessárias à atualidade.

Palavras-chave: Livros didáticos. Letramento crítico. Leitura e escrita. Formação do leitor.

ABSTRACT

Inside the educational context, in the different levels of teaching, a lot has been discussed about the difficulty that young students have regarding the acquisition and development of competences related to reading and writing and its application to significant social practices; being a common topic in the speech of teachers, the difficulty that young students present to the comprehension and production of texts and about the unsatisfactory development of essential linguistic competence that must be consolidated until the end of the third stage of the basic education: High School. Whereas that nowadays the didactic books constitute themselves as an important instrument of support to the teaching action and they are present practically in all Brazilian schools, this research, with a predominantly qualitative approach, constitutes in a hybrid form, in relation to its development, presenting one theoretical/bibliographic part done from the theoretical deepening of references that direct (or directed) to the teaching of the language in recent years and a historical panorama about the implementation of didactic books in Brazil, complemented by other documental part developed by the analysis of nine didactic books approved in the last National Didactic Book and Material Program (PNLD, Programa Nacional do Livro e do Material Didático in Portuguese) of the high school in 2018. In this context, when considering the different aspects and voices that compose the challenges of the reader training in the contemporaneity, this research work had as its general objective to analyze the main identified themes in the Portuguese language didactic books approved in the last PNLD for high school in the year of 2018, with a view to the development of the critical literacy and in order to achieve the overall objective of this thesis, the following specific objectives were outlined: 1) Discussing the principal changes and objective of the Portuguese language teaching from a historical panorama; 2) Mapping the main objectives and changes in the National Didactic Book and Material Program (PNLD) and the importance of the didactic books in the development of literacy in the school context; 3) Identifying the leading themes proposed in the analyzed didactic books; and 4) Analyzing critically the identified themes and the strategies utilized in the activities proposed to the development of the critical literacy. The theoretical foundations of this thesis, with multidisciplinary characteristic, were based on the studies developed by different theorists of the History area: Aranha (2006), Basso and Gonçalves (2014), Fausto (2015), Veyga (2007); Linguistic studies: Geraldi (2012), Kleiman (2008), Marinho and Carvalho (2010); Mattos (2012), Rojo, (2009), Soares (2006); and in papers and research references that approach the importance of didactic books and the critical literacy in the educational context: Araújo (2012), Batista (2008), Bunzen (2006), Codeglia (2016), Jesus and Carbonieri (2016), Souza, Corti and Mendonça (2012), Street (2014), Vilaça (2012), amongst others. Thus, the discussions that have taken place in this thesis ratify the relevance of the didactic books as instruments of fundamental importance to the development of the teaching work, to the literacy of the students and also as a right of the student bringing possibilities for the development of the critical literacy when approaching themes of fundamental importance to the context of contemporary times. Moreover, it brings up the importance of the teacher and of a teaching action committed to the development of a critical and reflexive posture of the student in the face of challenges proposed by society. Therefore, it can be seen that most part of the didactic books analyzed in this thesis presented activities and themes that provide the development of critical literacy, being considered an instrument of fundamental importance for the development of teaching, meeting the necessities of the target audience and exploring themes necessary to current times.

Keywords: Didactic books. Critical literacy. Reading and writing. Reader training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roteiro de análise (parte 1) 100

Figura 2 – Roteiro de análise (parte 2) 101

Figura 3 – Roteiro de análise (parte 3) 102

Figura 4 – Roteiro de análise (parte 4) 103

Figura 5 – Roteiro de análise (parte 5) 104

Figura 6 – Atividade sobre valorização das raízes culturais..... 127

Figura 7 – Tirinha sobre "descobrimento" do Brasil..... 128

Figura 8 – Atividade de pesquisa e proposta de debate 129

Figura 9 – Poesia de protesto 131

Figura 10 – Poesia Grito negro 133

Figura 11 – Poema sobre identidade da mulher negra 137

Figura 12 – Atividade sobre a canção Dandara 140

Figura 13 – Charge 142

Figura 14 – Rap casa 143

Figura 15 – Poema sobre adolescência 145

Figura 16 – Editorial 146

Figura 17 – Atividade sobre variedade linguística 148

Figura 18 – Cartaz de campanha 151

Figura 19 – Cartaz de campanha publicitária 153

Figura 20 – Campanha publicitária 154

Figura 21 – Tirinha desigualdade social 155

Figura 22 – Charge 157

Figura 23 – Charge direitos humanos 158

Figura 24 – Respeito e direito dos idosos 160

Figura 25 – Texto informativo grafite, educação e prevenção 162

Figura 26 – Charge sobre a dengue 165

Figura 27 – Cartaz dengue e chikungunya 166

Figura 28 – Notícia sobre o uso de biocombustível 168

Figura 29 – Tirinha sobre aquecimento global 172

Figura 30 – Texto informativo 173
Figura 31 – Atividade infográfico 175
Figura 32 – Atividade proposta com infográfico 176
Figura 33 – Tirinha sobre as novas formas de amizade 180
Figura 34 – Reportagem 181
Figura 35 – Tirinha 182
Figura 36 – Atividades sobre plágio e uso das redes sociais 184
Figura 37 – Atividade produção de fanpage 186
Figura 38 – Quadrinhos sobre as novas relações de amizade nas redes sociais... 187
Figura 39 – Texto informativo Zygmund Bauman 188
Figura 40 – Cartaz de campanha educativa 189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama do PNLD (da LDB 9394/96 a 2018) 58

Quadro 2 – *Corpus* da análise 99

Quadro 3 – Resumo dos critérios de aprovação PNLD 2018 117

Quadro 4 – Eixos temáticos..... 122

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
COLTED	Comissão do Livro Técnico Didático
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LC	Letramento Crítico
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação de Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de alunos
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para todos

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	**16**
1	**EDUCAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRIA, PERSPECTIVAS, E DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTOS**	**23**
1.1	**Reflexões históricas sobre ensino da Língua portuguesa no Brasil**	**23**
1.2	**Ensino de Língua portuguesa e contexto teórico-metodológico: do ensino de língua ao ensino de linguagem**	**33**
1.3	**Perspectivas para o ensino de Língua portuguesa na atualidade: BNCC e Reforma do Ensino Médio**	**39**
2	**O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO**	**49**
2.1	**Panorama de implementação dos livros didáticos no Brasil**	**50**
2.2	**Letramento crítico: um conceito, muitas possibilidades**	**68**
2.3	**O livro didático como recurso metodológico para o ensino de Língua portuguesa e promoção do letramento crítico**	**78**
3	**PERCURSO METODOLÓGICO**	**88**
3.1	**Justificativa e aspectos interdisciplinares envolvidos na pesquisa**	**89**
3.2	**Motivações**	**92**
3.3	**Objetivos**	**94**
3.3.1	Objetivo geral	95
3.3.2	Objetivos específicos	95
3.4	**Perguntas de pesquisa**	**95**
3.5	**Pressupostos ou hipóteses**	**96**
3.6	**Abordagem metodológica**	**96**
3.7	***Corpus* da análise**	**98**
4	**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO**	**105**
4.1	**Tecendo diálogos com os princípios norteadores do *Guia de Livros Didáticos (PNLD 2018)***	**106**
4.2	**Reflexões sobre os principais critérios e temáticas obrigatórias para aprovação das obras**	**112**

4.3 Análise das principais temáticas identificadas e possibilidades de promoção do letramento crítico no PNLD 2018 120
4.3.1 Resgate e valorização das raízes históricas e culturais do povo brasileiro 123
4.3.2 Construção, valorização e respeito às identidades culturais e linguísticas 134
4.3.3 Educação em direitos humanos: protagonismo social, igualdade e cidadania ... 149
4.3.4 Meio ambiente e sustentabilidade 163
4.3.5 Sociedade de informação: uso das novas formas de comunicação e tecnologias 177
CONSIDERAÇÕES FINAIS 191
REFERÊNCIAS 200

INTRODUÇÃO

Ler e escrever são habilidades importantes para a inserção e participação dos indivíduos na sociedade, uma vez que estamos inseridos numa sociedade grafocêntrica, em que as atividades desenvolvidas são permeadas pela necessidade que os seres humanos possuem de utilizar a linguagem em diferentes contextos e situações, sendo função da escola aprimorar e desenvolver competências e habilidades relacionadas ao uso da língua/linguagem[1], preparando os indivíduos para os desafios que se impõem dentro e fora do contexto escolar, nas diferentes esferas e situações sociais.

Durante muito tempo o ensino de Língua portuguesa priorizou o uso e aplicação de regras, da estrutura e conhecimentos dos aspectos normativos da língua, em que "saber Língua portuguesa", ser competente linguisticamente, significava apenas conhecer e saber utilizar as regras do bom e velho "Português", ora prescrito, descrito, internalizado, analítico, entre outras denominações (PERINI, 2011).

Nesta perspectiva desconsiderava-se aspectos importantes para a compreensão dos mecanismos e dos contextos em que se constituem a linguagem, sem dar ênfase a questões de adequação e de variação linguística, nem mesmo considerando a importância do desenvolvimento da oralidade e de um trabalho vinculado à diversidade textual composta por textos escolares e não escolares inseridos no contexto social vivenciado por esses estudantes.

Bagno (2015) discorre sobre estas questões enfatizando que o mito de "homogeneidade" linguística, desconsiderando a variedade e riqueza dialetal do povo brasileiro, acarreta o que o autor conceitua como "preconceito linguístico". Para o autor, nestas situações de interação, grande parte dos falantes não se veem representados pelo padrão de linguagem ensinado no contexto escolar e compara o aprendizado da Língua portuguesa ao de uma "língua estrangeira", em que os falantes seriam também considerados como os "sem língua", já que seus padrões linguísticos não são reconhecidos ou valorizados no contexto escolar.

Assim, a língua ensinada/aprendida na escola não é "representada" ou contextualizada ao repertório linguístico em que os alunos estão inseridos, visto que não reflete a realidade comunicativa deste público, sendo uma língua falada/usada no dia a dia, e

[1] A fim de compreender as diferenças básicas entre os conceitos sobre o ensino de língua/linguagem utilizados neste trabalho, ao primeiro será atribuído o sentido do ensino de aquisição do "código" escrito, da estrutura e dos conhecimentos que compõem o sistema linguístico; e ao segundo, a capacidade de compreensão e integração dos elementos que compõem a língua, bem como sobre os usos e funções que fazemos dela (KOCH; ELIAS, 2006, 2011).

outra, aplicada/utilizada no contexto escolar, o que também pode ser observado ao analisar as práticas desenvolvidas no contexto escolar.

Perini (2011, p. 36) enfatiza as diferenças entre Língua materna/Língua portuguesa atribuindo que estas representam "duas línguas": "uma que se escreve (e que recebe o nome de "português"); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome); sendo esta última considerada a língua materna dos brasileiros"; e que ao ser ensinada no contexto escolar torna-se um instrumento de exclusão àqueles que a este padrão não se identificam.

Este fato também explica o distanciamento e por vezes até uma certa rejeição por parte dos alunos em relação ao aprendizado da Língua portuguesa, visto que há um abismo representado entre a língua "falada", utilizada no dia a dia; e a outra, utilizada/ensinada no contexto escolar.

Durante muitos anos, o ensino de Língua portuguesa tem dado ênfase ao desenvolvimento da leitura e da escrita baseado no aprendizado da norma culta - de forma descontextualizada - representado por elementos estanques da língua, sempre vinculados a um mesmo objetivo: conhecer e dominar os aspectos normativos da Língua portuguesa, cujos conteúdos são quase sempre propostos de forma isolada e ensinados de forma independente, desvinculados do contexto textual e da realidade linguística vivenciada pelos estudantes.

Infelizmente, mesmo com uma mudança gradual de perspectiva em relação ao ensino de Língua portuguesa, ainda tem sido comum no discurso dos professores a dificuldade apresentada por esses jovens em relação ao desenvolvimento de habilidades básicas relacionadas ao aprimoramento da linguagem e uma certa rejeição por parte dos estudantes em relação ao aprendizado da língua.

As questões anteriormente apontadas, também têm sido evidenciadas pela análise dos resultados de avaliações diagnósticas de larga escala institucionalizadas no país nos últimos anos, como o Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que demonstram a fragilidade desses jovens em relação ao desenvolvimento da competência leitora, visto que também buscam avaliar, além dos "conhecimentos escolares", a capacidade de reflexão crítica dos estudantes sobre outros assuntos relevantes para a sua inserção e participação efetiva na sociedade, enfocando o desenvolvimento de competências que vão além do contexto escolar.

Embora alguns estudos e pesquisas demonstrem ressalvas e muitas críticas em relação aos objetivos deste tipo de avaliação (JURADO; ROJO, 2006; KLEIMAN, 2006, ROJO 2009b), é inegável que os resultados (mesmo que de forma superficial) demonstram

que grande parte dos estudantes brasileiros, quando avaliados de forma sistemática, apresenta grande dificuldade no desenvolvimento de competências linguísticas relacionadas à compreensão de textos e na utilização destas competências em práticas sociais que envolvam as habilidades de ler e escrever significativamente.

Portanto, as questões anteriormente apontadas demonstram a necessidade de reflexão sobre os aspectos que envolvem o ensino/aprendizado de língua de forma a contribuir para a compreensão dos possíveis motivos que levariam ao não desenvolvimento satisfatório de tais competências, visto que os resultados dessas avaliações demonstram, ainda que de maneira superficial, a dificuldade apresentada por estes jovens, o que poderia estar relacionada a uma abordagem pouco significativa ou descontextualizadas no que diz respeito ao aprimoramento da linguagem.

Neste sentido, a proposta para ensino de Língua portuguesa tem se pautado no desenvolvimento da prática de linguagem a partir da exploração de gêneros textuais voltados para a realidade linguística do aluno e os usos sociais desses textos na sociedade na perspectiva dos letramentos.

Assim, outros aspectos também vem assumindo um papel de destaque em relação ao ensino/aprendizado da Língua portuguesa: o trabalho tendo como base o texto, a importância da linguagem, o desenvolvimento da oralidade, a necessidade de adequação vocabular, o respeito pela "bagagem" cultural e linguística trazida pelo estudante, a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita e sua aplicabilidade em práticas sociais significativas, o estudo sobre as variantes linguísticas e a importância de um ensino contextualizado ao uso de gêneros textuais.

Nesta perspectiva, o ensino língua/linguagem não mais se restringe ao estudo gramatical, mas tem por objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, como forma de inclusão social buscando o desenvolvimento de múltiplos letramentos (SOARES, 2006; KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009b) promovidos pelo aprimoramento da competência leitora.

O papel da disciplina Língua portuguesa, portanto, é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação e de abordagens interdisciplinares na prática de sala de aula sendo um dos desafios do trabalho docente assumir uma postura ativa na prática de ensino de língua/linguagem a fim de promover diferentes tipos de letramentos, entre eles, o letramento crítico. (STREET, 2014; JANKS, 2016, JESUS; CARBONIERI, 2016)

Assim, a proposta de ensino e de aprendizagem de Língua portuguesa na atualidade vai além da memorização de conceitos buscando a promoção e o desenvolvimento de letramentos múltiplos concebendo a leitura e escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social sendo esta uma das funções inerentes ao contexto escolar na atualidade (ROJO, 2009b).

No Brasil, o termo "letramentos" (SOARES, 2006) tem sido adotado no plural por designar diferentes práticas sociais de leitura e escrita nas quais os indivíduos estão inseridos e por depender, de acordo com a cada contexto, das necessidades e das demandas dos contextos sociais e culturais que se apresentam, designando vários tipos e até mesmo "graus" de letramentos.

Além disso, este termo também tem sido adotado em outras áreas do conhecimento, sendo encontrados registros na literatura como: *letramento literário, científico, racial, cultural, digital, musical, artístico, matemático (também chamado de numeramento),* entre outros, e que também tem sido um ponto de discussão e divergência entre os estudiosos da área da linguística e da linguística aplicada.

Ademais, questiona-se que a escola, enquanto espaço pedagógico, nem sempre tem promovido o desenvolvimento de letramentos proporcionando uma aprendizagem significativa, inclusiva e crítica de acordo com os novos desafios que se encontram em nossa sociedade.

É importante frisar que o papel da escola enquanto espaço pedagógico também deve ser o de discutir questões presentes na sociedade contemporânea de forma interdisciplinar, bem como o de promover igualdade de condições para todos os estudantes sem distinção de raça, gênero, etnia, classe social, entre outros, fazendo-os refletir sobre a necessidade de construção de uma sociedade inclusiva, cuja aprendizagem ultrapasse os limites dos muros escolares: "Pensar a escola pela perspectiva da inclusão, traz consigo a responsabilidade de promover uma educação humanista e mais do que isso, de investir na formação de cidadãos socialmente solidários, críticos, competentes e letrados." (MARCUSCHI; VAL, 2008, p.7), o que de forma efetiva não tem se consolidado no ambiente escolar.

Portanto, essas questões evidenciam a importância de discutir sobre uma "nova" demanda que se apresenta em relação ao ensino/aprendizado de Língua portuguesa na contemporaneidade: a formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de atuar na sociedade, através do uso da linguagem, na perspectiva do desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos e principalmente o letramento crítico, foco deste trabalho de pesquisa.

Considerando os vários contextos que poderiam colaborar para esta discussão, neste estudo optou-se pela compreensão das questões anteriormente apontadas a partir da análise de livros didáticos (LD) de Língua portuguesa do Ensino Médio aprovados para o triênio 2018/2020, visto que este instrumento tem ocupado um lugar de destaque nas políticas públicas no país, na cultura escolar, sendo muitas vezes o único suporte disponível para o trabalho do professor e recurso "literário" de leitura do aluno, principalmente nas escolas públicas brasileiras.

Além disso, o interesse e a importância das pesquisas com LD vem crescendo no país, principalmente a partir das mudanças propostas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do ano de 1998, cujas principais temáticas estavam ligadas à análise de metodologias e conteúdos, sendo necessária uma mudança de perspectiva, atribuindo aos estudos questões também ligadas a dimensões sociais, políticas e educacionais, conforme apontam estudos realizados por Rojo e Batista (2014).

Pesquisadores como Bunzen e Mendonça (2006) justificam a relevância deste objeto de pesquisa como uma possibilidade de compreensão dos motivos pelos quais as competências linguísticas dos estudantes que concluem a Educação Básica no Brasil ainda estão aquém do esperado, bem como enfatizam a necessidade de desenvolvimento de estudos que contribuam para as práticas dos professores que atuam neste contexto.

Neste trabalho, além da investigação sobre o desenvolvimento dos "letramentos", no sentido tradicionalmente adotado e proposto por diversos autores como Kleiman (2008); Rojo, (2009a); Rojo (2009); Marinho e Carvalho (2010); Soares, (2006); entre outros, enfatiza-se a análise das diferentes práticas de leitura e temas desenvolvidos nas obras de forma a observar também o desenvolvimento do letramento crítico , conforme proposto por Baptista (2016); Janks (2016); Jesus e Carbonieri (2016); Nicolaides e Tilio (2011).

Tradicionalmente o termo letramento crítico sido utilizado para designar as práticas educacionais e discursivas que propiciam o desenvolvimento de uma postura mais ativa, crítica, reflexiva e desafiadora dos alunos em relação ao texto, engajando-os a questionar, através da linguagem e das relações de poder, questões e temas presentes na sociedade contemporânea, possibilitando mudanças sociais.

Segundo Luke e Freebody (1997) *apud* Nicolaides e Tilio (2011, p.181) a proposta de desenvolvimento do letramento crítico não representa apenas um procedimento metodológico único pautado na aplicação de ferramentas com o intuito de promover a análise crítica de textos, mas "uma coalisão de interesses educacionais comprometidos com

o engajamento das possibilidades que as tecnologias da escrita oferecem para a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política."

Assim o objetivo geral deste trabalho é *analisar as principais temáticas identificadas nos livros didáticos de Língua portuguesa aprovados no último PNLD para o Ensino Médio no ano 2018 tendo em vista o desenvolvimento do letramento crítico.*

A fim de alcançar o objetivo geral deste trabalho de pesquisa, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: *1) Discutir sobre as principais mudanças e objetivos do ensino Língua portuguesa a partir de um panorama histórico; 2) Mapear os principais objetivos e mudanças no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a importância do livro didático no desenvolvimento dos letramentos no contexto escolar; 3)Identificar as principais temáticas propostas nos livros didáticos analisados e por fim 4) Analisar criticamente as temáticas identificadas e as estratégias utilizadas nas atividades propostas para o desenvolvimento do letramento crítico.*

A partir da análise dos livros didáticos selecionados este trabalho também tem por objetivo responder a algumas perguntas de pesquisa: *1) Os livros didáticos analisados abordam temáticas atuais e atendem as necessidades do público-alvo a que se destinam? 2) As atividades propostas são significativas, promovendo o desenvolvimento do letramento crítico ou reproduzem práticas do ensino da língua de forma arcaica e pouco significativas? 3) Os livros didáticos apresentam propostas de atividades significativas e temáticas que possibilitam o desenvolvimento do letramento crítico?*

Convém ressaltar que, pela natureza desta pesquisa e por estar inserida no contexto de um programa interdisciplinar, os referenciais teóricos utilizados para o embasamento permitem dialogar e integrar conhecimentos da linguística, linguística aplicada, educação, sociologia, entre outros. Este trabalho será organizado em quatro capítulos além desta introdução e as considerações finais.

O primeiro capítulo intitulado: ***"Educação em Língua portuguesa: história, perspectivas e desenvolvimento de letramentos"*** tem como foco traçar um panorama histórico acerca do ensino de Língua portuguesa no Brasil e as principais mudanças ocorridas nos últimos anos, enfatizando a mudança de perspectiva do ensino de língua para o ensino de linguagem, a importância e o papel do texto e dos gêneros textuais/discursivos, da leitura e da escrita na construção do conhecimento e na formação do leitor competente.

O *segundo capítulo: "**O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no contexto das políticas públicas para o Ensino Médio"*** tem como objetivo refletir sobre os percursos do livro didático no Brasil e o seu papel enquanto recurso didático

representado por uma das políticas públicas mais antigas do país e como uma das possibilidades para o desenvolvimento do letramento crítico

O *terceiro capítulo* refere-se ao **"*Percurso metodológico"*** descrevendo a justificativa e relevância do trabalho, a motivação, os objetivos gerais e específicos, as perguntas de pesquisa e os pressupostos e a abordagem metodológica que direcionou este trabalho de pesquisa.

Por fim, o quarto e último capítulo, referente à análise dos dados: ***"Livros didáticos de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio: possibilidades para o desenvolvimento do letramento crítico"*** se propõe à discussão dos principais eixos temáticos identificados partir dos resultados obtidos pela aplicação do roteiro análise e das atividades que possibilitam e promovem o desenvolvimento do letramento crítico .

Convém ressaltar que este trabalho não tem como objetivo "apontar culpados" ou justificativas para os problemas presentes no contexto educacional, mas problematizar e discutir sobre a necessidade e importância do desenvolvimento da leitura, escrita, dos letramentos e principalmente do letramento crítico, como forma de atender às necessidades de um currículo interdisciplinar capaz de formar cidadãos que possam atuar crítica e ativamente na sociedade, salientando ainda a necessidade da aquisição de conhecimentos significativos que promovam a igualdade de direitos em diferentes sentidos, em que a leitura e escrita representam instrumentos de inclusão social e de exercício da cidadania.

Além disso, espera-se que este trabalho possa contribuir para abrir novos espaços a outros pesquisadores interessados na temática relacionada ao uso do livro didático, influenciando práticas educativas que busquem a formação de estudantes mais críticos e reflexivos diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

1 EDUCAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRIA, PERSPECTIVAS, E DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTOS

Este capítulo tem por objetivo traçar um panorama histórico sobre a educação em Língua portuguesa e discutir sobre a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita na perspectiva dos letramentos.

A primeira seção discorre sobre o ensino de Língua portuguesa no Brasil em diferentes contextos históricos; já a segunda seção discute sobre a mudança de perspectiva em relação aos objetivos do ensino da língua, rompendo com a tradição de um ensino exclusivamente gramatical e a necessidade de trabalhar com temas e gêneros textuais ligados à realidade linguística e social dos estudantes na perspectiva dos letramentos.

A terceira seção discute sobre o conceito de letramento crítico enfatizando a importância do desenvolvimento da linguagem de forma contextualizada e interdisciplinar promovendo a autonomia e a capacidade de reflexão crítica do estudante com enfoque no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos ao final da última etapa da escolarização básica: o Ensino Médio.

1.1 Reflexões históricas sobre ensino da Língua portuguesa no Brasil

> *Se a língua que falamos é o que somos, ou no mínimo faz parte indelével da nossa mente, do nosso mundo, estudar sua história nesses termos é não somente saber de onde viemos, mas é fundamentalmente saber quem somos. Conhecer o nosso próprio passado.*
>
> *Caetano Waldrigues Galindo*

Esta seção tem por objetivo traçar um panorama sobre o ensino de Língua portuguesa no Brasil, apontando as mudanças de perspectivas e das metodologias utilizadas, de forma a contextualizar as discussões acerca do ensino de língua/linguagem nos dias atuais.

Durante muito tempo o aprendizado da Língua portuguesa esteve vinculado ao ensino da disciplina gramatical e ao uso e aplicação de regras e conhecimentos dos aspectos normativos da língua, em que "saber Língua portuguesa", significava predominantemente conhecer e saber utilizar as regras do bom e velho "Português", ora prescrito, internalizado, analítico, entre outras denominações, em que o ensino de gramática, leitura e escrita era realizado de forma independente, representado por elementos estanques da língua, mas

sempre vinculados a um mesmo objetivo: conhecer e dominar os aspectos normativos da Língua portuguesa (ANTUNES, 2007; PERINI, 2011).

Desta forma, esta perspectiva de ensino/aprendizagem foi sendo aos poucos modificada - a partir dos anos 80 (BRITTO, 1997; GERALDI, 2012)- em que outros aspectos passaram a ter destaque neste contexto: o trabalho com textos com enfoque nos gêneros textuais[2], a importância de desenvolvimento da linguagem, da oralidade, a adequação vocabular, o reconhecimento e a valorização da bagagem cultural e linguística trazida pelo aluno, a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita e sua aplicabilidade em práticas sociais significativas, na perspectiva dos letramentos.

Além disso, passa a fazer parte do discurso educacional o estudo sobre as variedades linguísticas, a importância de um ensino contextualizado ao uso de gêneros textuais e outros aspectos envolvendo questões sobre língua e linguagem, não mais restrita ao estudo gramatical. Sobre este aspecto assim discorrem Bunzen e Mendonça (2006, p.25): "As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam", o que demonstra a necessidade de trabalhar a Língua portuguesa em um contexto de interação, de forma significativa.

Contudo, mesmo reconhecendo a importância sobre o conhecimento dos mecanismos da linguagem, principalmente em relação à leitura e à produção escrita, tradicionalmente o ensino de Língua portuguesa no Brasil construiu-se a partir da concepção de que aprender/estudar a língua estaria vinculado ao estudo/aprendizado de sua gramática.

Consequentemente, esta visão de aprendizagem enfatizava a aplicação de regras e normas gramaticais que levariam o estudante a um melhor conhecimento dos mecanismos e estrutura da língua, levando-os à falsa ideia de que "saber Português " significava "saber gramática" e ainda a uma não "aceitação", a uma barreira de aprendizado da própria língua considerada como complexa, difícil e muito distante da realidade vivenciada por seus usuários, não identificada no cotidiano linguístico de seus falantes, definida como duas linguagens: aquela ensinada/aprendida na escola e outra, muito diferente, utilizada no dia a dia, no cotidiano linguístico dos estudantes:

[2] Nesta tese utiliza-se o conceito proposto por Marcuschi (2008, p.155) em que entende se por gêneros textuais: "os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais,institucionais e técnicas."

> [...] a disciplina português passou a integrar os currículos escolares brasileiros a partir das últimas décadas do século XIX, depois de o sistema estar organizado há muito tempo. O que havia antes era o ensino de português para a alfabetização, após isso, o grupo social que continuava os estudos era da classe social mais abastada, de elite, que tinha práticas de leitura e de escrita em seu meio social, que falava uma variedade da língua tida como culta, de prestígio, a mesma que a escola usava e queria ver sendo usada. Assim, ensinar português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio. (BEZERRA, 2010, p.39).

Considerando a importância da linguagem enquanto instrumento de identidade cultural de um povo e das relações de poder e hierarquia estabelecidas pelo domínio que seus usuários possuem dela, Perini (2011, p.36) diferencia língua materna/língua portuguesa atribuindo que estas representam "duas línguas": "uma que se escreve (e que recebe o nome de "português); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o "português") tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente.", o que vem sendo objeto de discussão no contexto educacional nos últimos anos, visto que muitas vezes representa um instrumento de exclusão.

De acordo com Bagno (2015), o mito de homogeneidade linguística reflete em problemas significativos, visto que a dificuldade de compreensão da norma culta por milhares de brasileiros muitas vezes o colocam à margem , provocando um "abismo social", entre aqueles que se apropriam da norma considerada padrão e de outros que têm dificuldades para entender um enunciado simples e com isso ficam privados de serviços essenciais, simplesmente por não entender a linguagem utilizada pelos órgãos públicos ou pela não compreensão de aspectos importantes para sua participação ativa na sociedade, o que não implica dizer que a norma culta não deva ser ensinada, mas adequada e complementada por outras variedades linguísticas, como uma forma de empoderamento linguístico que instrumentalize o estudante para utilizá-la de acordo com a situação social que se apresente. De acordo com o mesmo autor:

> Queremos que todo e qualquer brasileiro, seja qual for a sua origem social, possa (se quiser) ler os melhores escritores, entender o que diz o telejornal das oito horas da noite, tirar todo o proveito das modernas tecnologias, escrever o que lhe der na telha, ter acesso a línguas estrangeiras e por aí vai… (BAGNO, 2015, p.35)

Porém, pode-se afirmar que esta perspectiva de ensino constitui-se como reflexo da imposição linguística iniciada com a chegada dos portugueses ao Brasil a partir de 1500,

conforme afirma Fausto (2015, p.35): “Quando os europeus chegaram à terra que viria ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos [...]”; refletindo nos interesses comerciais e nos processos de dominação que influenciaram a construção da nossa história.

Assim, a institucionalização do ensino formal da Língua portuguesa, nos deixou como herança cultural não apenas a língua que utilizamos hoje, mas marcas significativas no que diz respeito ao ensino/aprendizado da Língua e as relações/concepções estabelecidas entre ela e seus usuários, ratificando que “ não é possível entender a história de uma língua sem levarmos em conta os eventos políticos e históricos pelos quais passou o povo que falava essa língua” (BASSO; GONÇALVES, 2014, p.17), bem como o contexto histórico, político e cultural em que está inserida para a compreensão de aspectos da contemporaneidade.

De acordo com Giannotti (2004), as questões históricas que estão relacionadas à construção da sociedade brasileira são a “chave” para a compreensão de diversas questões contemporâneas como a pobreza, a má distribuição de renda, a questão educacional, social, da violência, que também se reflete no campo da “linguagem”, em que o autor faz alusão à obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre para explicar o grande abismo existente entre dois polos: de um lado, os colonizadores, senhores de engenho, detentores do poder; e do outro, escravos e indígenas, colonizados e subjugados, vítimas de um processo colonizador desumano e desigual e que podem ajudar a “explicar” as desigualdades existentes no países, bem como outras questões presentes na atualidade, que o autor conceitua, no campo da linguagem, como “muralhas linguísticas”:

> Este corte entre dois pólos antagônicos e complementares o encontraremos no campo da linguagem. Há uma língua falada e entendida pelos da Casa Grande. Os da Senzala não a entendem. E há outra falada pelos que têm quinhentos anos de Senzala nas costas. São dois mundos incomunicáveis, duas maneiras de vidas, duas reações frente aos vários acontecimentos. Para o nosso caso, duas linguagens. (GIANNOTTI, 2004, p.16)

A compreensão de aspectos históricos que envolvem a formação de um povo é importante para entender os reflexos deixados e as questões que envolvem a identidade cultural e linguística de seus usuários.

De acordo com Basso e Gonçalves (2014), a expansão da Língua portuguesa a partir da chegada dos portugueses ao Brasil não foi um processo fácil visto às barreiras culturais e linguísticas que envolviam as relações entre colonizador e colonizado, em que a predominância de milhares de línguas indígenas dos povos que aqui habitavam, foram aos

poucos sendo substituídas por outras línguas, entre elas as "línguas gerais", que representavam uma mistura de línguas de um mesmo tronco: o tupi, o português e o latim. (ARANHA, 2006; LINHARES, 2016; BASSO; GONÇALVES, 2014; BORTONI-RICARDO, 2008; MELO, 1975; VEYGA, 2007)

A estratégia para a "popularização" e imposição de uma outra língua baseava-se em utilizar ora a língua com maior número de falantes, ora a língua de maior circulação utilizada entre aqueles povos: "Em resumo, *grosso modo*, a língua geral é então uma versão simplificada da língua que conta com mais falantes ou cujo acesso é mais fácil." (BASSO; GONÇALVES, 2014, p.213), demonstrando assim a forte influência econômica e política exercida por Portugal que permitiu a consolidação da Língua portuguesa como "língua oficial" visto a necessidade de expansão da língua para a exploração do território.

De acordo com o mesmo autor, acredita-se que a população indígena à época da chegada dos europeus à América girava em torno de 2 a 6 milhões de pessoas, com mais de mil línguas indígenas faladas no território brasileiro, trazendo um questionamento: "De que modo um país tão pequeno quanto Portugal com interesses voltados para outros lugares e não exclusivamente para o Brasil, conseguiu transformar esse enorme território em um lugar que se fala português?" (BASSO; GONÇALVES, 2014, p.216).

Como a princípio os portugueses não encontraram os metais preciosos que tanto desejavam, eles comercializavam o que estava facilmente ao seu alcance, o que justifica o nosso primeiro ciclo econômico ter sido realizado pelo escambo de pau-brasil junto aos nativos.

De acordo com Fausto (2015, p.39), entre os anos de 1500 a 1535 a extração do pau-brasil representava uma moeda de troca dos portugueses com os indígenas: "Os índios forneciam a madeira e, em menor escala, farinha de mandioca, trocada por peças de tecido, facas, canivetes e quinquilharias, objetos de pouco valor para os portugueses", demonstrando os interesses comerciais dos portugueses que cresciam à medida que exploravam as riquezas naturais do Brasil.

Sendo assim, com a necessidade de expansão deste comércio e da descoberta de outros tipos de riquezas, a questão linguística tornou-se também uma barreira e uma preocupação para a consolidação dos planos da coroa já à época das grandes navegações, como pode-se observar neste trecho da carta de Pero Vaz de Caminha *apud* Basso e Gonçalves (2014, p.212):

> [...] e entre muitas falas que no caso se fizeram, foi por todos ou a maior parte dito que seria muito bem. E nisto concluíram. E tanto que a conclusão foi tomada, perguntou mais se lhes parecia bem tomar aqui por força um par destes homens para os mandar a Vossa Alteza, deixando aqui por eles outros dois destes degredados. Sobre isto acordaram que não era necessário tomar por força homens, porque era geral costume dos que assim levavam por força para alguma parte dizerem que há algo de tudo quanto lhes perguntam; e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens destes degredados que aqui deixassem, do que eles dariam se o levassem, por ser gente que ninguém entende. Nem eles tão cedo aprenderiam a falar para o saberem tão bem dizer que muito melhor estoutros o não digam, quando Vossa Alteza cá mandar. E que, portanto, não cuidassem de aqui tomar ninguém por força, nem fazer escândalo, para de todo mais os amansar e apacificar, senão somente deixar aqui os dois degredados, quando daqui partíssemos.

Este trecho mostra claramente as intenções da coroa portuguesa em manter uma relação "amigável" e de confiança com os nativos, bem como a necessidade de aprender a língua dos indígenas a fim de descobrir "*melhor informação da terra"*, sendo o mais viável aprendê-la do que ensinar-lhes.

Assim, a sistematização do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa neste período representa um projeto de ocupação demográfica e de consolidação de interesses políticos da colônia portuguesa que permeiam e influenciam todo este processo, sendo o ensino no período colonial fortemente influenciado pelos valores e conteúdos vigentes em Portugal e orientado no Brasil através do trabalho desenvolvido pelos padres Jesuítas. Para Fausto (2015, p.38):

> A chegada dos portugueses representou para os índios uma verdadeira catástrofe. Vindos de muito longe, com enormes embarcações, os portugueses, e em especial os padres, foram associados na imaginação dos tupis aos grandes xamãs (pajés), que andavam pela terra, de aldeia em aldeia, curando, profetizando e falando-lhes de uma terra de abundância. Os brancos eram ao mesmo tempo respeitados, temidos e odiados, como homens dotados de poderes especiais.

Tal fato justifica a atitude que levava os Padres Jesuítas a "ensinar" aos indígenas a língua, além dos valores vigentes em Portugal, como a condenação do prazer (sexo), considerado pecado, a vergonha sobre o próprio corpo e principalmente o fortalecimento da fé católica, em que a não aceitação do "Deus Branco", personificado na figura do Papa , representava a condenação ao inferno. (ARANHA, 2006)

A intenção dos missionários, porém, não se reduzia simplesmente a difundir a religião. Numa época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, era instrumento

importante para a garantia da unidade política, já que uniformizava a fé e a consciência. A atividade missionária facilitava sobremaneira a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assumia papel de agente colonizador. (ARANHA, 2006, p. 139).

Contudo, "catequizar" os indígenas não mostrou-se uma tarefa fácil para os Padres Jesuítas, já que "educar" um povo com língua e costumes desconhecidos, face aos propósitos tão contraditórios da elite portuguesa, culminou em divergências, que, segundo Aranha (2006, p.141), deixaram o índio à mercê de três interesses: "o da metrópole que desejava integrá-lo ao processo colonizador; o do jesuíta que queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e do colono, que queria usá-lo como escravo para o trabalho". Convém ressaltar que nem mesmo todos os portugueses tinham acesso ao saber escrito, sendo privilégio de poucos a escolarização desenvolvida pelos Padres Jesuítas

Neste contexto, a ação missionária dos padres jesuítas desenvolveu-se a partir do trabalho de catequese com a predominância de uso da "língua geral", que era utilizada entre os indígenas e os portugueses (até mesmo nas comemorações religiosas) e que com o tempo foi proibida de ser utilizada, visto que os portugueses temiam que a língua geral pudesse ser predominante, exigindo-se exclusividade para o uso da Língua Portuguesa. (ARANHA, 2006, p.141).

A continuidade dos estudos também era privilégio de poucos. A tradição das famílias (das elites) portuguesas era proporcionar a formação intelectual dos seus filhos, muitas vezes os enviando para a Europa, enquanto os indígenas e os filhos de colonos que pertenciam a classes sociais menos abastadas eram preparados para desenvolver outras atividades de interesse da colônia, como o trabalho na lavoura, por exemplo.

Para Giannotti (2004, p.15), os processos de escolarização também eram intencionalmente planejados visando a ascensão econômica da colônia portuguesa, sempre divididos entre os interesses da "Casa Grande e a Senzala", como forma de garantia e de manutenção da hegemonia e do "poder" que lhe eram atribuídos.

Em relação ao processo de continuidade dos estudos, os Padres Jesuítas também ficavam responsáveis em preparar outros cursos após a aprendizagem de "ler e escrever, divididos em três grandes áreas: a) letras humanas. b) filosofia ou ciência (ou artes) c) teologia e ciências sagradas. Nesses cursos os estudantes aprendiam gramática e latim e após o término desses, alguns de grau superior, os jovens tinham duas opções : estudar teologia - ajudando a manter viva a missão jesuítica- tornando-se padre ou mestre; ou preparar-se para as carreiras profanas das profissões liberais como advogado, filósofo ou médico dando

continuidade aos estudos nas Universidades da Europa, especialmente na Universidade de Coimbra. (ARANHA, 2006)

Este fato demonstra que a sistematização do ensino da Língua portuguesa sempre esteve vinculado aos interesses sociais e políticos da colônia e das elites, e que influenciaram significativamente os processos de escolarização formal nos períodos históricos subsequentes, sendo a questão linguística um forte instrumento de dominação cultural, social, de empoderamento e ascensão social.

A ação dos Padres Jesuítas no Brasil durou aproximadamente 210 anos, quando em 1759 o Marquês de Pombal decretou a expulsão dos missionários , visto que temia a forte influência política e econômica exercida por eles sobre todas as camadas sociais e pela ineficácia no projeto de integração dos índios à sociedade colonial, que não representou um rompimento com a Igreja ou com o ensino religioso, mas a mudança administrativa do ensino, que passa a ser responsabilidade do Estado. (VEYGA, 2007, p.134).

Após a expulsão decretada pelo Marquês de Pombal não houve a substituição imediata do ensino regular por outro tipo de organização, período em que ficamos treze anos sem escola, sendo o ensino jesuítico substituído por aulas avulsas ministradas por professores contratados pela colônia. De acordo com Freire (1989, *apud* MOLL, 2009, p.14) este período representou um "retrocesso para o Brasil", já que por interesses políticos e econômicos há uma desestruturação da organização escolar, excluindo mais uma vez grande parte da população dos bancos escolares.

Contudo, a partir do ano de 1772 outras ações visando a escolarização formal da população passam a ser planejadas pela colônia, com a "institucionalização" do ensino público oficial (ARANHA, 2006, VEYGA, 2007) realizado pela nomeação de professores-régios (autorizados e nomeados pelo rei), e com o estabelecimento de planos de estudos que incluíam o ensino das aulas "régias", "avulsas" de Gramática Latina, de Grego e de Retórica, e que entre outras medidas é instituído de forma totalmente burocrática e sem atender a demanda da população à época.

Convém ressaltar que este período também foi marcado por muitos problemas para a instituição do ensino público : falta de espaços oficiais para estudo (eram utilizadas igrejas, casas dos professores, salas alugadas), má formação profissional, baixos salários e escassos investimentos na Educação: "[...] as reformas pombalinas foram malsucedidas e lançaram a educação brasileira num período bastante caótico que se prolongou até a chegada da família real portuguesa quando algumas medidas mais eficazes foram tomadas, ainda que lentamente." (BASSO; GONÇALVES, 2014, p.258).

Com a Independência do Brasil no ano 1822, a institucionalização da escola pública passa a ser uma das ações do novo governo, reforçando uma preocupação da elite política e intelectual, cuja missão era "intelectualizar o povo, representado como indolente, descuidado e atrasado", sendo papel da educação desfazer os valores "miscigenados e a diversidade de comportamentos de uma população ela própria miscigenada e diversa, homogeneizando-os em novos parâmetros e atitudes" (VEYGA, 2007, p.132).

Foi somente a partir de 1827, que uma política educacional melhor direcionada se fez presente, com a criação de escolas técnicas e cursos de nível superior, trazendo a obrigatoriedade de escolas primárias nas vilas e cidades e permissão para que as meninas também estudassem, fato que também ilustra que os processos de escolarização nunca representaram projetos de inclusão, sempre deixando determinados grupos à margem.

De acordo com Giannotti (2004, p.38), outro fato marcante para a história de escolarização formal no Brasil deu-se com o "fim da escravidão" , que de uma certa forma foi perpetuada ao não criar condições para os "escravos-livres" (e de outros grupos pertencentes às classes populares) adequarem-se ao novo sistema, que ainda os excluía dos bancos escolares, trazendo um atraso de mais de 500 anos no que diz respeito à igualdade de condições: " Os ex-escravos, agora libertos, se viram forçados a viver de favores de antigos senhores, ou tentar qualquer expediente para sobreviver. Esta situação gerou profundas marcas, que até hoje persistem no comportamento das classes miseráveis."

O período de escravidão no Brasil foi marcado pelo total descaso em relação à escolarização formal e ao aprimoramento da Língua portuguesa. Diferente do que pensavam os Portugueses sobre os indígenas, os negros sequer tinham o direito de escolarização formal ou acesso à leitura ou à escrita, visto que eram tidos como "coisas", e até mesmo considerados "sem alma", ou seja, serviam apenas para o trabalho desumano a que eram submetidos e sem a possibilidade de "salvação" oportunizada pela igreja: "[...] O negro escravizado não tinha direitos, mesmo porque era considerado juridicamente uma coisa e não uma pessoa." (FAUSTO, 2015, p.48), portanto, a maior parte dos escravos trazidos da África, nunca tiveram a oportunidade de estudar.

As mudanças nos anos posteriores prosseguiram com escassas reformas educacionais durante o período da República Velha (1889-1929), com a implementação do Estado Novo (1937-1945) e a sistematização do ensino na busca pela institucionalização da escola pública e laica.

Os anos de 1930 também foram de fundamental importância para a compreensão do modelo de ensino que possuímos hoje, mas assim como os outros períodos históricos

descritos anteriormente, marcado por uma forte influência política, cujo impacto também se deu também na questão linguística: “Durante o regime do Estado Novo (1937-1945), diversas posturas típicas dos regimes fascistas se fizeram sentir também na educação, como a colocação a serviço da formação de mão de obra, deixando de lado a formação de cidadãos críticos e politizados. “(BASSO; GONÇALVES, 2014, p.259).

Convém destacar que até aproximadamente os anos de 1970 a escola destinava-se a um público ligado à classe média e às elites, excluindo do contexto escolar as classes populares gerando consequências econômicas, culturais, políticas e educacionais para o país.

De acordo com Aranha (2006, p.313): “Durante vinte anos (de 1964 a 1985) os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. Esses anos de chumbo, além do sofrimento dos torturados e “desaparecidos”, foram desastrosos para a cultura e para educação” e de certa maneira explicam e contextualizam aspectos importantes ligados à formação educacional brasileira.

Discorrer sobre essas políticas educacionais torna-se importante para compreender o caráter que a educação pública no Brasil se propôs, ou que ainda, de forma velada, se propõe: educar a partir dos interesses de uma classe dominante, sem que seja respeitada a diversidade em diferentes sentidos, bem como a ideia de padronização, disseminação e homogeneização da Língua portuguesa, cujos reflexos permanecem até os dias de hoje.

Convém destacar que os fatos históricos aqui descritos não estão inseridos como forma de demonstrar uma linearidade, uma linha temporal ou uma ruptura a esses problemas a partir de determinadas ações, como a criação das escolas públicas, obrigatoriedade do ensino e ampliação do acesso da população ao saber escolar; mas sim, como forma de contextualização à situação atual do ensino, às questões relacionadas ao fracasso escolar, que desde o início constituíram-se de forma hegemônica e nunca esteve ligado à manutenção dos interesses das classes populares, mas sempre de uma minoria, representada pelas classes dominantes. (MANOEL, 2013)

Ao discutir acerca do ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva histórica, contextualizando às mudanças realizadas nos últimos anos, torna-se imperativo também compreender de que forma as políticas públicas relacionadas à elaboração de obras didáticas articulam-se a esta realidade que se apresenta (um dos objetivos deste trabalho de pesquisa).

1.2 Ensino de Língua portuguesa e contexto teórico-metodológico: do ensino de língua ao ensino de linguagem

> *O interesse pela linguagem não é privilégio dos profissionais - é algo que todos nós sentimos em maior ou menor grau. Desde o linguista que se dedica ao esclarecimento dos grandes mistérios da linguagem humana até o leigo que se pergunta qual será a forma 'correta' de uma palavra, somos todos em certa medida pesquisadores da linguagem se entendermos 'pesquisador' aquele que faz perguntas sobre a linguagem, não apenas aquele que tenta respondê-las.*
>
> *Mário A. Perini*

Conforme já discutido anteriormente, até os anos de 1950, o ensino de Língua Portuguesa era realizado prescritivamente a partir de manuais de gramática que traziam as regras do bem falar e escrever e de padrões a serem seguidos, que tinham como principal objetivo aprimorar o padrão linguístico de um público que já dominava essas regras visto seus costumes e hábitos de leitura e a pertencer a um grupo social considerado "culturalmente e intelectualmente" elevado.

De acordo com Soares (2001) *apud* Bezerra (2010), a disciplina de Língua portuguesa passou a integrar o currículo escolar somente a partir das últimas décadas do século XIX - visto que anteriormente seu ensino formal estava destinado apenas àqueles que desejavam dar seguimento aos estudos - e que possuíam práticas de leitura e escrita em seu meio social, possibilitando o desenvolvimento e aprimoramento da norma culta e valorizando o padrão linguístico utilizado pela elite, conforme já discutido anteriormente.

Esta prática do ensino de Língua portuguesa foi a que predominou durante muitas décadas, em que a língua ensinada e utilizada no meio escolar estava ligada ao prestígio e à cultura das classes mais abastadas em que "ensinar português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade de prestígio". (BEZERRA, 2010, p.40)

Este fato é importante para ilustrar que desde a implementação da Língua portuguesa enquanto disciplina, seus objetivos sempre estiveram voltados aos interesses da elite e a um público com um padrão de linguagem específico, gerando a não compreensão da língua ensinada no contexto escolar até por parte dos estudantes , visto representar uma variedade muito distante da linguagem utilizada no cotidiano extraescolar.

A continuidade desta prática de ensino, sem levar em conta a mudança do público que passa a frequentar a escola, bem como a diversidade de variedades linguísticas que passam a integrar o meio escolar, transformaram a disciplina de Língua portuguesa em um instrumento excludente, que valorizava e prestigiava apenas uma variedade linguística, ou seja a norma considerada padrão:

> A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente. (GERALDI, 2012, p.43)

Foi somente a partir de 1970, pelo maior acesso de outros grupos sociais aos espaços escolares, que por conseguinte possuíam padrões linguísticos diferentes dos que aqueles que tradicionalmente frequentavam a escola, que mudanças e questionamentos acerca deste modelo de ensino passaram a fazer parte do discurso educacional, até mesmo pela crítica dos professores (mais conservadores) que consideravam que os estudantes egressos do antigo segundo grau apresentavam dificuldades para ler e escrever de forma correta, clara e articulada. (BRITTO, 1997)

Até este momento, a concepção do aprendizado de Língua portuguesa estava vinculado ao domínio de regras gramaticais e ligado a um padrão linguístico considerado correto, em que a diferença linguística era interpretada como déficit linguístico e cultural, também marcada por um sistema educacional excludente, que não reconhecia, muito menos valorizava as diferenças dialetais dos estudantes das classes populares que começavam a frequentar a escola (SOARES, 2008).

Para Britto (1997, p.101) esta dificuldade era vista por alguns professores (principalmente os mais tradicionais) como "falta de prática de redação e à influência crescente dos meios de comunicação de massa", mas que também começaram a questionar que o ensino da gramática, de forma descontextualizada, não garantia ao estudante a aplicação desses conhecimento em práticas sociais significativas, quase sempre "aferida" a partir da prática de escrita.

Entender este "déficit" dos estudantes passou a despertar o interesse de alguns estudiosos para a identificação das possíveis causas para estas dificuldades, colocando em xeque o ensino de gramática de forma descontextualizada, que por si, não era garantia para uma produção escrita considerada adequada: "Num primeiro momento, as propostas de ensino de português que surgem a partir da crítica de que o ensino é descontextualizado e

autoritário procuraram dar conta mais do modo de ensinar do que propriamente dos conteúdos ensinados [...]" (BRITTO, 1997, p.101), trazendo uma nova orientação para os estudos linguísticos no Brasil.

Contudo, outras possibilidades para o ensino de Língua portuguesa só começaram a ser discutidas a partir dos anos 80 de forma a contemplar as peculiaridades que esse "novo público" apresentava, inclusive relacionado ao conhecimento linguístico e a formação do próprio professor, trazendo à tona a importância da leitura, com enfoque para o texto:

> Já a partir dos anos oitenta, expandiram-se as linhas editoriais de bibliografia crítica, organizam-se encontros de especialistas, amplia-se o oferecimento de cursos de extensão e formação do professor e desenvolvem-se projetos de ensino dentro de uma nova perspectiva, estabelecendo-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a importância da promoção da leitura. (BRITTO, 1997, p.101-102)

Assim, o objeto da Língua portuguesa deixa de ter foco no ensino gramatical e passa ao texto, não mais como pretexto para o ensino de gramática, mas contemplando aspectos antes desconsiderados, como a variação linguística, o desenvolvimento da oralidade, o trabalho com textos de tradição oral, em que as práticas de leitura e de escrita são prioritariamente desenvolvidas a partir de gêneros textuais diversos e presentes no cotidiano dos estudantes, em que a leitura e a produção escrita ganham espaço, visto a necessidade de desenvolver competências a partir do repertório linguístico dos estudantes. De acordo com Geraldi (2012, p.45):

> [...] A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que" ensinamos.

Esta mudança de perspectiva em relação ao ensino de Língua portuguesa também está relacionada às contribuições e aos avanços realizados a partir das pesquisas desenvolvidas nas áreas da linguística e da linguística aplicada vista como área de atuação interdisciplinar (BRASIL, 2006b; CELANI, 1998; LOPES ROSSI, 2009; MENEZES; SILVA; GOMES, 2009; MOITA LOPES, 2009) e pela construção de novos referenciais curriculares nos últimos vinte anos, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), as Orientações

Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) , a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL,2017c) bem como a reformulação das competências e do modelos de avaliações institucionalizadas no Brasil, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) proposto a partir do ano de 1998 e que está vigente nos dias atuais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Estes documentos também discutiam a necessidade de redirecionar as práticas de ensino visto a uma nova realidade que se impõe: a importância da leitura e da escrita na sociedade de informação, nas práticas escolares e extraescolares de leitura, nas capacidades de produção de textos das populações, no trato e impacto das línguas estrangeiras, na escola e fora dela; no uso, acesso e domínio das novas tecnologias da comunicação e informação pelas populações e a necessidade de desenvolvimento de novos letramentos (ROJO, 2009b), que incluem a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita e sua utilização em práticas sociais significativas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados no final dos anos 90 traziam como proposta de ensino esta perspectiva, aproximando o aprendizado da realidade linguística e social dos alunos, articulando os eixos de reflexão e análise sobre a linguagem, como aponta o trecho a seguir:

> O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997b, p.21)

Os PCN (BRASIL, 1997b) representaram um marco importante na mudança de perspectiva nos objetivos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa e referência na construção de projetos pedagógicos que levavam em consideração a elaboração de currículos voltados para a realidade linguística do estudante, visando a melhoria do processo educacional e uma aprendizagem realmente significativa.

Este documento surge pela necessidade de reorientar a prática pedagógica, fomentar a discussão sobre o objeto de ensino da Língua portuguesa e garantir de fato o aprendizado da leitura e da escrita no contexto escolar a partir da reflexão envolvendo o conhecimento sobre a linguagem, a questão da oralidade, das variedades linguísticas e de uma prática de

ensino baseada prioritariamente em gêneros textuais diversificados e pertencentes ao universo linguístico dos estudantes, bem como na necessidade de transversalidade e da discussão de temas importantes como*: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural* em que a leitura e a escrita representam mais que o domínio de habilidades, mas condição essencial para a participação social desses jovens estudantes.

Neste contexto, esta visão de aprendizagem passa a articular três variáveis, não mais centralizada apenas no professor e no objeto de ensino, focalizando três elementos importantes: *o aluno,* que passa a ser o sujeito da ação de aprender, agindo e atuando sobre a língua; *a língua,* com foco no desenvolvimento da linguagem, nas variantes linguísticas e na "bagagem cultural " trazida pelo aluno; e *o ensino*, a prática educacional que possibilitará ao docente a articulação entre essas três variáveis, através do desenvolvimento de atividades que possibilitem a reflexão do estudante (BRASIL, 1997b).

Ademais, ao reconhecer a importância da linguagem em um contexto social, em que o aprendizado da Língua portuguesa deve estar em consonância com práticas sociais de leitura e escrita, torna-se necessário avaliar se as práticas de ensino da linguagem consideradas "bem sucedidas" em determinado contexto histórico e social, ainda são significativas na sociedade contemporânea, visto que as demandas sociais e a realidade que se apresentam na atualidade são bastante diferenciadas:

> Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem as exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1997b, p. 25-26)

Como exemplo a este questionamento pode-se relacionar o fenômeno da internet, do surgimento de novas tecnologias e das redes sociais cada vez mais acessadas por crianças, jovens e adultos na atualidade, dos quais surgem diferentes gêneros (textuais e digitais) e abordagens de linguagens e temas voltados aos fenômenos e acontecimentos sociais muitas vezes silenciados no contexto escolar, visto que o aprendizado da Língua portuguesa durante muito tempo privilegiou apenas a abordagem da norma culta, com textos de tradição escolar muito distantes da realidade linguística e do padrão utilizado pelos alunos, além da questão gramatical já discutida anteriormente.

O fato de considerar uma diversidade de gêneros textuais e a variedade linguística dos alunos não representa, como muitos "gramáticos" pressupõem, empobrecer o ensino da Língua portuguesa, nem mesmo "aprisioná-lo" a um único tipo de registro. Nessa abordagem, além da norma culta, o que se espera é que o aluno tenha condições de refletir sobre a linguagem e utilizá-la de acordo com as situações sociais que se apresentam.

Nesta proposta o que se espera é que a escola e os professores propiciem ao estudante textos que estejam voltados para a sua realidade linguística, incluindo, inclusive textos de tradição oral e escrita. De acordo com Bagno (2015, p.35):

> A função da escola é, em todo e qualquer campo de conhecimento, levar a pessoa a conhecer e dominar coisas que ela não sabe e, no caso específico da língua conhecer e dominar, antes de mais nada, a leitura e a escrita e, junto com elas, outras variedades de língua, outros registros. Ninguém quer deixar o aluno 'encerrado' em sua variedade linguística original, como escrevem alguns defensores intransigentes da pedagogia mais arcaica possível, tentando deturpar e distorcer as propostas mais progressistas de educação em língua materna.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2010), esse tipo de abordagem é importante, visto que não leva os estudantes a desenvolver apenas um conhecimento superficial sobre a linguagem, mas transforma-se em um instrumento de inclusão social, que vai além de um simples trabalho com textos:

> Abordando a discussão de outra maneira, nossa reflexão estende-se ao que entendemos por aquisição, desenvolvimento, aprendizagem e, em particular, sobre o que é o objeto da aquisição, do desenvolvimento, da aprendizagem: trata-se unicamente de automatismos da linguagem? ou também estamos pensando na relação, constantemente transformada pelo e no desenvolvimento, que estabelecemos com nossa língua e com a linguagem em geral, na apropriação progressiva de ferramentas, instrumentos semióticos historicamente forjados, socialmente definidos, que permitem justamente o desenvolvimento? (DOLZ E SCHNEUWLY, 2010, p.118)

Portanto, nesse contexto, a aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da linguagem dão se prioritariamente através de um trabalho com textos que incluem uma abordagem interdisciplinar, de acordo com a realidade social e linguística vivenciada por seus usuários, que incluem temas atuais visando não apenas o conhecimento linguístico, mas uma aplicação em contextos interacionais significativos.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b, p.18), o processo de ensino e de aprendizagem de Língua portuguesa "deve levar os

estudantes à construção de conhecimentos e a utilização efetiva dos textos que circulam socialmente, propiciando o refinamento das habilidades de leitura e escrita, da fala e da escuta", de forma contextualizada e interdisciplinar, buscando a aplicabilidade e utilização dos gêneros textuais em práticas sociais significativas como forma de produção de sentidos e não fragmentação da disciplina de Língua portuguesa, possibilitando o desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos.

1.3 Perspectivas para o ensino de Língua portuguesa na atualidade: BNCC e Reforma do Ensino Médio

> *Eu também desejo ardentemente que qualquer menino do povo possa entender Drummond, adorar Drummond, odiar Drummond e um dia, quem sabe, superar Drummond". Só não quero que isso seja feito por meio de uma pedagogia repressora, autoritária, baseada numa concepção de língua arcaica, que trate a heterogeneidade linguística como um "mal social' que deve ser extirpado a todo custo.*
>
> *Marcos Bagno*

Esta seção tem por objetivo discutir sobre as principais mudanças e perspectivas para o ensino de Língua portuguesa na atualidade a partir da proposta de Reforma do Ensino Médio aprovada pela Medida provisória 746/2016 (BRASIL, 2016) e da implementação da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017c) visto a sua importância para a compreensão do contexto que envolve esta etapa de ensino na atualidade.

Contudo, convém ressaltar que o último PNLD para o Ensino Médio (2018) - objeto de pesquisa desta tese - é anterior a esta reforma e atende aos critérios previstos no Edital de Convocação 04/2015 (BRASIL, 2015) e que serão melhor discutidos no capítulo 4, destinado à análise dos livros didáticos selecionados.

O Ensino médio, última etapa da escolarização básica, tem sido ampliado (em relação à possibilidade de acesso e aumento no número de vagas) nos últimos anos e representa um avanço importante não apenas para a formação de profissionais capacitados e qualificados para o mercado de trabalho, mas também um processo de construção da cidadania e de escolarização de forma a oferecer aos jovens estudantes novas perspectivas culturais colaborando para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, o acesso a diferentes tipos de conhecimentos e uma oportunidade para a conquista de demais direitos sociais.

Considerando o que preconiza o Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) em relação à formação do estudante ao final da Educação Básica, o Ensino Médio tem por objetivo preparar o estudante para participar dos desafios da sociedade contemporânea e requer, além do aprendizado conteúdos formais, um aprendizado que garanta a pluralidade de ideias, a formação integral ética do educando possibilitando o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico, cujo aprendizado seja contínuo e ultrapasse os limites dos muros escolares.

Durante muito tempo o foco no ensino médio demonstrava uma segregação na formação dos jovens estudantes "separando" aqueles que buscavam um ensino técnico/profissional dos outros que buscavam os cursos de formação geral e a continuidade dos estudos no ensino superior. De acordo com Camargo (2014):

> O ensino técnico ou profissionalizante passou por diferentes momentos no Brasil, que marcam a tensão sempre existente na identidade do Ensino Médio brasileiro entre educação e trabalho, que se traduz em cursos técnicos empobrecidos e um Ensino Médio regular com o currículo inchado e acadêmico (CAMARGO, 2014, p. 25).

Neste contexto, a formação técnica/profissional proposta pela Lei 5692/71 tornou-se a principal (única) opção para os filhos das classes menos favorecidas, enquanto o Ensino Médio regular (formação geral) propiciava aos filhos das classes mais abastadas um lugar na universidade, garantindo-lhes a continuidade aos estudos, visto que o Ensino Médio não se constituía como parte da educação básica:

> Portanto, a escola da elite continuava propedêutica, enquanto as oficiais aligeiravam seus programas como disciplinas mal ministradas, descuidando-se da formação geral. De maneira mais grave ainda persistia a seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupava as vagas das melhores universidades. Como consequência, a reforma não conseguiu desfazer o dualismo escolar. (ARANHA, 2006, p.320)

Foi somente a partir de 1996, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que o Ensino Médio passa a ser considerado etapa final da educação básica trazendo à tona a necessidade de discutir sobre questões relacionadas ao ensino técnico/profissional.

Já em 1997, por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a), uma nova reformulação na lei separa a educação profissional da educação técnica, passando

a ser complementar para o Ensino Médio enquanto a educação tecnológica passa a ser destinada ao ensino superior.

Desta forma, os alunos tinham a possibilidade de cursar o ensino técnico paralelamente ao Ensino Médio, ficando à critério do aluno cursar a parte específica da formação técnica sob duas modalidades: concomitante ao Ensino Médio (formação geral) em escolas diferentes, ou na mesma escola, contudo com matrículas e currículos distintos; ou subsequente, após a conclusão da educação básica, com a possibilidade de cursar educação a técnica/profissional.

Quanto à certificação para os cursos técnicos, estas só seriam expedidas após a conclusão do Ensino Médio de formação geral. Esta configuração perpetuou a segregação destes grupos, causando grandes desigualdades entre os estudantes ao final do Ensino Médio, não possibilitando a continuidade dos estudos a esses jovens: "A Educação Profissional esteve dissociada da Educação Básica, o que gerou um aligeiramento da formação técnica em módulos dissociados e estanques dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores" (CANALI, 2009, p.15), fato que ratifica o interesse pela formação de jovens que pudessem atuar com mão de obra qualificada, porém barata no mercado de trabalho.

Foi somente a partir do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que algumas mudanças relacionadas à dicotomia entre educação básica/profissional começaram a ser superadas, num esforço de integração entre essas duas modalidades, mas ainda com muitas divergências e críticas nas ações que se seguiram, visto que os jovens ainda continuavam sendo preparados para o mercado de trabalho, com poucas oportunidades para cursar o nível superior, em uma situação de desigualdade:

> É fundamental que se lute para que os jovens das classes populares não sejam excluídos do ensino médio na faixa etária própria ou regular; que lhes seja dada uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica, ou formação instrumental como tem sido historicamente. (CANALI, 2009, p.18)

Desta forma, buscava-se um modelo de ensino que superasse a preparação exclusiva deste público para o mercado de trabalho, dando-lhes oportunidades de prosseguir com os estudos, de forma a oferecer-lhes as mesmas oportunidades e desconstruir a ideia de segregação, divisão, como há muito tempo acontecia.

Assim, a proposta de integração do ensino médio à educação profissional, mesmo com contradições, estava aos poucos rompendo com esta tradição, com o aumento da oferta

ao Ensino Médio e com políticas públicas voltadas para a inserção e permanência do estudante também no nível superior, trazendo-lhes além da autonomia intelectual a possibilidade de exercer sua cidadania e buscar outros direitos sociais, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

> Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio- última etapa da Educação Básica- em particular, vai além da formação profissional e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhe o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p.145)

A fim de garantir esse direito, nos últimos anos, a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), muitas ações vêm sendo implementadas como forma de universalizar o acesso e a permanência destes jovens no Ensino Médio.

Tais ações tiveram como objetivo promover a qualidade educacional e a continuação dos estudos em outros níveis, como a manutenção do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2006, a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2009 , a reorganização e discussão de diretrizes e orientações curriculares nacionais em que além dos conteúdos formais- numa visão interdisciplinar- buscam abordar a construção da cidadania e o desenvolvimento do senso crítico, servindo também de referência para a elaboração obras didáticas pertencentes ao PNLD (objeto de pesquisa deste trabalho) a partir de 2006 , rompendo com a tradição segregadora e excludente em relação a esta etapa de ensino.

Neste contexto, a partir do ano de 2016, uma "nova proposta" imposta pela Medida Provisória nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016) em relação ao Ensino Médio passou a fazer parte das discussões em torno de um novo modelo de ensino que, embora apresente muitas contradições, também possui outros pontos positivos, como a possibilidade e o fomento para a implementação (gradual) de escolas em tempo integral, assim proposta pela ementa disponível no site do Congresso Nacional:

> Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório

> nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 1000 horas para 1.400 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017c) e a oferta de diferentes itinerários formativos aos estudantes.

O currículo passa a ser organizado em itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança, segundo a proposta da Medida provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade, o que na prática

Esta reforma, proposta por medida provisória, propõe uma mudança na estrutura do atual sistema de ensino e segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) é uma estratégia com vistas a “melhoria da qualidade educacional do país”, contudo apresenta muitos pontos negativos, como a flexibilização do currículo, a não obrigatoriedade de cursar disciplinas importantes como Filosofia e Sociologia, a exclusão do componente curricular língua estrangeira moderna e a possibilidade de cumprimento de parte das horas totais do curso a distância (20%).

A reforma do Ensino Médio propõe a flexibilização da grade curricular, tendo apenas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês como disciplinas obrigatórias, enquanto as outras disciplinas passam a ser “escolhidas” - mas não garantidas pelos sistemas de ensino- pelo aluno ou pela escola dentre cinco áreas de ênfase: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Formação técnica e profissional.

A nova estrutura sugere a organização curricular por uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com as competências, objetivos de aprendizagem e conhecimentos gerais para a formação do aluno e outra parte flexível, organizada de acordo com a realidade local, cuja ideia central está relacionada a oportunizar uma suposta "autonomia educacional" ao estudante - o que na prática - representa um retrocesso para a sua formação integral, com uma formação "desigual", não oportunizando igualdade de condições se comparada àqueles que terão acesso e possibilidade de cursar todas as disciplinas.

Assim, o Ensino médio será composto por disciplinas obrigatórias - Português e Matemática - cujas competências são definidas pela BNCC totalizando 1.800 horas e o restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional, cabendo aos Estados organizá-las de acordo com a especificidade local.

A grande crítica a este modelo de ensino está na fragmentação do conteúdo , sendo facultado ao estudante o estudo de um currículo multi e interdisciplinar, excluindo-se também disciplinas que são de fundamental importância para a construção da cidadania, da autonomia e para formação do pensamento crítico, como no caso de filosofia e sociologia e língua estrangeira moderna, por exemplo.

Ao tornar facultativo o estudo de disciplinas importantes para esses estudantes retoma-se o modelo de ensino adotado na LDB 5692/71 (BRASIL, 1971), mais uma vez segregando aqueles que desejam uma formação integral, daqueles que pretendem preparar-se para o mercado de trabalho, contrariando a proposta de ensino que possa ao mesmo tempo atender as necessidades de jovens estudantes de uma formação integral e suas expectativas e necessidades também quanto ao mercado de trabalho.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017c, p.8), entende-se como competência "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.", considerando-se portanto a necessidade de contextualização dos saberes escolares às demandas sociais e de um ensino plural e contemporâneo, tornando-se um documento norteador para a construção dos currículos e propostas curriculares das instituições públicas e privadas de todo o país.

Por ser um documento normativo que visa “padronizar” os conteúdos e os conhecimentos essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica ainda há muitas críticas a este modelo de currículo, visto a diversidade e as peculiaridades que envolvem cada região brasileira, bem como os conteúdos que realmente são importantes para a formação de cada público.

Portanto, ressalta-se a necessidade de discussão deste documento (imposto aos sistemas de ensino) com a participação dos diversos atores envolvidos neste processo, principalmente professores e gestores, de forma a não “engessar” o currículo, visto as expectativas e necessidades de aprendizagem de cada público e a necessidade de desenvolvimento da parte diversificada de acordo com as peculiaridades de cada região, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diferentes, mas superando também as desigualdades educacionais ainda existentes no país.

Além disso, a proposta de implementação de uma Base Nacional Curricular Comum visa, segundo o documento, e não necessariamente reflete a opinião da pesquisadora, “garantir” a qualidade e a equidade nos processos educacionais estipulando um conjunto de dez competências básicas gerais a serem desenvolvidas ao longo da etapa de educação básica, considerando também a possibilidade de garantia de direitos de aprendizagens e de desenvolvimento alinhados a outros documentos importantes como a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que entre outros objetivos visa: “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza.” (BRASIL, 2013 *apud* BRASIL 2017c, p.8).

Portanto, além de conteúdos básicos, a BNCC considera a importância de uma educação voltada para o respeito à diversidade e construção da cidadania. A seguir, são apresentadas as dez competências básicas propostas para o desenvolvimento do currículo na educação básica (BRASIL, 2017c, p.9-10):

> I- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> II- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

> III- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> IV-Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> V-Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> VI- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> VII- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> VIII- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> IX- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> X- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A análise dessas competências reafirma a necessidade de desenvolvimento de princípios que estão além do ensino formal, ao priorizar a necessidade da formação cidadã, do diálogo, do pluralismo de ideias, da inclusão, da preocupação com o meio ambiente, da ética, da investigação, da reflexão, da importância da tecnologia de informação, entre outras, numa visão multi e interdisciplinar.

Além disso, tais competências estão alinhadas ao enfoque de avaliações internacionais implementadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), e do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol), do qual o Brasil faz parte.

Ao considerar a importância de desenvolvimento de tais competências na educação básica, ler, escrever e interpretar também representam muito mais que uma habilidade de decodificação de símbolos gráficos, mas um pré-requisito para o exercício da cidadania, dos quais decorrem o desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais no mundo contemporâneo, sempre priorizando o respeito à diversidade, às identidades linguísticas, étnica e culturais, a desconstrução de desigualdades, o acesso à informação e a necessidade de formação integral do estudante, em que não basta garantir o acesso ao conhecimento, mas a aplicabilidade deste em práticas sociais significativas, de forma interdisciplinar, como aponta a BNCC:

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017c, p.14)

De acordo com o mesmo documento, o Ensino Médio, embora represente um direito de todo cidadão brasileiro (também para àqueles que não conseguiram o acesso na idade certa), ainda representa um desafio para a educação no país, visto que mostra uma realidade bastante distante da ideal, sendo necessário garantir a universalização e os meios de permanência dos jovens estudantes possibilitando a melhoria da qualidade educacional, de forma a responder às suas aspirações presentes e futuras, o que não tem acontecido de forma efetiva no nosso contexto educacional: “Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017c, p.461).

Assim, a BNCC propõe considerar a diversidade cultural deste público, com suas peculiaridades e em consonância com as necessidades propostas pela sociedade contemporânea, garantindo uma formação que os prepare para o enfrentamento dos desafios sociais, econômicos e culturais e ambientais, bem como acompanhem as mudanças tecnológicas do contexto em que estão inseridos. De acordo com o mesmo documento, o alunado do Ensino Médio, compõe se de um grupo heterogêneo e plural, que tem como

característica o protagonismo juvenil, devendo a escola ser o espaço que promova e estimule sua participação crítica e autônoma na sociedade:

> Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes. (BRASIL, 2017c, p.463)

Portanto, neste contexto, não nos cabe enquanto professores ensinar apenas o que o aluno "já sabe", mas aproveitar as características deste público para propor o novo e aproveitar esse dinamismo e capacidade de reflexão para torná-los pessoas mais críticas, autônomas e atuantes na sociedade: "Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo." (BRASIL, 2017c, p.463), o que de fato não tem acontecido quando propomos o aprendizado de conteúdos formais, muitas vezes sem aplicabilidade e sem dar a oportunidade para que o estudante assuma este protagonismo.

Assim, não nos cabe reproduzir um modelo de ensino que não considere a diversidade linguística, a pluralidade de ideias, a capacidade de argumentação e a discussão acerca de assuntos que fazem parte do cotidiano do estudante, que está inserido em uma sociedade em que a troca e a velocidade de informações acontecem de forma dinâmica.

É preciso ir além da mera exposição de conteúdos, da reprodução de teorias, de memorização de regras gramaticais, trazendo de forma interdisciplinar questões que despertem no estudante não apenas o desejo em aprender, mas que possam prepará-los para os desafios da sociedade contemporânea.

Neste contexto, o próximo capítulo abordará questões teóricas sobre o PNLD, articulando ao contexto histórico e sua importância enquanto instrumento que possibilita o desenvolvimento do letramento crítico a partir da ação docente.

2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre questões relacionadas aos livros didáticos e ao PNLD configurando-se como uma das políticas públicas mais antigas do país no campo educacional e um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho docente.

Atualmente o PNLD (entre muitos critérios para aprovação das obras didáticas) propõe que os acervos estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, adequando-se às necessidades educacionais e à perspectiva de ensino que supere a mera exposição e memorização de conteúdos possibilitando a aplicabilidade em práticas sociais significativas, o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de reflexão e construção de conceitos, bem como promovam o exercício da cidadania, através de um aprendizado significativo.

Portanto, espera-se que os as obras didáticas estejam adequadas a esta realidade que se apresenta e atendam às necessidades educacionais na atualidade trabalhando conteúdos de forma contextualizada às demandas de um "novo tempo", considerando o contexto sócio-histórico em que estão inseridos, conforme já discutido no capítulo anterior.

Assim, a fim de contextualizar o principal objeto de pesquisa deste trabalho de tese, este capítulo está organizado em três seções: a primeira traça um panorama acerca da implementação do livro didático no Brasil consolidado como uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento e atuação docente, a segunda discute sobre o conceito de letramentos com ênfase para o letramento crítico, enquanto a última discorre sobre o livro didático enquanto recurso metodológico para o ensino de Língua portuguesa e a promoção do letramento crítico.

2.1 Panorama de implementação dos livros didáticos no Brasil

> *Um texto é, no final das contas, como uma cidade antiga que foi, ao longo de sua história, invadida, destruída e reconstruída por diferentes conquistadores, e o trabalho que se fez de sua análise, uma espécie de arqueologia. Como um arqueólogo que, sob a cidade moderna, vai encontrando, em diferentes camadas, as ruínas das cidades mais antigas.*
>
> *Antônio Augusto Gomes Batista*

Os livros didáticos encontram-se presentes em praticamente todas as instituições públicas e privadas do país, sendo uma importante ferramenta pedagógica utilizada pelos docentes em todas as áreas do conhecimento, ocupando lugar de destaque também entre as atuais políticas públicas no Brasil.

O livro didático, de forma simplificada, pode ser compreendido como uma obra escrita ou digital organizada e distribuída para fins escolares e atualmente também encontra-se presente no contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que segundo o MEC, visa formar indivíduos críticos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea, em profundas transformações (FNDE, 2017)**.**

De acordo com Marcuschi (2008, p.8), a história recente relacionada às pesquisas desenvolvidas com livros didáticos já o colocara numa posição de "execrado, tolerado, consagrado", mas convergem no sentido de integrar a cultura escolar brasileira desempenhando um papel importante, seja enquanto material de apoio de leitura (muitas vezes o único) destinados a professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, seja na execução da proposta pedagógica das instituições educacionais do ensino fundamental e médio.

Tal instrumento tornou-se primordial no que diz respeito à cultura do Brasil e no desenvolvimento de práticas de letramentos do qual grande parte da população tem acesso sendo de fundamental importância no contexto escolar e extraescolar.

Além disso, pode-se entender o livro didático não somente como parte da história da educação, mas também como objeto de compreensão de contexto político-histórico-social do país e uma fonte de registro, visto que em diferentes períodos históricos pode-se verificar a preocupação e o envolvimento dos diferentes "governos" na elaboração e avaliação das obras.

Durante muitos séculos, a história do livro didático em relação ao ensino Língua portuguesa baseou-se por cartilhas, manuais de gramática e coletâneas de textos literários, que após muitas configurações tornaram-se os livros didáticos dos quais temos acesso e conhecimento na atualidade.

Para Batista e Galvão (2009, p.14), há uma dificuldade em estabelecer um marco para o surgimento dos livros escolares no Brasil, visto que: "[...] sua história não seria senão a expressão das políticas a ele dirigidas, e elas mesmas, por sua vez. nada mais seriam que a expressão de uma outra história, a das mudanças estruturais político-econômicas da sociedade brasileira como um todo."

De acordo com Mattos (2012), a trajetória dos livros didáticos no Brasil é marcada por três momentos: no século XIX, com a criação de uma comissão de instrução pública, que se propunha a criar obras que promovessem a construção de uma identidade nacional através da educação; a segunda, no século XX, com a implantação do Estado Novo que propunha a criação de comissões nacionais para análise dos livros didáticos e projetos que visavam a formação cultural do povo brasileiro; e a terceira fase em 1985, já no final do governo militar com criação do PNLD, que ao longo do tempo sofreu diversas modificações.

As primeiras obras elaboradas no Brasil datam do período imperial (1820) e eram destinadas a um grupo privilegiado de pessoas que tinham acesso aos bancos escolares, culminando com o aumento do número de escolas e o processo de "democratização" da educação (ARANHA, 2006); mas que infelizmente não incluía a educação das classes populares, conforme já discutido anteriormente.

Este período foi fortemente influenciado pelos padrões europeus e pelo controle do Estado, que buscava adaptar as produções à realidade da elite brasileira, e que se estendeu até o início do século XX.

Convém destacar que as obras produzidas neste período tinham um alto custo e destinavam-se ao ensino de um público que dominava a norma culta. Além disso, os livros didáticos também funcionavam como instrumentos ideológicos das classes dominantes, pois representavam os interesses desses grupos, o que vem ocorrendo até os dias atuais.

Outro fato importante neste período está ligado à criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no ano de 1838, que tinha por objetivo reunir documentos e registrar a história do Brasil e que foi fortemente marcado por um período de centralização administrativa do governo monárquico, visto os vários movimentos e rebeliões que contestavam o período regencial:

> Os autores que contribuíram para a produção de livros didáticos e livros de leitura para o Ensino Primário e Secundário durante o período imperial e início da Primeira República produziram obras voltadas para a construção da identidade nacional, movidos por interesses do Estado. Desta maneira, assim como outros elementos presentes na cultura escolar, os livros didáticos também reforçaram e contribuíram para a formação do sentimento de nacionalidade, imbuídos desde o momento inicial de visões patrióticas na produção da história do Brasil. (ZACHEU; CASTRO, 2015, p.3)

Neste contexto, os livros didáticos representavam uma peça de fundamental importância na consolidação dos interesses do Estado e da viabilização de projetos educacionais, mas inicialmente eram utilizados prioritariamente como forma de apoio ao desenvolvimento do trabalho do professor: "No decorrer do século XIX é que a ideia de estender as obras didáticas aos alunos foi expandida, cabendo aos responsáveis pelos projetos educacionais a preocupação de como esses livros didáticos deveriam ser elaborados, assim como quem escreveria os textos destinados aos alunos." (ZACHEU; CASTRO, 2015, p.5).

Foi somente a partir da criação das primeiras Escolas Normais que outras concepções acerca da elaboração de obras didáticas para a formação dos estudantes assumiu uma outra perspectiva. O início do século XX é marcado pelo aumento de produção de cartilhas voltadas para a alfabetização de crianças no ensino primário. Contudo, outros materiais de leitura também eram elaborados com o objetivo de "formar o espírito dos alunos": "Para isso, estes materiais deveriam ser elaborados com a finalidade de fornecer conhecimentos variados e despertar nos alunos o gosto pela leitura, além de seus conteúdos possibilitarem o desenvolvimento moral" (ZACHEU; CASTRO, 2015, p.7), utilizando para este fim traduções de textos da Bíblia e da vida e obra de Santos ligados à tradição católica.

De acordo com as mesmas autoras, com a discussão acerca da laicidade na educação outros gêneros como as *fábula*s ganharam espaço nas obras didáticas, a fim de atribuir a aprendizagem de conteúdos morais e cívicos, em "substituição" ao ensino religioso, não deixando de lado as questões relacionadas aos "ensinamentos" e as lições de moral sempre ligadas às características deste gênero textual.

Em relação ao ensino secundário, destinado à elite (branca) brasileira e reservado preferencialmente aos jovens do sexo masculino, buscou-se adaptar o programa de disciplinas, articulando-o com o ensino superior, seguindo modelos internacionais. Neste contexto os jovens eram preparados para cursar preferencialmente os cursos de Direito, Medicina e Engenharia.

> Os livros didáticos utilizados no Ensino Secundário deveriam ser escolhidos criteriosamente pelo professor. A vigilância do Estado para a adoção das obras era constante e intensa, facilitada pela concentração dessas escolas nas principais cidades do país. Para a adoção dos livros didáticos havia uma série de regulamentos de acordo com os estados, e professores, livros de leis, normas e regulamentação de instruções públicas passaram a ser utilizadas em sala de aula com vistas à formação também dos estudantes. (ZACHEU; CASTRO, 2015, p.9).

Os fatos anteriormente descritos ratificam a utilização do livro didático como um instrumento ideológico voltado para os interesses de uma classe dominante refletindo nas questões históricas e no contexto sociocultural em que é produzido.

Contudo, uma política pública visando a expansão e "popularização" das obras didáticas inicia-se no ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), sendo executada apenas em 1934, sob a orientação do Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Neste período havia uma forte preocupação no controle político-ideológico da sociedade e a ideia em conter o avanço do "comunismo" no Brasil, visando o fortalecimento do Estado e o ideário de construção de uma identidade nacional.

O fato de vivermos uma ditadura no Estado Novo (1937-1945) influenciou fortemente as produções literárias neste período, visto que havia uma forte preocupação em defender a ideia de nacionalismo e patriotismo e promover uma educação voltada aos interesses políticos deste período (ARANHA, 2006).

Neste contexto, entre as atribuições do INL estavam a edição de obras literárias, a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais além de projetos que visavam a expansão do número de bibliotecas públicas no país; esta ação tinha como objetivo elevar e promover a "formação" cultural da população.

Preocupados em controlar os conteúdos vinculados ao livro didático, em 1938, institui-se o Decreto-Lei nº 1.006/38 (BRASIL, 1938) criando a Comissão Nacional do Livro Didático com critérios para tratar sobre a composição da comissão, finalidades, produção, processo de autorização, controle e circulação das obras produzidas ou importadas para o país, conforme apresentado no Capítulo II: Da Comissão Nacional do Livro Didático, art. 9º:

> CAPÍTULO II
> DA COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
>
> Art. 9º Fica instituída, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático.
> § 1º A Comissão Nacional do Livro Didático se comporá de sete membros, que exercerão a função por designação do Presidente da República, e serão escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido

> valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas.
> § 2º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático não poderão ter nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editora do país ou do estrangeiro.
> § 3º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático perceberão, por sessão a que comparecerem, a diária de cem mil réis, limitado, porém, a um conto de réis, o máximo dessa vantagem em cada mês.

Neste artigo, chama a atenção o critério de valor moral estabelecido pelo governo para a escolha aos componentes da comissão (§ 1º), bem como os critérios para causas impeditivas para a autorização do mesmo, conforme descrito a seguir:

> CAPÍTULO IV
> DAS CAUSAS QUE IMPEDEM A AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO
>
> Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:
>
> a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
> b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação:
> c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
> d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
> e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto poder e ao destino da raça brasileira;
> f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
> g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
> h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
> i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
> j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
> l) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

O processo de criação desta comissão com os estabelecimento de critérios para não autorização de determinados conteúdos, demonstra de forma clara a intenção do governo em controlar questões que pudessem embasar ou dar margem a críticas políticas, vinculadas ainda ao sentimento religioso e aos valores da família, ao amor à Pátria e respeito aos vultos nacionais, embora demonstre também a preocupação com o combate a preconceitos em relação a estrangeiros ou de brasileiros das diferentes regiões do país.

Para Mattos (2012), definir uma política de autorização para a circulação das obras didáticas voltadas à disseminação de valores morais, com diretrizes punindo e coibindo qualquer crítica ao regime em vigor é estabelecida a censura, ainda que de forma velada, buscando mais uma vez garantir a uniformidade e os interesses políticos deste período. Infelizmente, tais questões têm voltado a fazer parte do discurso educacional na atualidade e de uma certa forma ameaçam anos de discussão e de avanços conquistados neste sentido, coibindo a liberdade de expressão e o respeito à pluralidade de ideias.

Ainda assim, nos períodos que seguiram outras ações foram desenvolvidas em relação à produção e tentativas de popularização e divulgação de obras didáticas, porém sem muitos avanços, visto que as obras não sofriam modificações significativas e outros sequer eram avaliados.

Contudo, foi somente a partir de 1950, com a inserção de um público diferenciado nas escolas públicas, não mais pertencentes apenas às classes dominantes e por pressão das classes populares, que algumas mudanças (principalmente em relação aos livros de Língua portuguesa) começaram a acontecer, visto à necessidade de atender a um público com níveis de letramentos diferentes, bem como aos professores que já não possuíam mais a mesma formação. (BEZERRA, 2010)

A partir da década de 1970, os livros didáticos sofrem outra mudança significativa, com a inserção de manuais do professor como forma de facilitar o desenvolvimento das aulas e ainda pela necessidade de um instrumento de apoio para os docentes, cuja formação também era considerada deficitária nesta época. De acordo com Geraldi (1991) *apud* Bezerra (2010, p.45):

> [...] se a fabricação de material didático facilitou a tarefa do professor, diminuiu sua responsabilidade na escola do que ensinar, preparou até as respostas do manual, também permitiu elevar a carga horária semanal, em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar professores independentemente de sua formação ou capacidade. Some-se tudo isso e tem-se uma pista para entender o desprestígio da profissão, E quanto mais se desvaloriza a profissão do magistério, menos ela é procurada por pessoas que têm variadas prática de leitura e escrita, mais se aviltam os salários, mais a formação dos professores é precária e mais dependência desse livro ocorre.

Para Bunzen e Rojo (2008) e Bezerra (2010), essas mudanças também têm forte influência das pesquisas realizadas em relação ao de língua/linguagem levando à necessidade de imprimir mudanças também nos conteúdos e metodologias, bem como "modificar" o objeto de ensino, não mais baseadas nos modelos de um ensino mecanizado, com referências

de gramáticas e antologias e nos livros de leitura, mas trazendo a noção de texto (mesmo sob o pretexto para o ensino de gramática), com a organização de atividades didáticas por bimestre, volumes, séries, unidades, por exemplo:

> Diante da reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis do alunado e do professorado, diminui o beletrismo do ensino de Português. Constitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias. (BUNZEN; ROJO, 2008, p.76)

A mudança da nomenclatura na LDB 5692/71 (BRASIL, 1971) atribuindo a importância da língua portuguesa como instrumento de comunicação da cultura brasileira passando a denominar-se "Comunicação e Expressão" para a antiga 1ª a 4ª série do primeiro grau (atualmente 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental); "Comunicação e Expressão" em Língua Portuguesa para 5ª a 8ª série do primeiro grau (atualmente 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e "Língua Portuguesa e Literatura Brasileira" no antigo 2º grau (atual Ensino Médio), também é um fator de fundamental importância para compreender tais mudanças.

Esta mudança está fundamentada nos estudos desenvolvidos na área de linguagem, promovendo o debate sobre variação linguística, a mudança do alunado, as situações de uso da língua, da importância dos gêneros textuais nos diferentes níveis de escolarização trazendo para o contexto da sala de aula a discussão sobre a necessidade de usos de "textos que circulassem na sociedade, não apenas os literários", conforme aponta as OCEM (BRASIL, 2006b, p.20).

Portanto, a preocupação do MEC em relação ao controle e avaliação dos livros didáticos, a partir do Decreto-Lei 1006/38 (BRASIL, 1938), deu seguimento à criação de outras comissões visando atingir os mesmos objetivos, assim como a criação da Comissão do Livro Técnico Didático (COLTED) em 1966, o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1971 - que passa a ser responsável pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) em 1976, responsável pela execução dos programas destinados ao LD e em 1983, a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), incorporando o PLIDEF, que em 1985 é substituído pelo PNLD, com mudanças significativa em relação à avaliação dos LD contudo, foi a partir da reformulação da LDB em 1996, que passamos a um outro modelo para o PNLD, sendo modificado no decorrer dos anos.

A partir do Decreto nº 77.107, de 4/2/76, (BRASIL, 1976), o governo mais uma vez busca aumentar a distribuição das obras às escolas, assumindo a compra de boa parcela dos

livros para distribuição; extingue-se o INL, sendo a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsável pela execução do programa do livro didático.

Os recursos são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das parcerias estabelecidas para participação das Unidades da Federação, porém os recursos continuam insuficientes para atender a todos os Estados e Municípios, o que demonstra a fragilidade e inconsistência do programa, que até o momento não contava com a participação efetiva dos professores nos processos de elaboração e de escolha, que atendia apenas até a 4ª série do EF.

No ano de 1983 com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) é criado um grupo de trabalho encarregado de analisar os problemas relativos aos livros didáticos discutindo a participação dos professores na escolha dos livros e a necessidade de ampliação do programa, incluindo das demais séries do ensino fundamental; é somente em 1985, com a criação do PNLD que mudanças significativas passam a acontecer, tais como:

a) Indicação do livro didático pelos professores;
b) Reutilização do livro, implicando a extinção do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
c) Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
d) Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Ainda de acordo com Bunzen e Rojo (2008) as condições de elaboração, avaliação e distribuição dos livros didáticos nos anos de 1980 e 1990 não foram eficientes e provocaram a má qualidade das obras demonstrando um caráter tendencioso e de inadequação metodológica, sendo alvo de críticas e até mesmo de um certo "descrédito" por parte dos educadores em relação às obras produzidas, também fortemente prejudicada por questões orçamentárias que dificultavam a abrangência de distribuição e a aumento do acesso aos livros pelos estudantes.

Em 1993, a Resolução CD FNDE nº 6 (FNDE, 2017) passa a destinar recursos regulares para a aquisição e distribuição dos livros didáticos para os alunos das redes públicas de ensino definindo critérios para avaliação das obras, com a publicação "Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos" MEC/FAE/UNESCO, uniformizando a distribuição dos livros didáticos para todos os alunos do ensino fundamental, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Em 1996, o PNLD passa a contemplar a disciplina de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História. Desde então o MEC instituiu em 1995 uma avaliação mais rígida no PNLD, propondo a participação acadêmica (técnicos, professores e universidades) e universalizando e adequando as obras de acordo com as necessidades e demandas de um enorme público que é atendido por este programa na atualidade.

O quadro a seguir traz as principais mudanças instituídas em relação ao PNLD nos últimos anos. As informações contidas no quadro abaixo foram baseadas em dados disponibilizados no site do FNDE (de 1996 ao ano de 2015) e estão descritos de forma literal a fim de demonstrar as principais mudanças ocorridas em relação ao PNLD desde a implementação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

As informações referentes ao PNLD 2018 serão discutidas a seguir a partir das principais mudanças estabelecidas pelo Decreto Nº 9099 de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b) e que serviram como base para a aprovação das obras que foram o objeto de pesquisa deste trabalho de tese.

Quadro 1 - Panorama do PNLD (da LDB 9394/96 a 2018)

(continua)

Ano	Principais mudanças no PNLD
1996	É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro "Guia de Livros Didáticos" de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Neste contexto propõe-se que os livros didáticos que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo seja, excluídos do Guia do Livro Didático.
1997	Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
2000	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.

Quadro 1 - Panorama do PNLD (da LDB 9394/96 a 2018)
(continuação)

Ano	Principais mudanças no PNLD
2001	O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em Língua Brasileira de Sinais (Libras), caractere ampliado e na versão MecDaisy.
PNLD 2002	Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – distribuição integral. 2002 - Com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª série. Em 2002, foi executado o PNLD 2003
PNLD 2003	Anos Iniciais – 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – 1ª reposição e complementação. 2003 - O PNLD distribui dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atendeu aos alunos das 7ª e 8ª série, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhasse continuamente em todas as suas atividades escolares. É distribuído, também, Atlas Geográfico para as escolas que possuem, concomitantemente, EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular. **É publicada a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).** Com execução em 2003, o PNLD 2004 atendeu aos alunos do ensino fundamental.
PNLD 2004	Anos Iniciais – distribuição integral Anos Finais – 2ª Reposição e complementação Para o PNLD 2005, foi feita aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos de 1ª a 4ª série, para reposição e complementação, e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª a 8ª série. O atendimento do Ensino Médio foi instituído progressivamente. Em 2004, seu primeiro ano de execução, foram adquiridos livros de matemática e português para os alunos do 1º ano do Norte e do Nordeste. Foram entregues ainda cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso pessoal. O dicionário é de propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família. Foram atendidos os alunos de 1ª série e aos repetentes da 8ª série. Além disso, 2004 é o ano de criação de uma ferramenta importante para a execução do PNLD, o Siscort, sistema direcionado a registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica. Em 2004, o Siscort foi implantado em todos os estados, para atender às turmas de 1ª à 4ª série.

Quadro 1 - Panorama do PNLD (da LDB 9394/96 a 2018)
(continuação)

Ano	Principais mudanças no PNLD
PNLD e PNLEM 2005	Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – distribuição integral. Ensino Médio – distribuição parcial (matemática e português para 1ª série do Norte e do Nordeste) 2005 – Em caráter de reposição e complementação, são distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares para os alunos do ensino fundamental, sendo plena a complementação dos livros consumíveis de 1º ano. No âmbito do PNLEM, houve distribuição de livros de português e matemática para todos os anos e regiões. Ainda em 2005, foram incluídas no sistema Siscort as turmas de 5ª a 8ª série. Dicionários. A partir de 2005, a sistemática de distribuição de dicionários é reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno. Dicionários do tipo 1 - com 1 mil a 3 mil verbetes, adequados à introdução das crianças a este tipo de obra, Dicionários do tipo 2 - com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita. Dicionários do tipo 3 - com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita. As turmas de 1ª a 4ª séries recebem dicionários do tipo 1 e do tipo 2, enquanto as de 5ª a 8ª série recebem os do tipo 3. Os recursos para aquisição, distribuição e mixagem montam R$ 44.301.055,56 e a quantidade distribuída para cada etapa ocorre da seguinte forma: Tipo 1 - 281.783 acervos (2.536.047 livros) Tipo 2 - 237.406 acervos (2.136.654 livros) Tipo 3 - 247.294 acervos (1.731.058 livros)
PNLD e PNLEM 2006	Anos Iniciais – 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – 1ª reposição e complementação Ensino Médio – distribuição parcial (matemática e português para todos os anos e regiões do país) 2006 - Distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares para o 1ª segmento do ensino fundamental (1ª à 4ª série/1º ao 5º ano), no âmbito do PNLD 2007, e a segunda reposição e complementação do PNLD/2004 (5ª à 8ª série/6º ao 9º ano). No PNLEM, houve reposição e complementação dos livros de matemática e português, distribuídos anteriormente, além da compra integral dos livros de biologia. Para os alunos que têm surdez e utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), houve distribuição (escolas de 1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano) do dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa.

Quadro 1 - Panorama do PNLD (da LDB 9394/96 a 2018)
(continuação)

Ano	Principais mudanças no PNLD
PNLD e PNLEM 2007	Anos iniciais – distribuição integral Anos Finais – 2ª reposição e complementação Ensino Médio – distribuição parcial (integral para biologia mais reposição e complementação de matemática e português) 2007 - O FNDE adquire 110,2 milhões de livros para reposição e complementação dos livros anteriormente distribuídos para os anos iniciais (sendo plena para 1ª série consumível) e distribuição integral para anos finais. Foram atendidos, no ano letivo de 2008, 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Foram adquiridos, ainda, 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio. Seguindo a meta progressiva de universalização do material para esse segmento, o atendimento é ampliado com a aquisição de livros de história e de química. Houve ainda distribuição de dicionários trilíngues de português, inglês e libras para alunos surdos das escolas de ensino fundamental e médio. Os alunos surdos de 1ª a 4ª série receberam ainda cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-ROM. Com a publicação da resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais
PNLD e PNLEM 2008	Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – distribuição integral Ensino Médio – distribuição parcial (integral para química e história mais reposição e complementação de matemática, português e biologia) 2008 – Para utilização em 2009, houve aquisição e distribuição, em caráter de complementação e reposição, dos livros didáticos anteriormente distribuídos aos alunos e todo o ensino fundamental (sendo plena para 1ª série consumível). No âmbito do ensino médio, houve atendimento integral, sendo incluídos os livros de física e geografia. A aquisição dos livros distribuídos no ano anterior para esse segmento (química e história), foi em caráter de complementação e reposição.
PNLD e PNLEM 2009	Anos Iniciais – 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – 1ª reposição e complementação Ensino Médio – distribuição integral de matemática, português, biologia, física e geografia, mais reposição e complementação de química e história. 2009 – Houve aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização a partir de 2010, representando um investimento de R$ 622,3 milhões.

Quadro 1 - Panorama do PNLD (da LDB 9394/96 a 2018)
(continuação)

Ano	Principais mudanças no PNLD
PNLD e PNLEM 2009	O maior volume de investimento foi direcionado às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação e reposição. Ainda em 2009, foram investidos R$18,8 milhões na compra de 2,8 milhões de obras do PNLA, direcionadas à alfabetização de jovens e adultos, para utilização no mesmo ano. Nesse ano, passaram a ser atendidos pelo Programa, além dos alunos das entidades parceiras do PBA, os alfabetizandos jovens e adultos das redes públicas de ensino. São publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. A segunda, resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível)
PNLD e PNLEM 2010	Anos Iniciais – distribuição integral Anos Finais – 2ª reposição e complementação Ensino Médio – 1ª reposição e complementação 2010 – Em 2010, para utilização a partir de 2011, foram investidos R$893 milhões na aquisição e na distribuição de 120 mil livros para todo o ensino fundamental. Houve reposição e complementação para anos iniciais, sendo plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 1º e 2º anos, e distribuição integral para anos finais. Para esse segmento foram distribuídos livros de língua estrangeira pela primeira vez. Para o ensino médio, foram investidos R$184 milhões para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros, para complementação e reposição da distribuição integral realizada em 2009. Ainda em 2010, o atendimento à EJA foi ampliado, com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA. Assim, passaram a ser atendidos os alunos de 1º ao 9º ano das escolas públicas e entidades parceiras do PBA. Nesse ano foram investidos R$20 milhões na aquisição e distribuição de mais de 2 milhões de livros direcionados à alfabetização. Visando incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização, foram adquiridas, pela primeira vez, Obras Complementares para os alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Quadro 1 - Panorama do PNLD (da LDB 9394/96 a 2018)
(continuação)

Ano	Principais mudanças no PNLD
PNLD e PNLEM 2010	Ainda em 2010, é publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).
PNLD e PNLEM 2011	Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de1º e 2º ano) Anos Finais – distribuição integral (incluindo língua estrangeira) Ensino Médio – 2ª reposição e complementação 2011 – Em 2011, o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros para o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O material será utilizado inicialmente em 2012. Pela primeira vez, os alunos desse segmento receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) e livros de filosofia e sociologia (volumes únicos e consumíveis). Para os alunos do ensino fundamental, foram distribuídos os livros anteriormente escolhidos, para reposição e complementação do PLND 2010 e do PNLD 2011. Os alunos de 1º e 2º ano receberão complementação plena dos livros de alfabetização linguística e alfabetização matemática. Foram distribuídos ainda livros para os alunos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, conforme previa a Resolução CD FNDE nº. 51 de 2009. Com o investimento de R$ 140,6 mil reais, foram distribuídos 14,1 milhões de livros, atendendo 5 milhões de alunos.
PNLD 2012	O PNLD 2012 foi direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos do ensino médio (inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos), bem como à reposição e complementação do PNLD 2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e do PNLD 2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental). importante e significativo avanço nos programas do livro ocorreu na área de tecnologia. Em 2012 foi publicado edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional.
PNLD 2014	No âmbito do PNLD 2014, foram distribuídos objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia, que incluía jogos educativos, simuladores e infográficos animados, foi enviado para as escolas em DVD para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2014. O DVD tornou-se um recurso adicional para as escolas que ainda não possuíam internet. Os novos livros didáticos também traziam endereços on-line para que os estudantes tivessem acesso ao material multimídia, complemente o assunto estudado, além de tornar as aulas mais modernas e interessantes.

Quadro 1 - Panorama do PNLD (da LDB 9394/96 a 2018)

(conclusão)

Ano	Principais mudanças no PNLD
PNLD 2015	Para o ano letivo de 2015 o edital previa que as editoras pudessem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deveria trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. O edital também permitia a apresentação de obras somente na versão impressa, para viabilizar a participação das editoras que ainda não dominam as novas tecnologias. Esse material será destinado aos alunos e professores do ensino médio da rede pública.
PNLD 2018	Fica instituído o Decreto nº 9099 de 18 de julho de 2017 que dispõe sobre os critérios para avaliação, aprovação e distribuição dos livros didáticos, revogando o Decreto nº 7084 de 27 de janeiro de 2010.

Fonte: Elaboração própria com base na bibliografia (FNDE, 2017).

Conforme apontado anteriormente, o quadro acima está baseado em informações retiradas do site do FNDE, trazendo as principais mudanças e características dos editais do PNLD nos últimos anos.

Tais informações demonstram que o PNLD embora seja considerado uma das políticas públicas mais importantes e antigas no país, constitui-se de forma extremamente instável e fragilizada, sendo realmente estabelecida há pouco mais de 20 anos, com a ampliação do atendimento para toda a Educação Básica, aumento dos recursos e a preocupação com o expansão para modalidades como a EJA, Educação do Campo e a Educação Especial e chamando a atenção da inclusão do Ensino Médio apenas no ano de 2005, há pouco mais de 14 anos.

Atualmente, o programa apresentou mudanças relacionadas ao processo de escolha, avaliação e critérios de aprovação a partir do Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b), em que assim como a implementação da BNCC e a reforma do Ensino Médio, foi imposto aos sistemas de ensino sem que houvesse uma discussão aprofundada com Universidades, pesquisadores, professores e demais interessados no processo de escolha, diminuindo a participação de setores da sociedade de fundamental na garantia dos processos democráticos e de transparência deste processo.

Os artigos, 8, 11 e 12 do Decreto nº 9099 (BRASIL, 2017b) trazem informações importantes acerca das etapas para avaliação, composição e análise das obras pela comissão técnica instituída pelo Ministério da Educação, representando uma ação centralizadora e um

retrocesso para as conquistas antes estabelecidas pela participação PNBE democrática de outros setores envolvidos no PNLD:

> Art. 12. A escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições:
> I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;
> II - Conselho Nacional de Secretários de Educação;
> III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
> IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;
> V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;
> VI - Conselho Nacional de Educação
> VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
> VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
> IX - Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº *3.295, de 15 de dezembro de 1999.*
> § 1º O Ministro de Estado da Educação poderá solicitar indicações de outras instituições para a escolha dos integrantes de que trata o caput. [...]

Essa alteração, trazendo a possibilidade de indicação de outras instituições, inclusive fundações para a composição da comissão técnica, prejudica de maneira substancial a autonomia e transparência no processo de avaliação, composição e análise dos livros didáticos, visto que passa a atender ao interesse comercial de grupos minoritários e representa um retrocesso de conquistas históricas em relação ao PNLD.

A participação de Universidades e professores da Educação Básica neste processo representou conquistas importantes que incluíam a obrigatoriedade em abordar temáticas antes silenciadas nos livros didáticos, como a inclusão da história dos povos originários, da influência e cultura negra para a construção da história do Brasil, entre outras, sendo fruto de discussões e pesquisas construídas nas próprias Universidades, discussões tão importantes para o contexto da atualidade.

Infelizmente o PNLD, por ser tratar de uma política pública que passa a depender quase que exclusivamente da indicação do Ministério da Educação, poderá sofrer influências de grupos que consideram tais conquistas como ideologias supostamente propagadas pelos livros didáticos.

De acordo com Rojo (2009b, p.28), programas como o PNLD e PNBE, acompanhados de outros como o Bolsa Família, Programa Universidade para Todos (PROUNI) e outras as ações afirmativas desenvolvidas para negros e estudantes de baixa renda, são mecanismos importantes para garantir o acesso, como também a permanência dos

estudantes não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior, que embora tenham diminuído os processos de exclusão e de fracasso escolar nos últimos anos, ainda tem muito a melhorar.

Outra mudança bastante prejudicial diz respeito à escolha das obras, antes garantida pela autonomia de cada Unidade Escolar e atualmente facultativa de acordo com as Secretarias Estaduais e Municipais, conforme descrito no Artigo 18 do mesmo Decreto (BRASIL, 2017b):

> Art. 18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:
> I - para cada escola;
> II - para cada grupo de escolas; ou
> III - para todas as escolas da rede.
> § 1º Na hipótese de que trata o inciso I do **caput**, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores da escola.
> § 2º Na hipótese de que tratam os incisos II e III do **caput**, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores do grupo de escolas para o qual o material será destinado.

Portanto, a escolha das obras passa a ser facultada aos docentes podendo ser decidida pela autoridade escolar ou pelas Secretarias de Educação, suprimindo a autonomia e a transparência no processo de seleção das obras por cada Unidade Escolar, representando mais uma forma de silenciamento e retrocesso.

Este processo, antes democrático e transparente, contava com a participação efetiva do corpo docente, que avaliava em conjunto as obras que atenderiam as especificidades do público-alvo ao qual o LD seria destinado, sendo esta escolha registrada em ata própria destinada para este fim e posteriormente cadastrado (com duas opções) pelo diretor da Unidade Escolar no site do FNDE.

Antes desta mudança, o PNLD organizava-se como um processo realizado de forma democrática na elaboração e na escolha das obras. Observava-se também maior rigidez no processo de escolha e na avaliação da "qualidade" do material didático disponibilizado para as escolas, contando com a participação efetiva de docentes e de universidades, além de rígidos critérios de adequação das obras às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Após a análise, as obras aprovadas eram enviadas (pelas editoras) para as unidades escolares, que divulgavam junto ao corpo docente as resenhas críticas e os critérios gerais e específicos estabelecidos para a escolha.

Assim o governo brasileiro só comprava livros didáticos que atendiam a uma série de critérios de qualidade (pedagógica e técnica) instituídos anualmente em editais. Este

processo, realizado de maneira democrática e transparente, contava com a efetiva participação docente, sendo inegável discutir sobre a importância e a continuidade desta política pública para o país.

Infelizmente, este modelo do programa (e outros) estão fortemente ameaçados por algumas propostas de mudanças que vêm sendo discutidas pelo atual governo brasileiro, prevendo a revisão de conceitos historicamente construídos como a ditadura militar, prévia análise e avaliação de técnicos destinados pelo governo em relação ao conteúdo das obras, revisão das metodologias em relação ao ensino da Língua portuguesa, críticas ao ensino de linguagens pela perspectiva do letramento, censura em relação ao trabalho com temas extremamente importantes na atualidade como a violência à mulher, entre outros, sob o pretexto de serem assuntos voltados a questões ideológicas e políticas contrárias ao atual governo, vinculados à "ideologia de esquerda".

Vale lembrar que algumas dessas questões já foram alvo de críticas e preocupação governamental no início do século XX (1929), conforme apontado no início deste trabalho e representam conquistas históricas não ligadas a questões políticas, mas a mudanças necessárias em relação à sociedade.

Em uma recente entrevista concedida à Revista Nova Escola a pesquisadora Magda Soares (2019), referência em alfabetização e letramento no Brasil, afirma que as ideias propostas pelo atual governo, representam um retrocesso de mais de 50 anos de conquistas históricas para o país, entre elas a importância do desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento da reflexão crítica e principalmente dos letramentos, cujas habilidades ultrapassam a mera decodificação do código escrito:

> Estou com 86 anos e entrei na educação quando estava com menos de 20 anos. Estou pelejando há décadas. Já passei por várias fases, mas nunca nesse tempo todo- e olha que eu, como aluna, vivi o Estado Novo e passei, já como professora, pela ditadura-e nunca vi um período tão assustador como esse de agora na educação. (SOARES, 2019, s/p)

Com isso, não se pretende defender a atual configuração do PNLD como perfeita ou imutável, visto que toda política pública necessita de revisão, é passível de erros e necessita de adequação, sendo este trabalho também voltado à análise crítica destas obras e a discussão acerca destas e de outras questões, principalmente em relação ao desenvolvimento do letramento crítico; porém, é inegável o reconhecimento dos avanços deste programa nos últimos anos visando oportunizar a distribuição de obras didáticas, a preocupação com a

inclusão, o respeito à diversidade e o acesso ao conhecimento a partir do reconhecimento dos diferentes tipos de linguagens e da pluralidade de ideias.

É notório que o livro didático ainda é um importante recurso presente nas escolas de todo o país, sendo muitas vezes o ÚNICO recurso de acesso a material impresso de muitas pessoas, que não possuem acesso à internet, ou recursos financeiros para a compra de livros, ou outro material informativo, conforme já discutido anteriormente.

Convém ressaltar que no Brasil, embora as produções literárias tenham aumentado de forma significativa, promovendo o acesso a diversidade de obras literárias, esta política ainda não foi universalizada, embora tenha sido ampliada de maneira significativa nos últimos dezesseis anos, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2010) e o PNLD literário (2018) para a seleção e distribuição de obras paradidáticas para os estudantes.

2.2 Letramento crítico: um conceito, muitas possibilidades

> *O mesmo professor que ouviu "aqui todo mundo é igual" de seu diretor (que por incrível que pareça, um dia foi "só professor"!), diz isso a seus alunos. Essa sentença (de morte para o intelecto) é a expressão máxima de uma escola silenciadora. Ela despreza as diferenças-maravilhosas diferenças humanas- que nos fazem o que somos. Despreza nossa história, nossos interesses e valores existenciais, nossas capacidades e habilidades especiais. Temos uma "escola equalizadora" para formar seres "iguais*
>
> *Celso Ferrarezi Jr*

Embora o termo *letramentos se*ja recorrente no discurso educacional, neste trabalho, para fins de conceito e nomenclatura, será considerada a dimensão social do termo (utilizado no plural[3]), compreendido como um fenômeno vinculado ao desenvolvimento de diferentes habilidades que envolvem práticas discursivas associadas ao uso, reflexão e aplicabilidade da língua oral/escrita em contextos sociais e que demandem o conhecimento e reconhecimento dos mecanismos da linguagem, de forma crítica e significativa (KLEIMAN, 2008; MARINHO; CARVALHO, 2010; ROJO, 2009a;

[3] O termo letramentos tem sido utilizado por diversos autores que: "[...] em vez de considerarem o letramento constituído de 'estágios' ou componentes, ou como necessitando ser qualificado, argumentam que é mais adequado referir-se a letramentos, no plural, e não a um único letramento, no singular." (SOARES, 2006, p.81)

SOARES, 2006).

É preciso ressaltar que foi apenas em meados dos anos 80, como resultado de pesquisas e estudos desenvolvidos também nas áreas da linguística e da linguística aplicada e pelas repercussões sobre os estudos relacionados ao ensino/aprendizado de línguas, que este conceito passa a fazer parte do vocabulário das ciências linguísticas, assim compreendido por Marcuschi (2001) *apud* Bezerra (2010, p.42):

> Os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. Alguns dos resultados obtidos pelas pesquisas indicam que todos os usos linguísticos são situados no espaço e no tempo e são a sedimentação de práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas, as quais, por sua vez, se sedimentam na condição de estruturas chamadas gêneros.

Segundo Soares (2006, 2010) e Marinho e Carvalho (2010) a primeira referência ao termo letramento no Brasil foi encontrada na obra *"No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*" de Mary Kato (1986), em que a autora relata que "a língua falada culta é o resultado do *letramento*" e dois anos depois por Leda Verdiani Tfouni na obra *"Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso"* (1988), no qual a autora faz a distinção entre os termos alfabetização e letramento.

De acordo com as mesmas autoras, o conceito de letramentos é uma tentativa de tradução da palavra inglesa "*literacy",* que denota o "estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever" (SOARES, 2006, p.17), sentido amplo para o conceito de alfabetização dos quais decorrem consequências linguísticas, sociais, políticas, econômicas e cognitivas dos sujeitos e dos grupos sociais que apropriam-se e envolvem-se em práticas sociais significativas que demandam o domínio da leitura e da escrita.

Convém destacar que nos países de língua inglesa do primeiro mundo e em outros países da Europa - dos quais a alfabetização é vista como um processo obrigatório ou universal com índices quase nulos de analfabetismo- a preocupação está em "aferir" os níveis de letramento da população; enquanto no Brasil, os termos alfabetização e letramentos ainda geram controvérsias, estando este conceito em processo de "adaptação" ou "reinvenção", visto que ainda há fragilidades e muitas discussões acerca desses dois conceitos. (MARINHO; CARVALHO, 2010, p.15)

Embora não seja o foco de desenvolvimento deste trabalho torna-se importante explicitar que o termo surge pela necessidade em diferenciar alfabetização de letramentos, principalmente quando associados aos processos aquisição da leitura e da escrita nos anos

iniciais e que, embora os termos designem (para alguns estudiosos) o desenvolvimento de competências diferentes, nem sempre os mesmos são empregados de forma clara nas publicações e em notícias, ora apontados como termos diferentes, ora como sinônimos, porém discutidos como processos complementares e indissociáveis. (BIZZOTO, 2010; MARINHO; CARVALHO, 2010; SOARES, 2006).

Desta forma, diversos autores atribuem à *alfabetização* como o *"*processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita" e a *letramentos* "o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita em determinado contexto e à relação estabelecida entre essas habilidades, conhecimentos, necessidades, valores e práticas sociais." (BIZZOTO, 2010; KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009a; SOARES, 2006, 2008, 2010, 2011, 2012; TFOUNI, 2010).

Para Soares (2010, p.60), embora o termo letramentos tenha significados muitas vezes discordantes, um ponto em comum está no fato de estar fortemente e associado e contextualizado ao campo de ensino/aprendizagem da língua escrita e a sua aplicabilidade em práticas sociais significativas.

De acordo com Rojo (2009b, p.98), "podemos dizer que as práticas sociais de letramento, que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares", ratificando a importância das práticas de letramentos nas atividades cotidianas que envolvem a leitura e a escrita.

Contudo, o desenvolvimento dos letramentos não é um atributo exclusivo da atividade escolar, mas realizado em contextos sociais diversos, como na família, igreja, trabalho, meios digitais, entre outros. Isso significa que assim como não há níveis superiores ou inferiores de cultura, não há níveis nulos, porém diferentes de letramentos:

> [...] defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, consequentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes. (BRASIL, 2006b, p.28)

Desta forma, mesmo não sendo atividade exclusivamente destinada aos espaços escolares, cabe à escola, enquanto instituição de ensino, propiciar e valorizar o desenvolvimento dos diferentes tipos de letramentos, como forma de inserção e inclusão social dos indivíduos, trazendo o acesso ao conhecimento e à informação (ROJO, 2009b),

o que justifica a aplicação deste conceito também para outros campos de pesquisa, visto que tornou-se comum encontrar diferentes tipos de denominações para o termo letramento: letramento literário, letramento científico, letramento digital, letramento racial, letramento musical, letramento numérico, entre outras denominações em trabalhos das mais diversas áreas de conhecimento.

De acordo com Marinho e Carvalho (2010), as discussões acerca do termo letramento trouxeram contribuições significativas para o campo das pesquisas principalmente nas áreas das linguagens e em relação à compreensão dos processos de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita - visto não apenas como um fenômeno de aquisição do código escrito - mas como um fenômeno sociocultural, sendo um conceito complexo que carece de pesquisas aprofundadas que explicitem esta diversidade conceitual:

> Por essa e outras razões, podemos dizer que o conceito de letramento, no Brasil, além de gerar controvérsias, encontra-se em construção, principalmente porque recobre tantos fenômenos antigos quanto novos, resultantes de mudanças na sociedade brasileira, nos modos como nos relacionamos com cultura escrita, principalmente em tempos de novas tecnologias da escrita e de crescentes pressões vindas por movimentos sociais. (MARINHO; CARVALHO, 2010, p.19)

No prefácio realizado pelo pesquisador Clécio Bunzen na obra "*Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação"* (STREET, 2014), traduzido no Brasil por Marcos Bagno, o autor enfatiza que as pesquisas desenvolvidas nos últimos trinta anos em relação às culturas escritas em contextos históricos e sociais vêm trazendo contribuições significativas e propiciando um "rico diálogo interdisciplinar" ao tratar sobre o tema letramentos.

De acordo com o mesmo autor, a utilização do conceito de letramentos durante muito tempo foi reduzido a uma compreensão pouco significativa ao ser tratado como um "conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medida nos sujeitos" (STREET, 2014, p.9), trazendo como exemplo os exames vestibulares, as avaliações em rede, os concursos públicos, que buscavam (buscam) aferir a capacidade cognitiva das pessoas através de atividades mediadas pela leitura e da escrita, sem contudo considerar a dimensão social que envolvem questões mais complexas associadas a esta perspectiva de ensino.

Assim, para o autor, torna-se imprescindível tratar a questão dos letramentos a partir da sua dimensão social buscando "compreender o letramento em termos de práticas

concretas e sociais, concebidas como produtos da cultura, da história e dos discursos" (STREET, 2014, p.18), visto não apenas como um fenômeno linguístico, mas principalmente político e social:

> O conceito de "práticas de letramentos" se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramentos incorporam não só os "eventos de letramento", como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam.

Nesta perspectiva, as práticas de letramentos abrangem não apenas o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes, mas apresentam-se como possibilidades que envolvem a tomada de posicionamento crítico e reconhecimento das questões ideológicas que envolvem a leitura e a escrita, dentre as quais destaca-se a importância do desenvolvimento do letramento crítico.

Para Sardinha (2018, p.1): "O Letramento Crítico (LC) é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade", que portanto requer o desenvolvimento de competências que estão além da superfície textual e incluem os posicionamentos do leitor e suas compreensões sobre o texto.

Contudo, mesmo considerando a importância da prática de leitura e trabalho com a diversidade linguística no contexto escolar, bem como a necessidade de desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos, entre eles, o Letramento Crítico (o principal enfoque deste trabalho de pesquisa), ainda é comum encontrar por parte das escolas uma concepção "equivocada do ato de ler", considerando apenas a valorização e acesso à norma de prestígio, ainda que a partir de uma visão interacional, discursiva e textual, ou seja, o texto continua a ser um pretexto para o ensino de língua e não necessariamente o objeto de ensino.

Para Souza (2011, p.35), ao considerar as práticas de letramentos nos diferentes contextos em que os estudantes estão inseridos é preciso analisar também as relações de identidade e de poder que envolvem os as atividades de produção de sentidos e de construção da linguagem, considerando "processos sociais mais amplos", que refletem também em contextos extraescolares.

Neste sentido, o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio está relacionado à "ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e

escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes." (ANTUNES, 2003, p.122) e sua aplicação em práticas sociais significativas de forma a desenvolver diferentes tipos de letramentos e a reflexão crítica acerca dos temas estudados.

Desta forma busca-se a superação da perspectiva de aprimoramento da leitura como mera reprodução de respostas, baseada na superficialidade do texto ou como pretexto para o ensino de gramática: "Embora ler seja a base de quase todas as atividades que se realizam na escola, e a concepção de leitura como ato compreensivo seja aceita por todos, a maioria das pesquisas sobre as atividades de leitura na escola demonstra que nela não se ensina a entender os textos" (COLOMER; CAMPS, 2002, p.70), conforme já discutido anteriormente.

De acordo com Kleiman (2006), as práticas de leitura e da escrita no Ensino Médio devem estar contextualizadas a uma perspectiva que a autora conceitua como "práticas de letramento situadas", em que o desenvolvimento da competência linguística está associada a um trabalho com gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos estudantes, considerando os seus saberes e o desenvolvimento das competências básicas de comunicar, representar, investigar, compreender e contextualizar enfatizadas pelo MEC como princípios fundamentais para o desenvolvimento do currículo do Ensino Médio.

Neste sentido, considera-se que a leitura no contexto escolar deve possibilitar aos estudantes não apenas o acesso a materiais diversificados de leitura, mas principalmente uma postura crítica diante das situações que se apresentam também no contexto extraescolar- numa perspectiva interdisciplinar- que possibilite práticas de leitura variadas integradas às diferentes áreas de conhecimento, ou seja, a prática e desenvolvimento da leitura é uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento e não apenas da disciplina de Língua Portuguesa, que precisa estar contextualizada às demandas e necessidade dos estudantes na atualidade, assim como discorre Geraldi (2012):

> Responder o "para quê" ler um texto, buscando nele informações, é uma questão prévia não só desse "tipo" de leitura mas de toda a atividade de ensino: ensinamos para quê? Os alunos aprendem para quê? As respostas envolvem uma perspectiva política, do professor e do aluno. Registro-as e suspendo-as: não por serem importantes, mas por serem cruciais. E só a resposta justifica o estarmos pensando em leitura, escola, interlocução, etc. (GERALDI, 2012, p.93)

Nota-se então a importância do desenvolvimento de uma leitura crítica, que englobe a percepção das relações entre o texto e o contexto em uma dimensão que ultrapasse a mera decodificação do código linguístico, ou de atividades mecânicas que estejam relacionadas ao

"desenvolvimento da leitura" numa perspectiva reprodutora, em que "ler" significaria responder a um questionário, entender o significado de determinadas palavras ou expressões que apresentam-se na superfície textual, compreender as características e estrutura de tipologias textuais, sem um trabalho efetivo de construção de significados que propicie ao estudante a reflexão sobre o que está sendo lido.

Assim, ler representa muito mais que a decodificação de símbolos gráficos, mas uma atividade discursiva e interacional de fundamental importância para o desenvolvimento linguístico e também social dos estudantes, visto que está relacionado aos usos sociais da leitura e da escrita e por práticas ligadas ao contexto cultural e histórico em que estão inseridos superando a fragmentação do conhecimento e possibilitando o desenvolvimento integral do educando.

De acordo com Costa (2012, p.922): "Embora o letramento crítico esteja associado obviamente às práticas de leitura e escrita, pode ser entendido como uma perspectiva educacional ou um modo de conceber a educação formal e suas finalidades.", conforme já discutido anteriormente.

Neste sentido, o ensino da Língua portuguesa na contemporaneidade deve enfatizar o desenvolvimento de competências ligadas ao uso e aplicação da linguagem, em situações reais, que enfatizem a aplicabilidade em práticas sociais significativas vivenciadas pelos jovens na atualidade, ressaltando que em uma sociedade em que as mídias, redes sociais e velocidade na troca de informações acontecem de forma dinâmica e real, tais competências não devem ser desconsideradas, e o ensino, tal qual acontecia no passado, como mero reprodutor de conteúdos, deve ser algo a ser superado.

Sobre este aspecto, o documento *Contexto do ensino médio: uma concepção do ensino médio* atribui que esta etapa de escolarização básica deve ser orientada e planejada com referência às características do ser humano e às especificidades dos adolescentes, jovens e adultos, considerando as experiências de vida na construção dos diversos tipos de conhecimento, de forma significativa:

> Por outro lado, se a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também um processo sócio-histórico, o ensino médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. (BRASIL, 2006a, s/p)

Portanto, o aprendizado no Ensino médio está para além da construção do conhecimento escolar e enfatiza a necessidade de uma prática realizada em consonância com as experiências dos estudantes em conformidade com outras questões contemporâneas, numa perspectiva interdisciplinar, a fim de superar uma desigualdade educacional ainda existente e garantir a permanência e qualidade do processo educacional, sempre vinculada a gêneros e temas que sejam relevantes e que estejam em consonância com questões sociais contemporâneas.

Todas as questões anteriormente apontadas visando um aprendizado contextualizado, que leve o estudante a um aprofundamento além da exposição de conteúdos e da superficialidade textual, referem-se ao desenvolvimento do letramento crítico.

De acordo com Costa (2016, p.19), a utilização do adjetivo "crítico" relacionado ao desenvolvimento de uma determinada habilidade tem sido recorrente no discurso educacional e comumente citado em documentos oficiais e diretrizes que discutem práticas relacionadas ao ensino baseado na "criticidade" nas diferentes áreas, tais como: *"[...] pensamento crítico, senso crítico, leitura crítica, consciência crítica e letramento crítico.*" e que embora demandem um sentido positivo em relação à aprendizagem, não é passível de delimitação, assim como a questão do próprio letramento.

Compreender os usos do termo "crítico" traz alguns questionamentos que parecem não ser suficientes para caracterizar determinadas habilidades escolares como "críticas": Acabar de ler um texto e dizer não concordo com o que diz este "autor" é fazer uma leitura crítica? Afirmar que as tecnologias afetam o convívio social revela um pensamento crítico? Questionar uma proposta de atividade feita pelo professor significa uma postura crítica por parte do aluno?" (COSTA, 2016. p.19).

Provavelmente as respostas para esses questionamentos seriam negativas à medida que se entende por ***Letramento Crítico*** o aprofundamento acerca de temas e questões que não se encontram na superfície do textual, mas levem a discussões que vão muito além do contexto escolar aplicadas a práticas sociais significativas, com a construção de significados que estão além da superfície textual . De acordo com Manoel e Vilaça (2020, p. 255):

> Tradicionalmente o termo letramento crítico sido utilizado para designar as práticas educacionais e discursivas que propiciam o desenvolvimento de uma postura mais ativa, crítica, reflexiva e desafiadora dos alunos em relação ao texto, engajando-os a questionar, através da linguagem e das relações de poder, questões e temas presentes na sociedade contemporânea, possibilitando mudanças sociais.

Para Jesus e Carbonieri (2016), a essência do termo “letramento crítico” encontra-se na pedagogia crítica freiriana e nas teorias sociais da educação, que ampliam a noção da leitura incorporando aspectos sociológicos ao texto e a sua intencionalidade em relação ao autor/leitor, que buscam dialogar enfatizando a importância da não neutralidade do ato de ler e sua intencionalidade “política”:

> Em outras palavras, para o letramento crítico o significado não está assegurado no texto, mas sim no leitor que constrói os sentidos socio-historicamente em um determinado lócus de enunciação que, por sua vez, atribui determinadas significações. Isso nos leva a entender que qualquer ato de leitura nunca é neutro. No entanto, sempre político. (JESUS; CARBONIERI, 2016, p.8)

Para tanto, é preciso reconhecer que o desenvolvimento da linguagem requer a compreensão de um texto enquanto atividade sociodiscursiva em que o leitor atue não como “decodificador” de um código em diferentes suportes textuais, mas como “ um sujeito ativo que transpõe as fronteiras do texto” buscando a construção de sentidos: “Por esse olhar, o leitor deixa de ser apenas um decifrador de sentidos originais para se tornar alguém que constrói significados em práticas sociais plurais e situadas que refletem valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo.”(JESUS; CARBONIERI, 2016, p.9) , reafirmando o ato de leitura como dotado de diferentes significações de acordo com o contexto e com o leitor.

Além disso, é preciso que o professor também reconheça a importância do desenvolvimento da língua/linguagem enquanto um instrumento “vivo” e de constantes transformações, sendo um dos papéis da escola o de aprimorar a linguagem dos estudantes, sem com isso desqualificar as diversas variedades linguísticas que se apresentam, compreendendo a necessidade de conhecer e refletir sobre a importância dos mecanismos de funcionamento e usos da língua materna em suas diferentes vertentes e contextos.

Conforme apontado anteriormente, o conceito de letramento crítico ainda é bastante discutido nas áreas que desenvolvem estudos sobre letramentos, especialmente em relação ao ensino de línguas (BAPTISTA, 2016; JESUS; CARBONIERI, 2016; TILIO, 2006), sendo consenso entre os autores a concepção de que o letramento crítico não se trata apenas da capacidade de avaliar “criticamente” determinados gêneros textuais atribuindo-lhes um juízo de valor, mas compreende-se como uma atividade sociodiscursiva que interpreta a “[...] língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos (em coparticipação com suas

comunidades interpretativas)" (JESUS; CARBONIERI, 2016, p.44), mobilizando uma série de competências e conhecimentos relacionados ao contexto social ligadas em que estes sujeitos estão inseridos.

Importante ressaltar que a perspectiva de desenvolvimento do letramento crítico diferencia-se da leitura crítica uma vez que ao ler um texto criticamente:

> [...] o significado está presente nas linhas do texto e é possível extraí-lo reconhecendo a intenção do autor, investigando fontes, distinguindo entre opiniões e fatos, fazendo inferências entre outras habilidades que contemplam a leitura técnica. Essa concepção de leitura difere do letramento crítico, no qual o significado do texto é construído a partir do contexto histórico e social onde estão inseridos autor e leitor. E esses significados podem ser múltiplos e variados dependendo do contexto onde estão localizados (autor e leitor) e as relações de poder que os permeiam. Por isso, para o letramento crítico não há uma "verdade" do texto ou "interpretação correta", mas, muitas "verdades" possíveis. (BENEDINI, 2019, p.47)

Para Jesus e Carbonieri (2016, p.7), é imprescindível o desenvolvimento do letramento crítico por parte dos discentes e da intervenção docente neste processo; contudo, de acordo com o mesmo autor, passamos por um momento em que propostas políticas conservadoras colocam em xeque a importância de um ensino voltado para a criticidade e que podem causar fortes impactos na educação brasileira, dentre as quais destacam-se: a proposta de militarização das escolas em decorrência da violência escolar; a terceirização da educação com o apoio de organizações sociais através de parcerias público-privadas, com vistas à superação do "fracasso" dos estudantes em relação aos resultados obtidos nas avaliações internacionais, como o PISA, por exemplo; e por fim "[...] a nefasta e esdrúxula lei da escola sem partido, que apregoa uma possível neutralidade e a proibição de determinados temas no seio escolar", representando um retrocesso para a história educacional do país.

As questões anteriormente apontadas revelam a importância do desenvolvimento do letramento crítico no contexto escolar atribuindo aos livros didáticos a possibilidade de tornar-se uma importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades e competências que ultrapassam os limites dos bancos escolares, como forma de desenvolver a capacidade de reflexão crítica dos estudantes no contexto do Ensino médio, considerando ainda a necessidade da intervenção docente para a consolidação deste processo.

Portanto, o que se espera é que a escola e os docentes articulem de forma significativa os eixos de desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade a fim de atender as especificidades

e necessidades dos estudantes de acordo com as demandas sociais que se apresentam, não mais voltada para um estudo prescritivo da língua, mas na perspectiva do desenvolvimento de letramentos, entre os quais destaca-se o letramento crítico.

2.3 O livro didático como recurso metodológico para o ensino de Língua portuguesa e promoção do letramento crítico

> *As possibilidades que tem o livro didático- o livro que gostaríamos que existisse -de contribuir para a transformação do ensino estão estreitamente ligadas às condições institucionais e, portanto, também às condições geradas pela política educacional.*
>
> *Délia Lerner*

Conforme discutido no capítulo 1, o ensino de Língua portuguesa na atualidade demanda novas práticas de leitura e de escrita e o desenvolvimento de habilidades que vão muito além da decodificação do código escrito e do aprendizado da gramática normativa, prática esta que desde a nossa colonização vem representando o nosso padrão de aprendizagem no que diz respeito ao objeto de ensino da Língua portuguesa, sendo necessária uma revisão e análise não apenas do currículo, mas principalmente das práticas docentes que envolvem este contexto e das propostas de atividades contidas nos livros didáticos.

Assim, as discussões anteriores demonstram que o ensino da Língua portuguesa ainda tem se baseado numa perspectiva purista da língua e mesmo considerando o trabalho com gêneros textuais, este tem se desenvolvido priorizando textos muito distantes da realidade linguística do estudante, em que embora se considere a necessidade de compreensão textual "a escola contradiz, com certa frequência , tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e às meninas, como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto." (COLOMER; CAMPS, 2002, p.29), enfatizando a necessidade de um trabalho com práticas reais de leitura e escrita, cujo objetivo seja a formação de leitores competentes e não a mera decodificação de símbolos gráficos com respostas baseadas na superfície do texto.

Embora esses temas já tenham sido bastante discutidos no contexto educacional, principalmente no âmbito da linguística aplicada, o que se observa é a reprodução de práticas de ensino da Língua portuguesa em formas condensadas, privilegiando uma prática

monocultural em que apenas a norma culta é considerada e "cobrada" nos exames e nas demais atividades discursivas desenvolvidas no contexto escolar, sendo o livro didático quase sempre o único material de "apoio" utilizado pelo professor, portanto, também "responsável" pela continuidade de determinadas práticas no decorrer dos anos.

De acordo com Vilaça e Nelken (2012, p. 950), os livros didáticos por muitas vezes constituem-se como importantes instrumentos de apoio ao trabalho do professor e um suporte de diferentes gêneros textuais para o aluno, configurando-se como um "aliado" e muitas vezes um "vilão" no desenvolvimento da prática docente, sendo imprescindível sua avaliação enquanto recurso didático a fim de atender objetivos específicos em relação ao ensino de língua(gem).

Ainda nos dias atuais é recorrente no discurso educacional a afirmação de que os livros didáticos não são adequados ao público-alvo, principalmente quando se trata do contexto das escolas públicas, já que nas instituições privadas quase sempre existe uma "cobrança" da equipe pedagógica e muitas vezes dos próprios responsáveis pela utilização integral dos livros didáticos justificando o investimento realizado e a necessidade de uso da obra, o que não representa um ensino "qualificado" por este motivo, visto que são muitas questões envolvendo as diferenças entre o ensino público e o privado.

Embora não seja o foco deste trabalho, convém ressaltar que muitas instituições privadas do país optam pela utilização de outros tipos de materiais didáticos, como as apostilas próprias, ou baseadas em sistemas de ensino, justificando serem mais adequadas aos projetos pedagógicos das instituições, ou mesmo como forma de promover e propor ao público em geral (daqueles que podem pagar) um ensino diferenciado.

Além disso, algumas instituições de ensino menos conhecidas acabam por adotar esses materiais didáticos como forma de promoção, ou até mesmo como uma estratégia de marketing para atrair alunos baseando-se na utilização das metodologias e das apostilas utilizadas por instituições já consagradas e conhecidas no mercado.

Araújo (2012, p.48) ressalta a importância do livro didático enquanto recurso pedagógico, mas salienta a importância do professor enquanto agente mediador do processo ensino-aprendizagem:

> [...] é importante que o professor saiba lidar com o livro didático, passando a ser o condutor ou controlador e o utilizando como recurso pedagógico de forma crítica. Por outro lado, ao se esperar que o professor utilize o livro didático como um "pacote" pronto, ele passa a ser visto como um usuário, deixando de lado o papel de analista e desenvolvedor.

Este fato ratifica que nenhum material didático pode substituir a ação do professor e ressalta a importância da mediação e do conhecimento do docente para alcançar os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem.

Pesquisas desenvolvidas com diversos enfoques em relação aos livros didáticos (ARAÚJO, 2012; BUNZEN, 2005; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; KLEIMAN, 2006; MARCUSCHI, 2008; MARCUSCHI; VAL, 2008, VILAÇA, 2012; entre outros) demonstram a importância deste objeto de pesquisa e a necessidade de discussão no contexto do Ensino médio por se tratar de um "objeto de natureza complexa resultante de um processo que envolve dimensões econômicas, técnicas, sociais, políticas, e educacionais" (ROJO; BATISTA, 2014, p.43), cujos resultados podem contribuir significativamente para o contexto das salas de aula e para a reflexão dos docentes de todo país.

De acordo com reflexões estabelecidas por Jurado e Rojo (2006, p.44), em relação aos livros didáticos, as autoras afirmam que estes têm sido o "instrumento de letramento mais presente na escola brasileira" , relacionando as fragilidades leitoras dos alunos egressos do Ensino Médio -diagnosticadas em avaliações institucionalizadas no país- às práticas desenvolvidas com os textos presentes nas obras: "ao analisar o processo de escolarização (ou pedagogização) que sofrem os textos destinados à leitura nos livros didáticos, será possível conhecer algumas propostas de práticas de leitura que circulam no espaço escolar" (JURADO E ROJO, 2006, p.45), que consequentemente influenciam nos letramentos desses estudantes.

Segundo Kleiman (2008, p. 30), o contexto escolar não tem favorecido o desenvolvimento efetivo de objetivos específicos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, visto que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas nos livros didáticos acabam sendo "difusas e confusas", muitas das vezes sendo utilizadas "apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua", em que esse tipo de leitura "desmotiva e não conduz à aprendizagem", reproduzindo padrões do passado.

Antunes (2007, p.124) questiona essa perspectiva de ensino ressaltando a importância de um trabalho efetivo com textos pautado na criticidade e reflexão: "Será utopia sonhar com o dia em que o habitual na sala de aula seja enfrentar o desafio de tornar os alunos mais capazes de assumirem uma atuação comunicativa relevante, crítica, consistente e adequada às circunstâncias de cada cena interativa?", em que o conceito de leitura esteja para além da decodificação, assumindo o desenvolvimento de outras competências.

A sociedade contemporânea oportuniza inúmeras situações de práticas de leitura à medida que novas maneiras de se comunicar surgem e com isso, novos conhecimentos e competências são "exigidos", visto a velocidade na troca de informações, o surgimento de novos gêneros textuais e a necessidade de readequação também das metodologias e do trabalho envolvendo temas de extrema necessidade para os jovens na atualidade:

> A pesquisa sobre leitura no ensino médio traz muitos exemplos dessa nossa capacidade de criação de contextos: alunos de quem nada se espera, porque "não são leitores" ou "não gostam de ler", de fato não entendem o texto que lhes é apresentado.; por outro lado, esses mesmos alunos conseguem entender textos de nível de dificuldade semelhante se o professor ou adulto acredita em sua capacidade e na possibilidade de eles desenvolverem cada vez mais as capacidades envolvidas na compreensão. (KLEIMAN, 2006, p.25)

Souza, Corti e Mendonça (2012, p.19) consideram um "mito" a afirmação de que os jovens brasileiros não leem, não possuem o hábito de leitura : "Provavelmente muitos jovens não leem com a frequência e o interesse que nós gostaríamos, tampouco leem o suficiente para que concluam o ensino médio com sua capacidade leitora plenamente desenvolvida [...]", porém a autora considera que os jovens atualmente leem mais, mas buscam por temas e gêneros de interesse que não são os oferecidos e explorados no contexto escolar.

Neste sentido, o jovem estudante, tão acostumado as redes sociais e aos acontecimentos da sociedade muitas vezes é submetido a análise de textos e a exploração de temas que pouco tem a ver com a realidade vivenciada, o que torna o aprendizado enfadonho e sem sentido, inclusive em relação ao uso da linguagem. Para a mesma autora:

> Reconhecemos a necessidade de ampliar as práticas e habilidades de leitura dos jovens, mas isso implica, de um lado, reconhecer que eles já participam do mundo letrado e, de outro, identificar as diferentes maneiras como isso acontece. Nosso trabalho, portanto, deve começar pela identificação do que estes jovens são e fazem, e não do que eles "não são" e "não fazem". (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.19)

Com isso, não se propõe desconsiderar ou abolir o ensino da norma culta, mas realizá-lo de forma a reconhecer e valorizar as diferentes formas de linguagem, sendo esta, inclusive, uma das orientações contidas nos diversas orientações curriculares nacionais, diretrizes e matrizes de diferentes avaliações, que envolvem a perspectiva do ensino de Língua portuguesa na atualidade, criando condições para a construção da autonomia dos estudantes

de forma a prepará-los para os desafios da sociedade sem desconsiderar a cultura e necessidades de suas comunidades, numa perspectiva sociodiscursiva.

Conforme já citado anteriormente, em nenhum momento propõe-se o abandono da gramática normativa, mas sim a inserção de outras formas de linguagem, sempre em uma situação contextualizada, em que o estudante possa ser levado a refletir sobre a importância da linguagem no dia a dia, em suas diversas situações de uso, incluindo aspectos não apenas da leitura e da escrita, mas também da oralidade, sendo imprescindível que " [...] a escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas-gramaticais e sociopragmáticas- sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade." (BRASIL, 2006b, p.30), ratificando que o aprendizado da língua acontece em um contexto de interação.

Neste contexto, considera-se que o trabalho com a língua(gem) pressupõe o conhecimento sobre as suas normas de funcionamento, sem desconsiderar os processos de produção e compreensão textual vinculados ao contexto social em que os seus falantes estão inseridos; na prática, são as diversificadas situações de reflexão, uso e aplicação da língua/linguagem em práticas sociais significativas considerando as diferentes necessidades de comunicação. Portanto, essa concepção de ensino-aprendizagem de língua/linguagens baseia-se no "domínio" da língua considerando os diferentes contextos sociodiscursivos que se apresentam.

Considerando que as nossas atividades cotidianas envolvem diferentes práticas sociais de uso da leitura e da escrita, seja em casa, no trabalho, nos espaços religiosos, entre amigos, entre outros, o desenvolvimento da linguagem não deveria constituir-se como uma atividade exclusivamente escolar; contudo, os espaços escolares têm sido considerados os "locais privilegiados" para o desenvolvimento da linguagem, cabendo quase que exclusivamente ao professor de Língua portuguesa esta tarefa, como se o desenvolvimento da linguagem acontecesse com uma atividade extemporânea à sociedade:

> A linguagem escrita na escola necessita articular-se a tudo isso, precisa estar em movimento, a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar dos estudantes neste mundo, De servir para que possam se movimentar com mais autonomia diante dos desafios e visões sobre si mesmos e sobre os que os cerca. (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.36)

Assim, considera-se a atividade de leitura como uma atividade "libertadora e de poder" (FREIRE, 2005), pois o indivíduo que está inserido no universo da leitura torna-se

mais crítico da realidade que o cerca e faz uso das diferentes práticas discursivas a que está exposto diariamente, questões que podem ser ratificadas a partir de práticas desenvolvidas em consonância com o trabalho pautado com livros didáticos.

Neste sentido a leitura representa uma forma de inclusão e exercício da cidadania à medida que propicia ao indivíduo a libertar-se da situação e do controle social que muitas vezes implicitamente está inserido.

A respeito desta afirmação, Freire (2005), há muitas décadas já apontava sobre a "importância do ato de ler", como um ato político e de profunda importância social, considerando-o com um instrumento de autonomia e conquista da liberdade desenvolvido não pela leitura mecânica ou pela quantidade de páginas lidas, mas pela compreensão e aplicabilidade do conteúdo proposto, como uma forma de empoderamento, da qual a leitura assume um papel de destaque:

> A insistência na quantidade de leituras sem o devido [...] adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada deste outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade do seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, as teses sobre Feuerbach, de Marx, têm apenas duas páginas e meia… (FREIRE, 2005, p.18)

Destarte, o trabalho com o desenvolvimento da leitura e da escrita também pressupõe a reflexão crítica do estudante acerca do conteúdo proposto, bem como a necessidade de trabalhar gêneros e temas voltados à realidade linguística do estudante, visto que em um contexto social em que assuntos importantes são discutidos e a troca de informações acontece de forma cada vez mais acelerada, a escola deve ser um espaço privilegiado de discussão, preparando o estudante para os desafios da sociedade, retomando a ideia de "formar leitores competentes".

Portanto, considera-se como leitor competente aquele que não apenas identifica informações explícitas, encontradas na superfície do texto, mas aquele que lê e compreende o "conteúdo" trabalhado de forma a identificar as informações implícitas e a partir deste contexto, para utilizá-las em práticas sociais significativas, em que o professor assume fundamental importância ao desenvolver essa dinâmica de trabalho.

Embora as habilidades de ler e escrever sejam essenciais aos estudantes ao final do Ensino Médio, infelizmente os resultados de avaliações diagnósticas institucionalizadas no

país nos últimos anos, ainda demonstram números alarmantes e dificuldades significativas dos jovens no que diz respeito ao desenvolvimento de tais habilidades e que têm gerado discussões no contexto educacional nos diferentes níveis de ensino, como a instituída pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em Português.

O *PISA é uma avaliação de larga escala* aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos de idade- término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países- e que faz parte de um acordo estabelecido entre os integrantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a organização e a aplicação da avaliação são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

O objetivo do PISA é produzir indicadores de qualidade que contribuam para a discussão sobre a qualidade educacional do país, propondo políticas públicas que possam aprimorar o Ensino Básico e identificar se cada país participante está preparando seus estudantes para exercer o papel de cidadãos e enfrentar os desafios na sociedade contemporânea.

As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem as áreas do conhecimento em leitura, Matemática e Ciências; enfatizando a cada edição do programa, uma dessas disciplinas. Em 2000, primeiro ano da avaliação, o foco foi em leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O PISA 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de leitura; em 2012, novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Em 2015 também foram incluídas as áreas de competência financeira e resolução colaborativa de problemas. Em 2018 o foco da avaliação foi novamente em leitura.

De acordo com o INEP (2018), no ano de 2018, cerca de 18 mil estudantes brasileiros de 661 escolas (públicas e privadas) foram avaliados pelo PISA com foco em leitura. As provas e questionários foram aplicados (em contexto digital, incluindo questões interativas) em mais de 80 países, cujos resultados também permitem a comparação da atuação dos estudantes e do ambiente de aprendizagem entre diferentes nações.

Entre as diversas competências avaliadas pelo PISA estão as habilidades de buscar, selecionar, interpretar, integrar e analisar informações em uma diversidade de textos associados a situações que vão além do contexto escolar. Como o foco do PISA foi em leitura, essa área do conhecimento teve mais questões na avaliação. (INEP, 2016)

O objetivo geral da avaliação de leitura foi “analisar o conhecimento dos estudantes tendo como base a diversidade de um mundo globalizado, incluindo as habilidades de leitura

necessárias, na atualidade, para crescimento individual, sucesso educacional, participação econômica e cidadania." (INEP, 2018), ou seja, habilidades que vão além do conhecimento escolar com uma proposta voltada a questões sociais.

De acordo com o documento: *Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros* (INEP, 2016, p.92) no relatório 2015, o PISA pretende avaliar o letramento dos estudantes considerando a leitura como a decodificação de símbolos gráficos, enquanto: "O letramento em leitura inclui grande variedade de competências cognitivas, entre as quais estão a decodificação básica, o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e o conhecimento de mundo." dando preferência ao conceito de "letramento em leitura" por considerar mais abrangente que o termo leitura.

Além de analisar tais competências, o PISA também coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitem relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais, através da aplicação de questionários específicos para os alunos, professores, diretores das escolas e pela primeira vez para os pais dos estudantes selecionados para a avaliação. Outra novidade na avaliação do ano de 2018 foram as questões sobre "letramento financeiro".

Portanto, os resultados da avaliação subsidiam os governos dos países envolvidos na definição de propostas de políticas educativas, visando à formação integral dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade, considerando os diferentes tipos de letramentos.

Além do PISA, outras avaliações são realizadas também ao final do Ensino Médio como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que atualmente é o instrumento avaliativo que também promove o acesso às principais universidades públicas e privadas do país. Convém ressaltar que a avaliação do ENEM segue um modelo de avaliação interdisciplinar contextualizada a temas atuais.

O ENEM e o SAEB também apresentam matrizes de referências, que assim como o PISA buscam avaliar habilidades e competências numa visão sociodiscursiva que vão além da mera memorização de conteúdos, articulando situações de produção.

Para Rojo (2009b, p.33), os resultados dos estudantes nessas avaliações ainda são considerados insatisfatórios, sendo necessário utilizar tais indicadores também para uma revisão das metodologias aplicadas:

> Isso vem demonstrar que a escola- tanto pública como privada , neste caso- parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a "nova" LDB já ter doze anos.

As discussões realizadas até o momento ressaltam a importância de uma análise aprofundada acerca de questões relacionadas aos livros didáticos, bem como a relevância em promover um ensino pautado no desenvolvimento dos diferentes tipos de letramentos, dentre os quais destaca-se o letramento crítico.

Conforme discutido nos capítulos anteriores, ao traçar um histórico sobre o ensino de Língua portuguesa considerando a sua implementação enquanto disciplina, observa-se um processo histórico de exclusão que reflete nos dias atuais e em números alarmantes em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita e de dificuldades significativas desses jovens estudantes ao final da escolarização básica: o Ensino Médio.

Tais questões são evidenciadas no discurso de docentes, na mídia e pelos resultados de avaliações internas e externas implementadas no país nos últimos anos, que embora sejam alvo de críticas - visto alguns objetivos "velados" em relação aos seus resultados- ainda são os principais instrumentos de aferição da "qualidade" educacional no país.

Mesmo com a mudança de perspectiva em relação aos objetivos do ensino de Língua portuguesa, do crescimento de pesquisas e estudos na área considerando a importância do desenvolvimento da linguagem em contextos escolares e sua aplicação em práticas sociais significativas, observa-se que, na prática, ainda temos muito o que avançar.

Assim, outras questões relevantes que envolvem o contexto escolar em relação ao desenvolvimento da linguagem estão relacionadas à necessidade de desenvolvimento da oralidade e da competência comunicativa do estudante, da importância da contextualização dos conteúdos, do reconhecimento e valorização da diversidade linguística do povo brasileiro e de um trabalho voltado para o respeito à pluralidade de ideias.

Ao traçar um panorama acerca da implementação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), considerada uma das políticas públicas educacionais mais antigas do país, observa-se a importância dos livros didáticos enquanto instrumento presente em praticamente todas as escolas públicas e privadas brasileiras, ratificando sua relevância enquanto material de apoio pedagógico tanto para o professor quanto para o aluno.

Neste sentido, é que esta tese se desenvolve de forma a identificar as temáticas e as atividades propostas para o desenvolvimento do letramento crítico a partir das coleções

aprovadas no PNLD/2018 de forma a identificar os principais temas em destaque e as estratégias metodológicas utilizadas pelos organizadores das obras, bem como se os mesmos atendem ao desafio da formação do leitor competente pela perspectiva do letramento crítico.

Ressalta-se ainda que as discussões estabelecidas neste trabalho de pesquisa não se propõem a julgar a qualidade das obras, mas discutir a partir dos eixos temáticos as possibilidades de desenvolvimento do letramento crítico numa perspectiva de ensino que supere a mera reprodução de conteúdos e instrumentalize o discente a utilizar e desenvolver a leitura e a escrita de forma crítica, autônoma e participativa, possibilitando sua inserção e participação nas atividades discursivas ligadas à sociedade contemporânea, numa perspectiva interdisciplinar e que serão discutidas no capítulo destinado à análise dos dados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

> *O valor de toda pesquisa é sua presumível função social e sua capacidade de gerar conhecimento. Ele vai muito além das pretensões acadêmicas. A ciência deve contribuir para fazer com que sejamos melhores; deve validade científica, por um lado, e da utilidade social, por outro.*
>
> *Francisco Perujo Serrano*

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada para a realização deste trabalho, apontando a justificativa, principais motivações, objetivos, perguntas, *corpu*s, roteiro de análise[4] e aspectos interdisciplinares que envolveram o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Nos últimos anos, têm se observado um crescimento evidente em relação ao desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, cujo contexto apresenta-se também em relação às pesquisas envolvendo livros didáticos assumindo um papel de destaque nas áreas da Linguística, Linguística aplicada e Educação, entre outras, demonstrando a sua importância em relação aos aspectos interdisciplinares que envolvem este objeto de pesquisa. (ARAÚJO, 2012; BERNARDON, 2013; BUNZEN, 2005; CODEGLIA, 2016)

Importante destacar que os livros didáticos têm se apresentado como um instrumento de fundamental importância no contexto escolar estando presente em praticamente todas as escolas brasileiras, sendo muitas vezes o único material disponível para apoiar o trabalho do professor e exclusiva fonte de pesquisa e de leitura do estudante, ratificando sua importância enquanto recurso didático presente nas escolas brasileiras.

Ademais, a divulgação de resultados de pesquisas - não apenas no contexto acadêmico- mas também no contexto educacional e governamental possibilitam a discussão desses resultados, contribuindo para a melhoria do processo educacional situando-a como um fenômeno não apenas científico, mas também político e social.

Desta forma, os resultados das pesquisas podem servir como suporte técnico e metodológico para diferentes profissionais e para as áreas governamentais, possibilitando a reflexão sobre os seus desdobramentos, não como uma verdade absoluta a ser seguida, mas

[4] Roteiro de autoria própria, disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1ZCABQ4IqU81k1SAwCD_yFV2IFu2CR7AzYrmTz2-yaUU/prefill

como um processo sempre em construção que pode colaborar para o desenvolvimento de novas pesquisas e para o avanço científico nas diversas áreas de conhecimento: “A pesquisa deve valer e deve servir. Valer para a ciência e servir à sociedade na qual é produzida e à qual se dirige. E terá de conjugar esses dois verbos da melhor maneira possível. E é nisso que residirão seu acerto, sua conveniência e sua utilidade” (SERRANO, 2011, p.19), em um processo de construção de significados que ultrapassam o contexto acadêmico.

Convém ressaltar, que embora as pesquisas envolvendo LD’s tenham aumentado significativamente nos últimos anos, alguns estudiosos da área (CORACINI, 1999; BATISTA, 2008; BATISTA; GALVÃO, 2009, BATISTA; VAL, 2004; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; ARAÚJO, 2012; BERNARDON, 2013; CODEGLIA, 2016; GALVÃO; BATISTA, 2005) entre outros, apontam que as pesquisas desenvolvidas com livros didáticos muitas vezes ainda se propõem a uma análise superficial do seu conteúdo, sem confrontá-lo com o contexto ou com a realidade em que se apresentam, sendo por vezes criticado, elogiado, apontado como um instrumento ineficaz quando se propõe ao ensino, sendo necessária novas abordagens que permitam uma reflexão mais aprofundada acerca do seu conteúdo, não apenas no que diz respeito às metodologias adotadas, mas com uma análise crítica e reflexiva, principalmente no contexto do Ensino Médio.

Neste contexto, reafirma-se que o objetivo deste trabalho de pesquisa não é o de criticar, elogiar, defender ou apontar caminhos para o uso do livro didático, mas realizar uma análise crítica e aprofundada acerca das temáticas identificadas nas obras didáticas analisadas na perspectiva do desenvolvimento do letramento crítico.

3.1 Justificativa e aspectos interdisciplinares envolvidos na pesquisa

A escola, enquanto espaço pedagógico, tem sido imbuída da “responsabilidade” do ensino formal, situando-se como um espaço de construção do conhecimento e também de promoção da cidadania, devendo garantir a igualdade de condições, o acesso e a permanência de todos os estudantes sem distinção de gênero, raça, etnia, classe social, bem como desempenhando a função de promover uma aprendizagem significativa veiculada às questões sociais e políticas vinculadas ao nosso tempo, visto a importância e a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades e as demandas da sociedade contemporânea.

Ao analisar o contexto atual da educação brasileira pode-se observar, mesmo com alguns avanços, que os resultados escolares apresentados ainda estão aquém do esperado, e além disso, podem ser evidenciados tanto pelos resultados de avaliações internas e externas

realizadas nos últimos anos, quanto pelo discurso de professores, por dados veiculados pela mídia, pela premente necessidade de maior investimento no setor educacional e tantos outros fatores que emergem ao tratar sobre o tema Educação.

Além disso, a análise das práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos reforça a ideia de que reproduzimos práticas "engessadas" em relação ao ensino-aprendizagem de língua/linguagem, embora as demandas e as necessidades da atualidade sejam bastante diferenciadas.

Assim, este trabalho de pesquisa justifica-se pela importância de trazer à tona a discussão sobre a necessidade de analisar criticamente as propostas de desenvolvimento da língua/linguagem e de temáticas relevantes no contexto do Ensino Médio (capítulo 4) a partir de um instrumento de fundamental importância no contexto escolar: o livro didático.

Estando os livros didáticos presentes em praticamente todas as escolas brasileiras, também torna-se relevante discutir qual tem sido a sua importância, os seus objetivos, as suas propostas, bem como as principais mudanças em relação a sua estrutura, metodologias, perspectivas, diretrizes, conteúdos, identificando se os mesmos estão adequados aos objetivos e diretrizes que orientam os processos de ensino-aprendizagem na atualidade, ou se constituem-se como mero reprodutores de ideologias arcaicas e conteúdos desatualizados.

Para Coracini (1999, p.34), "É voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio", sendo, portanto, um elemento de fundamental importância no contexto educacional, conforme já apontado e discutido no referencial teórico.

Em relação às pesquisas desenvolvidas com LD's entre os anos de 1975 a 2003, Rojo e Batista (2014) identificaram a partir de um estudo baseado em pesquisa exploratória com base no banco de dados disponibilizado na Plataforma Lattes do CNPq a produção científica realizada com relação a temas trabalhados, volume de produção, áreas e subáreas de interesse, volume de circulação, metodologias utilizadas, entre outras abordagens trazendo considerações importantes acerca do aumento e importância deste tipo de pesquisa no contexto acadêmico brasileiro.

Entre as conclusões deste trabalho, os autores identificaram um crescimento expressivo do interesse pela temática nos anos pesquisados, contudo, há necessidade de diversificação nas abordagens, que se concentram em maior parte no estudo dos conteúdos e metodologias adotadas pelos livros didáticos e ainda possuem pouca circulação internacional, desenvolvidas majoritariamente a partir de análise documental o que, segundo os autores "indica a pequena autonomia do campo de estudos e suas relações de dependência

para com o campo de investigações da didática e da metodologia de ensino das diferentes disciplinas do currículo" (ROJO; BATISTA, 2014, p.43), indicando a necessidade de um maior aprofundamento das temáticas e outras abordagens acerca deste objeto de estudo.

De acordo com os mesmos autores, o LD constitui-se como um objeto de natureza complexa, envolvendo questões não apenas didáticas, educacionais ou metodológicas, mas também técnicas, econômicas, políticas, sociais, carecendo de pesquisas que envolvam diferentes dimensões:

> Apesar do surgimento recente de novas temáticas e abordagens metodológicas, a fixação do interesse da pesquisa brasileira sobre apenas uma dessas dimensões- sobre a educacional e, particularmente sobre sua faceta didática, em seus conteúdos e metodologia- dá mostras, portanto da necessidade de superar esse forte desequilíbrio e de atribuir à literatura escolar um estatuto específico, vale dizer, da necessidade de tomar esse fenômeno não apenas como um meio para o estudo dos conteúdos e de metodologia de ensino, mas como um objeto de investigação (ROJO; BATISTA, 2014, p.43).

Portanto, torna-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir significativamente para o trabalho docente e colaborar para a compreensão de certos fenômenos educacionais, como a dificuldade de leitura e escrita dos estudantes egressos do Ensino Médio, por exemplo; além disso, segundo Bunzen e Mendonça (2006) ainda é premente o desenvolvimento de estudos voltados sobre a realidade do Ensino médio (EM) no Brasil visando a compreensão das razões pelas quais as competências relativas ao campo da linguagem ainda encontram-se aquém do patamar desejado.

Ademais, os livros didáticos também se constituem como um material imprescindível no contexto escolar, mas que muitas vezes é pouco utilizado pelos docentes, ignorado pelo discente e descartado praticamente novo ao final de cada ciclo do PNLD.

Desta forma, outro ponto relevante para discussão está no seguinte questionamento: por que os docentes das instituições públicas e privadas utilizam o livro didático de forma tão distinta?

De forma genérica, observo que alguns colegas docentes refutam o uso do livro didático sob o pretexto de não estarem adequados ao público alvo a que se destina, ou por não atenderem a demanda e as necessidades dos discentes ou, segundo eles, por abordar conteúdos que estão além da capacidade cognitiva dos estudantes. Já as instituições de ensino privadas, mesmo quando optam pelo uso de apostilas como material de apoio didático, apoiam-se integralmente nestes materiais, utilizando-os por completo.

Em contrapartida, as editoras desenvolvem um forte trabalho de marketing para a divulgação dos livros didáticos oferecendo materiais complementares, cursos de formação após a adoção das obras de forma a instrumentalizar o docente, materiais e plataformas (permanentes) de apoio digital, entre outros recursos, a partir de representantes que buscam divulgar esses materiais junto às unidades escolares, com um discurso sempre pautado na organização e atualização das obras, promovendo a adequação destas às novas perspectivas educacionais, às diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, como forma de "vender" e "justificar" ao corpo docente a qualidade e adequação do seu produto ao público-alvo a que se destina.

Convém destacar que todas as "estratégias" de divulgação das obras também seguem regras propostas em editais do MEC, com a ampla divulgação junto às Secretarias de Educação, à Direção de Unidades Escolares, Docentes e demais envolvidos, de forma a manter o processo democrático e transparente na divulgação, aprovação e adoção dessas obras, garantindo a autonomia docente no processo de escolha junto aos demais professores de cada instituição de ensino e procurando minimizar possíveis fraudes.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa também surge por motivações pessoais, indagações e necessidade de aperfeiçoamento profissional, que serão descritas na seção a seguir.

3.2 Motivações

Minha história[5] na docência inicia-se aos 17 anos de idade, com o término do curso de formação de professores no ano de 1996 e a contratação por uma instituição particular no ano seguinte para trabalhar com turmas de Educação Infantil (antigo jardim de infância) e anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhei durante dois anos nesta instituição e logo ingressei no serviço público. Durante os anos que seguiram fui aprovada por duas vezes no vestibular (para o curso de Letras) e infelizmente, por questões financeiras para manter-me estudando sem a possibilidade de trabalhar, abandonei a faculdade.

No ano de 2000, ingressei em uma Universidade privada, também no curso de Letras e em 2005, após a conclusão do curso, passei a atuar como docente de Língua Portuguesa em

[5] Utilizo a primeira pessoa nesta seção somente para enfatizar as motivações pessoais para a realização da pesquisa, posteriormente passarei a utilizar o impessoal.

duas instituições públicas de ensino (uma delas com a Educação de Jovens e Adultos / EJA e a outra no Ensino Médio).

Minha paixão pelos livros sempre me impulsionou a acreditar que a leitura, a escrita e o desenvolvimento do pensamento crítico são fundamentais para o crescimento pessoal e profissional de qualquer cidadão, principalmente os das classes populares (pautado na minha própria experiência) e, desta forma, o trabalho desenvolvido com as minhas turmas e meus alunos sempre foi pautado e direcionado por esta perspectiva.

No ano de 2006, por convite da Direção de uma Unidade Escolar em que trabalhei, passei a atuar como coordenadora pedagógica de uma outra instituição pública de ensino orientando o trabalho desenvolvido por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nunca estive fora da sala de aula, como docente e estudante, e fiz dois cursos de Pós-Graduação (Supervisão Escolar e Teoria e Prática de Língua Portuguesa) durante os anos de 2006 a 2010.

No ano de 2011, ingressei no Mestrado de Letras e Ciências Humanas da Unigranrio e desenvolvi um trabalho de pesquisa junto aos professores do Município de Queimados, pesquisando sobre práticas docentes de alfabetização e letramento desenvolvidas em turmas do ciclo de alfabetização.

Em 2014 fui convidada para coordenar o Setor de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Queimados, participando de discussões, elaboração de projetos e produção de documentos e diretrizes de apoio ao trabalho docente, até o ano de 2017, quando por questões pessoais e políticas, voltei a atuar como coordenadora pedagógica de uma das escolas municipais (até o momento).

No ano de 2015 passei a atuar no Ensino Superior, lecionando disciplinas na área de linguagens para os cursos de Direito, Administração, Pedagogia, Recursos Humanos, Marketing e Logística, local em que permaneço lecionando até o momento.

Em 2016 ingressei no Programa de Pós Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Unigranrio, de caráter interdisciplinar, onde pude (posso) aprender sobre questões de extrema importância para a sociedade contemporânea, além de ampliar a minha perspectiva e adquirir conhecimentos sobre assuntos diversos de forma a aprimorar minha prática pedagógica e desenvolver projetos de pesquisa que de alguma forma possam contribuir para a melhoria dos processos educacionais.

Atualmente não leciono mais para turmas de Ensino Médio (desde 2017), mas continuo atuando com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, na Coordenação Pedagógica e no Ensino Superior. Mesmo com enfoques diferentes,

nunca deixei de atuar como docente e sempre estive em contato com a educação das classes populares, em locais periféricos da Baixada Fluminense, principalmente Nova Iguaçu e Queimados.

As questões descritas anteriormente trazem um resumo acerca da minha trajetória profissional e convergem para a compreensão da principal motivação (pessoal) para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, visto que venho atuando em todos os níveis de ensino, com diferentes funções e "olhares" para o processo educacional, sempre com a mesma problemática apontada, seja pelo discurso da sala de aula, ou buscando estratégias para apoiar o trabalho docente: a dificuldade de crianças, jovens e adultos em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita e sua aplicação em práticas sociais significativas, na perspectiva do letramento.

Desta forma considero que este trabalho de pesquisa possa colaborar para a compreensão das questões vivenciadas no contexto escolar tanto por mim quanto por outros profissionais de Educação, fomentando reflexões que possam contribuir para aprimorar a minha prática pedagógica e contribuir para um ensino significativo, desenvolvendo questões que ultrapassem os limites da sala de aula.

Além disso, ao considerar o livro didático como um instrumento de acesso ao público em geral, destinado à Educação Básica e universalizado através de uma política pública extremamente importante para o país, é que este trabalho de pesquisa busca analisá-lo sob a perspectiva não apenas pedagógica ou linguística, mas também político e social.

Portanto, este trabalho não se propõe a analisar a estrutura, a organização, ou a qualidade ou defeito das obras, mas refletir e problematizar, a partir dos temas trabalhados e das atividades propostas nos livros didáticos analisados, as possibilidades de desenvolvimento do letramento crítico em uma perspectiva de ensino que supere a mera reprodução de conteúdo e instrumentalize o discente a utilizar e desenvolver a leitura e a escrita de forma crítica, possibilitando sua inserção e participação nas atividades discursivas ligadas à sociedade.

3.3 Objetivos

Esta seção tem por objetivo descrever os objetivos (geral e específicos) e as perguntas de pesquisa relacionadas ao desenvolvimento deste trabalho:

3.3.1 Objetivo geral

Analisar as principais temáticas identificadas nos livros didáticos de Língua portuguesa aprovados no PNLD 2018 tendo em vista o desenvolvimento do letramento crítico.

3.3.2 Objetivos específicos

A fim de alcançar o objetivo geral deste trabalho de pesquisa, traçou-se os seguintes objetivos específicos:

1) Discutir sobre as principais mudanças e objetivos do ensino Língua portuguesa a partir de um panorama histórico (capítulo 1);
2) Mapear os principais objetivos e mudanças no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a importância do livro didático (LD) no desenvolvimento dos letramentos no contexto escolar (capítulo 2);
3) Identificar as principais temáticas propostas nos livros didáticos analisados (capítulo 4);
4) Analisar criticamente as temáticas identificadas e as estratégias utilizadas nas atividades propostas para o desenvolvimento do letramento crítico (capítulo 4).

3.4 Perguntas de pesquisa

A partir da análise dos livros didáticos selecionados este trabalho também tem por objetivo responder a algumas perguntas de pesquisa:

1) Os livros didáticos analisados abordam temáticas atuais e atendem as necessidades do público-alvo a que se destinam?
2) As atividades propostas são significativas, promovendo o desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos ou reproduzem práticas do ensino da língua de forma arcaica e pouco significativas?
3) Os livros didáticos apresentam propostas de atividades significativas e temáticas que possibilitam o desenvolvimento do letramento crítico?

3.5 Pressupostos ou hipóteses

Considerando que este trabalho de pesquisa é de natureza qualitativa, o mesmo não se propõe a comprovar uma tese na busca de respostas ou soluções, mas apresentar pressupostos que vão direcionar o alcance dos objetivos e provocar reflexões acerca do corpus analisado. Desta forma, os pressupostos apresentados estão baseados nas seguintes afirmações:

1) O livro didático é um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho docente e atende às necessidades do público-alvo a que se destina na promoção do letramento crítico explorando temáticas necessárias para o contexto da atualidade.
2) Os livros didáticos não atendem às perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa na atualidade e não possuem uma abordagem metodológica adequada propiciando o desenvolvimento dos diferentes tipos de letramentos, principalmente o letramento crítico.

Convém ressaltar que os objetivos (geral e específicos) foram desenvolvidos ao longo dos capítulos (1 e 2), as perguntas de pesquisa e os pressupostos iniciais anteriormente descritos foram respondidos e discutidos no capítulo destinado à análise dos dados (capítulo 4) e retomados nas considerações finais.

3.6 Abordagem metodológica

Considerando que o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa decorre do aprofundamento teórico acerca de determinado assunto e de estratégias metodológicas necessárias para o alcance dos objetivos a que se propõe, este trabalho de pesquisa, de abordagem predominantemente qualitativa, constrói-se de forma híbrida em relação ao seu desenvolvimento apresentando uma parte teórica/bibliográfica realizada a partir do aprofundamento teórico e análise de referenciais que direcionaram (direcionam) o ensino de língua/linguagem nos últimos anos (capítulo 1) e um panorama dos LD no Brasil (capítulo 2), complementada por outra parte documental desenvolvida pela análise de nove livros didáticos aprovados no PNLD 2018 (capítulo 4).

Atualmente as pesquisas desenvolvidas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas têm apresentado metodologias mais condizentes aos seus objetos de estudo, desvinculando-se dos padrões antes aplicados às Ciências Naturais, que buscavam uma adequação das

metodologias destas às pesquisas qualitativas. De acordo com Manoel, Silva e Oliveira (2017, p.189):

> A pesquisa em humanidades apresenta uma natureza interdisciplinar ao propiciar outras formas de atuação do pesquisador, sem a obrigatoriedade de aplicação de métodos rígidos, colaborando para a compreensão de certos fenômenos, que, antes, limitados aos métodos das ciências naturais, traziam uma visão restrita acerca dos resultados alcançados, muitas vezes premeditada e fortemente influenciada por questões do senso comum.

Esta mudança de paradigma em relação ao desenvolvimento das pesquisas na área de ciências humanas, sem a necessidade de um "rigor metodológico" vinculado à aplicação de metodologias mais rígidas e muitas vezes não condizentes aos objetos e objetivos do estudo, tem proporcionado uma visão mais ampla sobre o processo de construção do conhecimento e sobre o conceito de pesquisa, proporcionando ao pesquisador a flexibilização das etapas, que passam a delinear-se e modificar-se no decorrer do desenvolvimento do trabalho, abrindo novas possibilidades para o pesquisador.

Além disso, outra característica da pesquisa qualitativa está ligada à mudança de perspectiva que predominava entre as pesquisas educacionais e que buscavam o distanciamento entre o pesquisador e o objeto de estudo em questão, modificada pela importância do conhecimento acumulado do pesquisador, vinculado ao aprofundamento teórico na área, como afirmam Lüdke e André (1986, p.5), visto que atualmente: "O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas e evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa" , justificando a experiência docente também acumulada pela pesquisadora no delineamento desta proposta de trabalho e a escolha pela pesquisa desenvolvidas com LD's. De acordo com Sobrinho (2019, p.139):

> O primeiro olhar de um pesquisador, seja de modo consciente ou inconsciente, já constitui um método. Mas não é um simples olhar apenas... É um observar, ou melhor, um refletir sobre o que se está olhando. Quem observa critica, questiona e chega a conclusões a respeito do que olha. E tal observação permite obter conhecimento sobre o comportamento de determinado objeto de pesquisa.

Portanto, além das questões teóricas que envolvem a construção de uma pesquisa, estão contempladas nesta análise as impressões e as experiências pessoais da pesquisadora,

realizada pela análise qualitativa dos dados gerados pela aplicação do roteiro de análise, trazendo “um olhar” não apenas teórico, mas também docente.

De acordo com Rapimán (2015, p.214), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a compreensão dos fenômenos humanos e sociais que envolvem o objeto de estudo em que: “[...] o investigador não tem outra opção senão assumir o papel de primeiro instrumento de investigação e mantê-lo em todas as fases da investigação, com as consequências implícitas a essa função”, ratificando as possibilidades de flexibilização de metodologias e proporcionando uma participação efetiva do pesquisador em todas as etapas de pesquisa.

Corroborando para esta afirmação também se buscou embasamento teórico a partir da afirmação de Becker (1999. p.12), segundo o qual os pesquisadores "deveriam se sentir livres para inventar os métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo", trazendo outras considerações a partir dos dados gerados em oposição a etapas rígidas propostas pela aplicação de determinadas metodologias.

Para tanto, o autor utiliza como exemplo a construção de uma casa, considerando que existem princípios gerais para a construção, contudo, nem sempre os resultados são os mesmos, em que segundo o autor: "os princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia são uma ajuda, mas, sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades” (BECKER, 1999, p. 13), tornando assim cada pesquisa única.

3.7 *Corpus* de análise

O *corpus* de análise deste trabalho foi composto por nove exemplares entre os onze aprovados no último PNLD, sendo selecionado o primeiro volume (primeiro ano do E.M) de cada coleção. Duas dessas obras[6] não foram analisadas, visto que não constavam do acervo pessoal da pesquisadora, e mesmo após contato com as editoras, não foi possível obtê-las.

Convém destacar que se optou pela escolha pela primeira destinada à introdução dessas temáticas ao universo do estudante e a preparação para uma nova etapa que se apresenta para esses jovens: o início do Ensino Médio.

A seguir são apresentadas as obras analisadas em ordem alfabética e com a referência numérica utilizada para cada uma delas no capítulo referente à análise (4):

[6] As duas obras não analisadas foram: Vivá (Editora Positivo) e Novas Palavras (Editora FTD).

Quadro 2 - *Corpus* de análise

Referência bibliográfica	Identificação do livro
ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido.** 3ed. São Paulo: Moderna, 2016.	***L1 (Português: contexto, interlocução e sentido)***
ALVES, Roberta Hernandes; MARTINS, Vima Lia. **Veredas da palavra.** 1ed. São Paulo: Ática, 2016.	***L2 (Veredas da palavra)***
BARRETO, Ricardo Gonçalves; SANTA BÁRBARA, Marianka Gonçalves; BERGAMIN, Cecília. **Ser protagonista.** 1º ano: ensino médio. 3ed. São Paulo: Edições SM, 2016.	***L3 (Ser protagonista)***
CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Esferas das linguagens**. 1º ano. 1ed. São Paulo: FTD, 2016	***L4 (Esferas das linguagens)***
CEREJA, William Roberto; DIAS VIANNA, Carolina Assis; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.** Vol. 1. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.	***L5 (Português contemporâneo)***
FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura**.1º ano: ensino médio: manual do professor.4 ed. Curitiba: Base editorial, 2016.	***L6 (Português: língua e cultura)***
FARACO, Carlos Emílio; MARUXO Jr., José Hamilton; MOURA, Francisco Marto de. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2016.	***L7 (Linguagem e interação)***
SETTE, Graça *et al*. **Português trilhas e tramas.** Volume 1. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016.	***L8 (Português trilhas e tramas)***
ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**.1 ed. São Paulo: Moderna, 2016.	***L9 (Se liga na língua)***

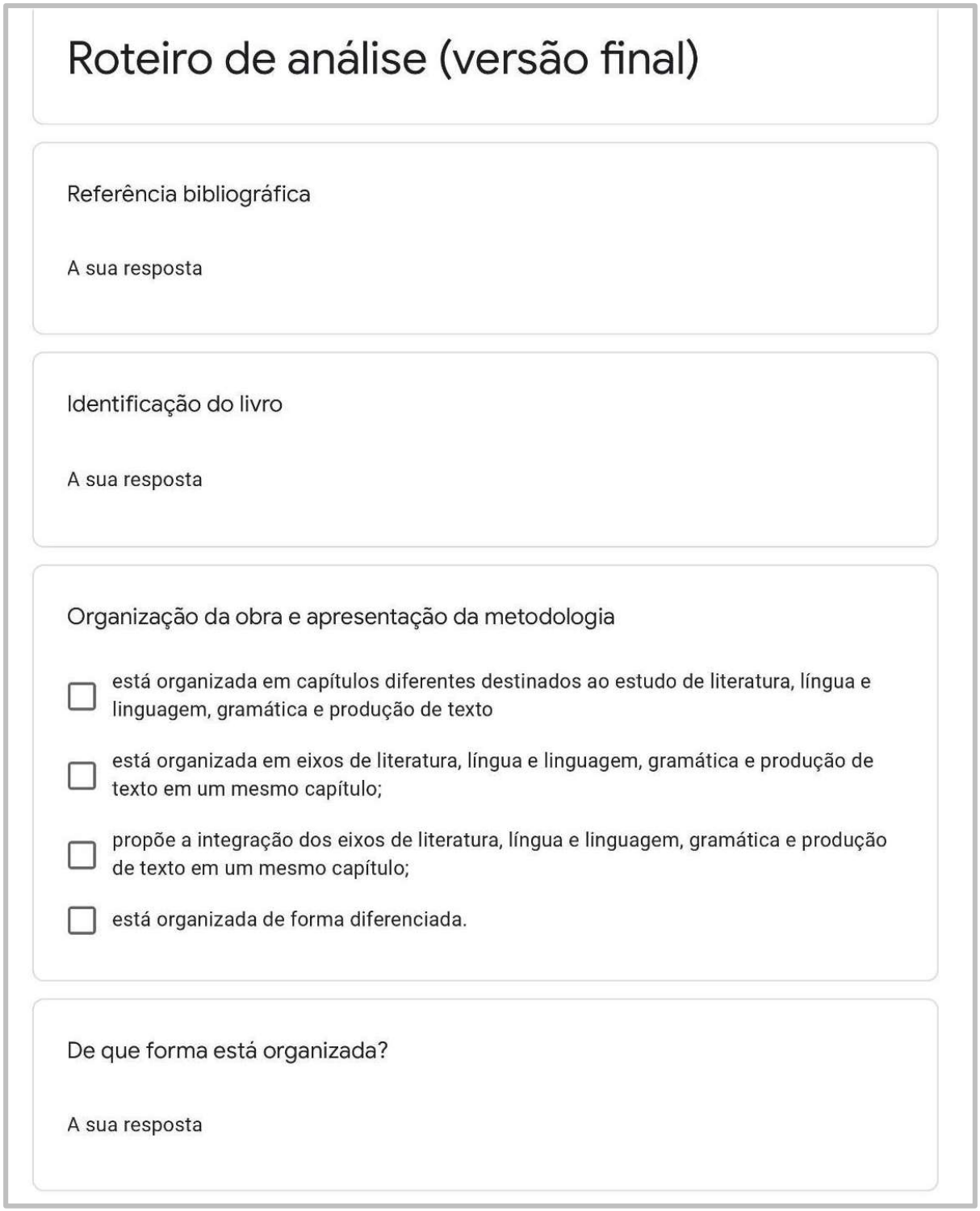
Fonte: Elaboração própria

O roteiro de análise apresentado a seguir foi organizado pela pesquisadora com base na análise prévia das obras, no Guia de Livros Didáticos, nas informações referentes às resenhas críticas do PNLD 2018 e em outras teses e trabalhos desenvolvidos na área. (ARAÚJO, 2012; CODEGLIA, 2016).

Além disso o roteiro de análise teve como objetivo identificar aspectos referentes à organização metodológica das obras, à apresentação ao estudante e ao docente, à organização dos títulos e temáticas propostas nas Unidades e capítulos, à identificação dos gêneros textuais (autênticos e contemporâneos), às temáticas abordadas e às atividades propostas

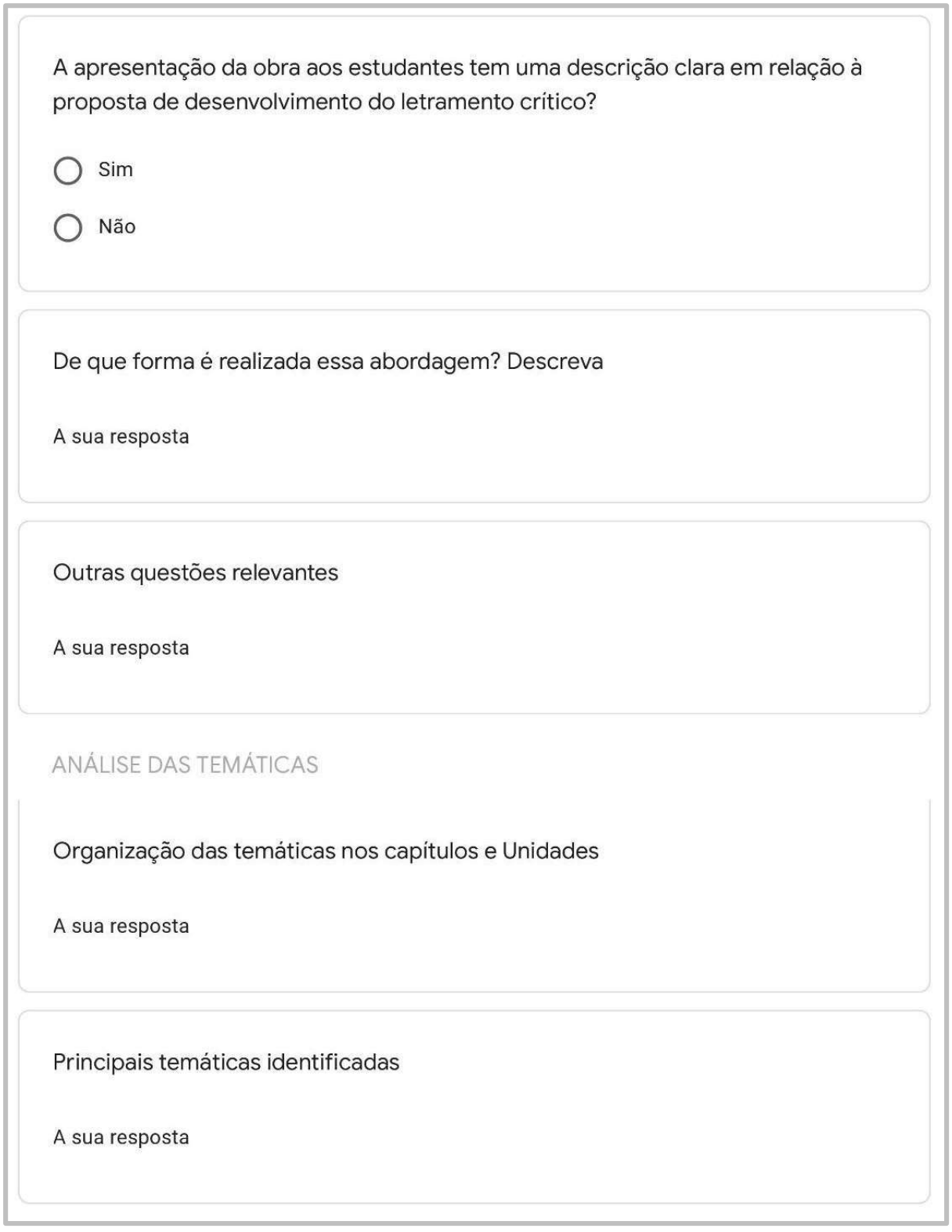
como possibilidades para o desenvolvimento do letramento crítico (enfoque principal desta tese).

Figura 1 – Roteiro de análise (parte 1)



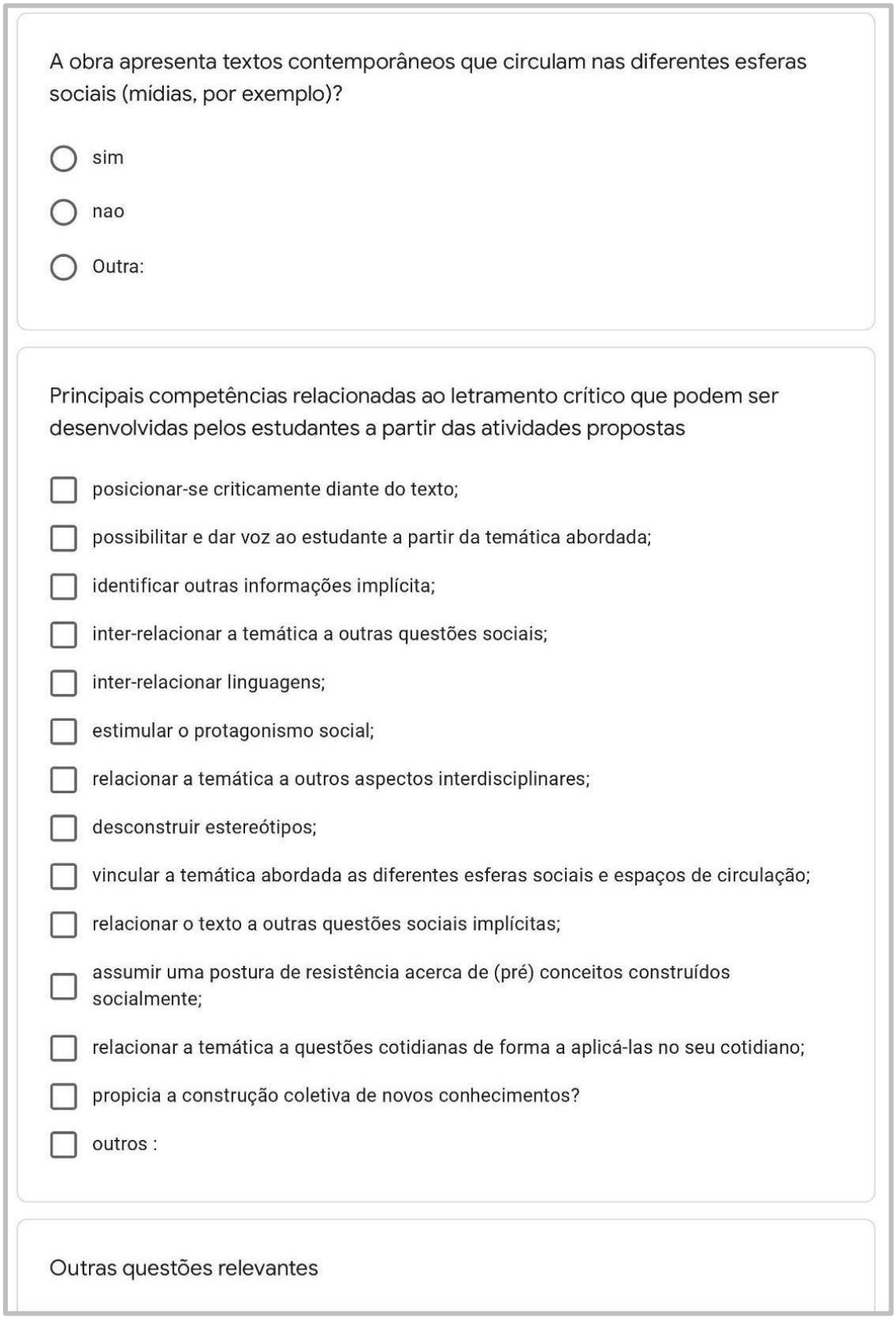
Fonte: Elaboração própria. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1ZCABQ4IqU81k1SAwCD_yFV2IFu2CR7AzYrmTz2-yaUU/prefill

Figura 2 – Roteiro de análise (parte 2)



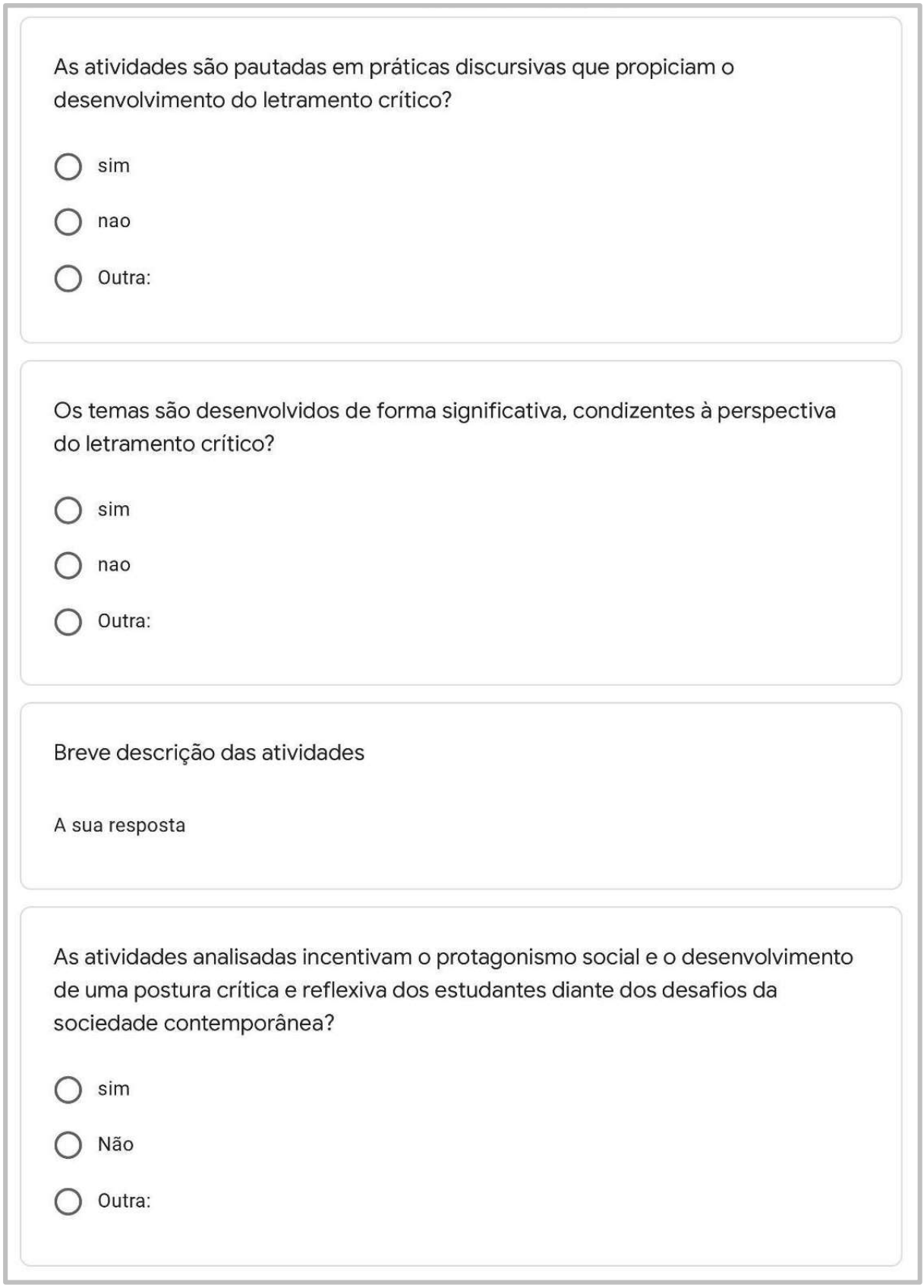
Fonte: Elaboração própria. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1ZCABQ4IqU81k1SAwCD_yFV2IFu2CR7AzYrmTz2-yaUU/prefill

Figura 3 – Roteiro de análise (parte 3)



Fonte: Elaboração própria. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1ZCABQ4IqU81k1SAwCD_yFV2IFu2CR7AzYrmTz2-yaUU/prefill

Figura 4 – Roteiro de análise (parte 4)



Fonte: Elaboração própria. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1ZCABQ4IqU81k1SAwCD_yFV2IFu2CR7AzYrmTz2-yaUU/prefill

Figura 5 – Roteiro de análise (parte 5)

Fonte: Elaboração própria. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1ZCABQ4IqU81k1SAwCD_yFV2IFu2CR7AzYrmTz2-yaUU/prefill

Portanto, esta pesquisa considerou a necessidade em discutir sobre as temáticas identificadas a partir do agrupamento por eixos temáticos gerados pelos dados obtidos pela aplicação do roteiro de análise, considerando além das questões teóricas que envolvem o ensino e aprendizado da Língua portuguesa na atualidade, a perspectiva de desenvolvimento dos letramentos e o contexto político social em que as obras foram produzidas.

Neste contexto, o capítulo a seguir destina-se à análise e discussão sobre as principais temáticas identificadas nos livros didáticos de Língua portuguesa aprovados no último PNLD para o Ensino médio (2018) tendo em vista o desenvolvimento do letramento crítico.

4 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO

Este capítulo tem por objetivo discutir sobre as principais temáticas identificadas nos livros didáticos analisados, bem como as possibilidades de desenvolvimento do *letramento crítico* a partir das atividades propostas.

Destaca-se nesta análise os principais objetivos do Ensino Médio e a importância de contextualização do currículo à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos, além do compromisso com a formação ética, crítica, reflexiva e cidadã comprometida com a formação do jovem estudante a fim de que ele possa prosseguir nos estudos e inserir-se no mercado de trabalho ao fim da última etapa da Educação básica, aplicando e utilizando os conhecimentos construídos em práticas sociais significativas, na perspectiva dos letramentos, com destaque para o *letramento crítico.*

Conforme já discutido no capítulo teórico, as práticas de *letramento crítico* envolvem não apenas a leitura crítica de um texto, mas estão associadas às possibilidades de construção de sentidos e a tomada de posicionamento a partir de questões implícitas que envolvem a leitura de um texto, promovendo a autonomia, o engajamento social, o exercício da cidadania e a mudança de postura a partir dos conhecimentos construídos. (JESUS; CARBONIERE, 2016)

Neste contexto este trabalho também retoma algumas discussões propostas por documentos importantes que direcionaram e modificaram a perspectiva do ensino de Língua Portuguesa durante muito tempo e que não estão mais em vigor, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b), por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), além da discussão sobre algumas informações contidas no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018 (BRASIL, 2017d) , de forma a contextualizar a pesquisa e a escolha pela temática desenvolvida.

A partir da leitura do Guia de Livros Didáticos do PNLD 201*8* (BRASIL, 2017d) foi possível identificar que algumas temáticas já constituem-se obrigatórias para a aprovação das obras, constituindo-se como uma etapa preliminar e de fundamental importância para a compreensão dos critérios adotados para a identificação de outras temáticas contempladas na organização dos livros didáticos e que serão melhor discutidas na seções 4.1 e 4.2 deste capítulo. Por fim, a seção 4.3 discute sobre os eixos temáticos organizados a partir dos dados gerados pela aplicação do roteiro de análise.

4.1 Tecendo diálogos com os princípios norteadores do *Guia de Livros Didáticos (PNLD 2018)*

> *O ensino ideal, a educação ideal, que todos desejamos, há de ser uma educação para a liberdade, como a têm preconizado figuras do porte de um Paulo Freire em nosso país. Muito particularmente se aplica isto ao ensino da língua materna, já que é através dela que pensamos, analisamos o mundo, nos integramos e nos relacionamos com os nossos irmãos.*
>
> *Celso Pedro Luft*

O percurso de avaliação dos livros didáticos desenvolve-se como um longo processo envolvendo diferentes profissionais, até que cheguem às salas de aula de todo país.

O processo do PNLD 2018 iniciou-se com a abertura de editais para a inscrição das obras pelas editoras e para a "seleção" (atualmente indicação) dos responsáveis por planejar, organizar e executar todo o processo pedagógico referente à avaliação das obras didáticas destinadas ao PNLD a partir do Edital de Convocação 04/2015 (BRASIL, 2015).

Além das obras em formato físico e digital para a análise e escolha pelos docentes, outros documentos são construídos de forma colaborativa por diversos profissionais, como forma de subsidiar e contribuir para a análise e escolha de acordo com as realidades locais e peculiaridades dos projetos pedagógicos de cada unidade de ensino, entre os quais, o *Guia de Livros Didáticos*, contendo orientações gerais, de caráter introdutório para todas as disciplinas que fazem parte do programa (apresentação), bem como as resenhas críticas referentes às obras didáticas aprovadas.

O Guia também traz informações acerca do processo de avaliação, dos princípios gerais e pedagógicos que norteiam o PNLD, informações aos docentes em relação ao processo de escolha, do edital de seleção dos profissionais que fazem parte do processo de avaliação das obras, às normas de conduta, beneficiários, coleções aprovadas, critérios de reserva técnica, compromisso da escola, dos docentes, importância dos registros enfatizando a necessidade de garantia de transparência nos processos de escolha, entre outros.

Tal documento é importante para que o docente conheça e aproprie-se de todas as etapas do programa como forma de envolver-se e reconhecer-se como peça fundamental neste processo, visto que este material faz parte de uma importante política pública desenvolvida em nosso país - conforme já discutido em seções anteriores- e que tem como principal objetivo subsidiar práticas pedagógicas, sendo um direito do estudante e do docente

tê-lo como parte integrante dos processos ensino-aprendizagem e como um recurso imprescindível no cotidiano das salas de aula.

Contudo, ainda é comum no discurso de alguns colegas docentes, não identificar-se como parte deste processo, negando a efetiva participação na análise, avaliação e escolha, justificando que os livros não são condizentes à realidade que trabalham, ou que é desnecessário participar deste processo visto que os livros escolhidos não vão chegar às salas de aula, negando a si (e aos estudantes), um direito fundamental conquistado no decorrer de tantos anos.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2017d, p.7), na seção destinada aos princípios gerais relacionados à educação pública: "O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é um dos direitos fundamentais do cidadão. A educação escolar, como instrumento de formação integral dos alunos, constitui requisito fundamental para a concretização desse direito", do qual faz parte o acesso aos livros didáticos.

Convém ressaltar que durante o tempo que tenho exercido no magistério (nos diferentes níveis de ensino e em diferentes funções), rara foram as vezes em que nenhuma das duas opções selecionadas chegaram às unidades de ensino em que atuei, sendo esta uma falácia também proferida atualmente nas mídias e em redes sociais quando trata-se do livro didático.

De acordo com o mesmo documento, os jovens inseridos no contexto do Ensino Médio, apresentam especificidades que devem ser consideradas e respeitadas, não apenas pelo que preconiza a LDB em relação aos objetivos e finalidades desta etapa de ensino, garantindo-lhes a continuidade e prosseguimento aos estudos e possibilitando-lhes a inserção no mercado de trabalho; mas também, pelo perfil e identidades próprias, que representam características e peculiaridades desses jovens estudantes: "Levar em conta esse perfil, na organização da vida escolar nas diferentes instâncias de planejamento do ensino, é, portanto, um requisito indispensável para o reconhecimento da função social do Ensino Médio." (BRASIL, 2017d, p.8).

Neste contexto, o Ensino Médio representa uma etapa de ensino que perpassa os conteúdos escolares associado a objetivos políticos e sociais que ultrapassam os limites dos bancos escolares.

Segundo o mesmo documento, esta etapa de ensino deve organizar-se de forma intercultural possibilitando a formação social e "(re)construção de conhecimentos socialmente relevantes" (BRASIL, 2017d, p.8) possibilitando a formação cidadã em diferentes esferas sociais.

Neste sentido, o documento também ressalta a importância em estabelecer diálogos interculturais integrados ao contexto da sala de aula, visto que as práticas de ensino não podem estar dissociadas das realidades vivenciadas por esses jovens estudantes, em que práticas escolares socialmente legitimadas, muitas vezes associada a transmissão de conteúdos distantes das realidades dos estudantes, reproduzem um modelo de ensino que "silenciam" e não respeitam a diversidade cultural representada pelas identidades presentes no contexto do Ensino Médio.

De acordo com Ferrarezi Jr (2014), a tradição escolar brasileira vem desenvolvendo um ensino baseado no silenciamento em diferentes sentidos: da escola, dos estudantes, dos professores, do próprio currículo que não permite "voz" ao estudante, reproduzindo conteúdos sem que haja uma reflexão crítica e contextualizada a situações reais em que todos nós, atores da educação, estamos inseridos:

> Esse silêncio escolar e escolarizado, parte do currículo vicioso em que fomos, nós os professores, formados e que agora reproduzimos formando outros seres silenciosos, tem uma história, uma longa história que vincula os barulhos da vida a um tipo especial de comportamento pecaminoso que - por tanto tempo se acreditou e se defendeu- não se coaduna com nada que possa ser chamado de "verdadeira educação". E como esse pensamento é falso! Não deveria ser permitido confundir as coisas, mas essa confusão é, justamente ao que parece, a origem da longa história que precisa ser mudada no Brasil, pois já foi mudada em outros lugares e com resultados importantes. (FERRAREZI JR., 2014, p.15)

Assim, dar voz ao estudante, seja em qualquer nível de ensino, deve ser um dos objetivos da escola na atualidade, trazendo significados sociais para um currículo que atualmente se propõe, ainda que de forma velada, ao ensino do silêncio e não do diálogo. É inegável reconhecer que no decorrer dos anos temos modificado de forma gradativa essa perspectiva, contudo, ainda temos muito a evoluir.

As discussões realizadas no *Guia de Livros Didáticos a*pontam que o Ensino Médio é uma oportunidade para desenvolver nos estudantes aprendizagens significativas, sendo o livro didático um instrumento de fundamental importância neste processo, a fim de alcançar os objetivos propostos em outros referenciais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (Resolução 9 CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012) (FNDE, 2017), por exemplo.

> É em meio a essas perspectivas que o livro didático para o Ensino Médio deve ser inserido, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio à

> construção dos processos educativos, com vista a assegurar a articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica. Organizando conteúdos e metodologias de forma que, ao final do Ensino Médio, o estudante demonstre, conforme o art. 12 das DCNEM, o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagens. (BRASIL, 2017d, p.9)

As DCNEM apontam que os currículos do Ensino Médio devem contemplar aspectos relacionados à vida em sociedade e ao mercado de trabalho, a partir dos eixos de ciência, tecnologia e cultura de forma interdisciplinar aos demais conteúdos que fazem parte do currículo formal já trabalhado pelas escolas, integrando-se às demais áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas, entendendo que tais dimensões devem ser contextualizadas sendo assim compreendidos: "o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal." (BRASIL, 2017d, p.9), sendo estas questões que também devem nortear as temáticas trabalhadas pelos livros didáticos.

Portanto, os livros didáticos devem estar adequados a estes objetivos trazendo informações atuais e relevantes e não apenas reproduzindo conteúdos, favorecendo a ação docente e colaborando para a formação cidadã dos estudantes, visto que, uma sociedade em constante transformação, exige cidadãos cada vez mais críticos e conscientes, capazes de questionar e refletir acerca das constantes informações que são veiculadas.

Embora não utilize o termo letramento crítico de forma explícita no documento, o mesmo expõe a necessidade de o material didático possibilitar aos estudantes "tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que se colocam para a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia." (BRASIL, 2017d, p.9), sendo parte integrante de suas propostas pedagógicas temas que requeiram dos jovens a tomada de postura crítica frente aos desafios postos pela sociedade contemporânea, incluindo questões sociais, científicas, ambientais, culturais, entre as quais destacam-se os seguintes temas, considerados obrigatórios para a aprovação das obras:

> Nessa perspectiva, elas devem representar culturalmente a sociedade contemporânea na qual se inserem, propondo abordagens que: promovam a imagem da mulher reforçando seu protagonismo social; abordem as temáticas de gênero; proporcionem debates relativos à superação de todas as formas de violência; promovam a educação em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças, adolescentes e idosos; incentivem ações pedagógicas voltadas para o respeito e valorização da diversidade no que

> se refere aos conceitos de sustentabilidade e cidadania; promovam positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígena brasileiros; abordem a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2017d, p.9)

Atualmente os livros didáticos também têm sido alvo de crítica na mídia e atacado pelo Movimento Escola Sem Partido - criado em 2004 pelo procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib- e que passou a ser defendido por alguns políticos a partir do Projeto de Lei 7181/2014 (BRASIL, 2014) e seus desdobramentos.

O movimento propõe a "neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado" diante do silenciamento e censura ao professor negando a abordagem de temáticas de fundamental importância no contexto da atualidade, como o trabalho infantil/escravo, a identidade de gênero a intolerância religiosa e outras questões relevantes sob o pretexto de veiculação de ideias com viés ideológicos. De acordo com Chiozzini (2016, s/p):

> Utilizando o argumento falacioso da defesa dos Direitos Humanos e um compromisso com a pluralidade de ideias, tais projetos de lei criam instrumentos de controle da educação escolar em suas diversas instâncias como avaliação, materiais didáticos, formação de professores, entre outros, superando inclusive aqueles criados durante períodos ditatoriais em nosso país. Daí a importância de serem veementemente repudiados por todos que defendem uma educação efetivamente democrática.

Convém ressaltar que as propostas deste movimento ferem o Art. 3º da LDB 9394/96 (II, III e IV) que garante e incentiva (BRASIL, 2016, s/p): "II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância".

Assim, as práticas escolares, conforme já discutido anteriormente, devem estar vinculadas às necessidades político-sociais e ao contexto histórico em que estamos inseridos, em que o aprimoramento da língua materna assume um papel de fundamental importância.

Segundo Freire (2005, p.38), a leitura do texto não pode ser dissociada do contexto, e reduzir-se a aplicação de fórmulas ingenuamente consideradas neutras, o que para o autor, representa um ato de subserviência:

> [...] Eu não poderia assessorar um governo, que, em nome da primazia da "aquisição" de técnicas de ler e de escrever palavras por parte dos alfabetizandos, exigisse de mim ou simplesmente sugerisse que eu fizesse a dicotomia entre a leitura do texto e a leitura do contexto. Um governo

> para quem a "leitura" do concreto, o desvelamento do mundo não são um direito do povo, que, por isso mesmo, deve ficar reduzido à leitura mecânica da palavra. (FREIRE, 2005, p.38)

Assim como Freire (2005), outros autores, como Geraldi (2012), Jesus e Carbonieri (2016), Luft (2002), Possenti (2012), Gnerre (2009), Soares (2008), Souza (2011), Souza, Corti e Mendonça (2012), entre outros, afirmam que o ensino da linguagem, é por natureza um ato político, veiculado a uma prática consciente, democrática e de liberdade, e não um ato mecânico de leitura da palavra e de reprodução de conteúdos descontextualizados da sociedade em que estamos inseridos.

Esta realidade requer que o professor também esteja engajado em desenvolver competências significativas no estudante e que articule os conteúdos dos currículos a esta realidade que se apresenta, em que o livro didático representa apenas um dos instrumentos disponíveis para este desafio:

> Um tal ensino requer professores competentes e seguros, livres e bem informados do que ocorre de novo, no campo das pesquisas de língua e linguagem. Não para impingir ao aluno novas teorias, e sim para, junto com o aluno, praticar a língua viva- única maneira de fazer com que o estudante a domine, a maneje melhor e se sinta amo e senhor dela, não seu servo humilhado e inseguro. (LUFT, 2002, p.99)

Sendo assim os livros didáticos devem considerar a importância em trabalhar, além das temáticas obrigatórias propostas nos Editais e que constam no Guia de Livros Didáticos , outras questões que sejam consideradas importantes no contexto da atualidade: "Portanto, espera-se que o livro didático viabilize o acesso de professores, alunos e famílias a informações, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade, a educação e a cultura." (BRASIL, 2017d, p.9), possibilitando a discussão profícuas que possam contribuir para o desenvolvimento de letramentos.

4.2 Reflexões sobre os principais critérios e temáticas obrigatórias para aprovação das obras

> *A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.*
>
> *Paulo Freire*

A segunda parte do Guia de Livros Didáticos traz um resumo acerca da avaliação das obras didáticas aprovadas por disciplina, enfatizando a sua importância no contexto do Ensino Médio, os princípios e critérios de avaliação e a ficha utilizada pelos avaliadores a fim de descrever o processo de aprovação das obras que chegam às unidades escolares.

A introdução do documento enfatiza a importância do docente no processo de escolha do livro didático como um dos principais instrumentos de aprendizagem para o estudante e apoio para a realização do seu trabalho:

> É preciso ressaltar, no entanto, que você e seus estudantes são os grandes protagonistas de uma prática de ensino bem-sucedida. Um docente, de posse de um bom material, pode formar centenas de estudantes preparados para os desafios políticos, econômicos e sociais com os quais se deparam as pessoas no exercício da cidadania na contemporaneidade. (BRASIL, 2017d, p.7)

Assim como a primeira parte do Guia de Livros Didáticos (comum a todas as disciplinas) enfatiza a importância do protagonismo jovem e do ensino voltado para questões contemporâneas, a parte específica de Língua portuguesa também retoma essas questões, dirigindo-se ao docente como "protagonista" de práticas bem sucedidas com os livros didáticos disponibilizados.

Além disso, o documento ressalta a importância do "domínio" da Língua portuguesa pelos estudantes desenvolvendo as capacidades de leitura, escrita e também da oralidade e dos usos sociais da língua relaciona uma prática de sucesso a um compromisso político em relação ao trabalho com os estudantes, trazendo a importância do livro didático como suporte para a realização desta tarefa.

Ademais, destaca que o docente é o principal responsável pela escolha do material, visto que poderá avaliar de forma sistemática e real todos os aspectos relacionados às necessidades dos estudantes de acordo com as realidades de cada escola, o perfil dos estudantes e as demandas em relação ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, bem

como os seus desejos e anseios enquanto profissional de educação, enfatizando a importância de participação de todos neste processo.

O Guia de Livros Didáticos *t*ambém destaca a importância da leitura da seção relacionada *"A Língua no contexto do Ensino Médio"*, com reflexões acerca do ensino de Língua portuguesa na contemporaneidade, enfatizando a importância da abordagem de temas relacionados às culturas afro-brasileiras e indígenas e de outras temáticas relevantes para os jovens e da seção "*Princípios e critérios de avaliação"*, com a descrição dos parâmetros que nortearam a aprovação das obras do PNLD 2018.

De acordo com o mesmo documento, o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica tem como prerrogativa preparar os estudantes para os desafios da sociedade: "[...] ao terminar o Ensino Médio, o estudante deve reunir condições plenas para a efetiva participação social, seja no âmbito político, no econômico e no cultural. Significa também que o ensino de Língua Portuguesa não deve ocorrer dissociado da vida; mas, ao contrário, substancialmente voltado para ela." (BRASIL, 2017d, p.9), o que reforça a importância em desenvolver a leitura, a escuta, a oralidade, a escrita e o domínio das diferentes linguagens de forma efetiva e vinculada a questões sociais.

O documento também aponta que tais habilidades devem estar associadas ao desenvolvimento das múltiplas linguagens, incluindo a literária, a científica, a publicitária, a tecnológica, a do trabalho sempre voltadas aos usos sociais que envolvem o domínio de práticas de linguagem proporcionando a formação de alunos leitores: "Além disso, é preciso que os estudantes sejam bons leitores, o que demanda a capacidade de construção de sentidos combinando as múltiplas linguagens que compõem os textos na sociedade altamente tecnologizada em que vivemos." (BRASIL,2017d, p.9), caracterizando-se como um dos principais objetivos ao final da Ensino Médio.

Para tanto a formação no Ensino Médio busca o desenvolvimento da Língua em seus aspectos sociais: "Essa orientação demanda, portanto, uma prática de ensino engajada às práticas sociais de uso da língua, de modo que todos os conteúdos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não começariam nem terminariam neles mesmos, mas estariam a serviço do uso realizado por um sujeito socialmente constituído." (BRASIL, 2017d, p.9); aspectos estes, que mesmo após anos de pesquisas e estudos acerca do ensino/aprendizado da língua e sua inserção oficial em documentos que orientam a perspectiva do ensino de linguagem na atualidade vêm sendo questionados e atacados por alguns setores da sociedade.

Já em relação ao ensino de Literatura, o documento aponta a necessidade de estudá-la associada aos contextos sociais, ideológicos e políticos em que as obras foram produzidas,

contudo, inter-relacionada a questões sociais da atualidade: “[...] que, como arte, propicia a fruição estética, a reflexão e a compreensão crítica de temas, contextos ou assuntos abordados.” (BRASIL, 2017d, p.9).

Ao abordar o ensino de Literatura, mais uma vez, o documento aponta a necessidade de permitir contextualizar a construção de conceitos levando em consideração as diferentes linguagens, o contexto social e importância da abordagem de temáticas relativas às questões étnico-raciais e dos povos originários preconizadas pela Lei 10639/2003 (BRASIL, 2003) e Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) além de textos literários de outras regiões do país e de periferias urbanas, considerando a necessidade de leitura textos de tradição literária já consagrados pela cultura escolar, e de outros voltados para a diversidade cultural e linguística que compõem a nossa identidade.

A discussão sobre os critérios do Guia de Livros Didáticos possibilita a compreensão de aspectos fundamentais para que o professor aprimore e reflita acerca da perspectiva do ensino de Língua Portuguesa e Literatura na atualidade, visto que o documento retoma frequentemente a necessidade da contextualização dos conteúdos, do desenvolvimento dos letramentos, das práticas sociais de leitura e escrita, do respeito à diversidade linguística e cultural dos estudantes, da escuta e leitura de textos contemporâneos, da importância em desenvolver a criticidade e de um processo constante de construção de identidades e de sentidos, não apenas dos textos, mas principalmente de conteúdos para vida.

Assim, convém ratificar a importância do docente neste processo, visto que a proposta é a de trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, não apenas considerando as necessidades e perspectivas dos jovens estudantes, mas mediada pela visão docente, trazendo à tona questões sociais e políticas que envolvem o ensino/aprendizado da língua.

Portanto, ao discutir questões relevantes em relação à perspectiva do ensino de Língua portuguesa na atualidade, o Guia de Livros Didáticos também contribui para a formação docente à medida que aborda questões de extrema relevância para a compreensão das realidades que nos cercam, enfatizando não apenas a necessidade em desenvolver a linguagem em diferentes esferas sociais, mas também a importância em reconhecer a pluralidade cultural, linguística e social que envolve os discentes e a construção de suas identidades, visto a importância em estabelecer conexões com os diferentes contextos:

> Um desses fatores é a urgência de um diálogo pedagógico o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis, abrangendo temas importantes voltados para esse público, como sexualidade, identidade, gênero, relações étnico-raciais, participação

> política, a expressão pelas artes (músicas, dança de rua, grafites, etc.), formas responsáveis de se posicionar socialmente, entre outros. Os jovens têm seus modos próprios de estar no mundo e o direito de pensarem a si mesmos como sujeitos sociais. Nessa etapa da vida, muitas vezes vivida sob diferentes e desiguais condições, vão sendo forjadas suas identidades. Por essa razão, é importante que o trabalho escolar propicie a formação de grupos colaborativos e críticos em que os jovens estudantes possam se relacionar de forma positiva e proativa, de modo a irem ganhando confiança para adentrar na vida adulta. (BRASIL, 2017d, p. 10)

De acordo com o mesmo documento, torna-se imprescindível discutir aspectos relacionados às diferentes culturas e temáticas, além das obrigatórias já estabelecidas por diretrizes oficiais, como as relativas às questões étnico-raciais e indígenas (BRASIL, 1996) visando o pleno exercício da cidadania e como forma de reconhecer e valorizar as raízes culturais e linguísticas do povo brasileiro, que durante muito tempo foi negada e excluída dos currículos oficiais e que representa uma importante conquista de diversos grupos sociais historicamente excluídos.

Embora a importância na abordagem dessas temáticas já seja um assunto recorrente tanto nas diretrizes oficiais que estabelecem a perspectiva do ensino de Língua Portuguesa e outras disciplinas, como História e Artes, por exemplo, e em diferentes contextos que envolvem a questão educacional, o próprio Guia de Livros Didáticos *e*nfatiza que ainda é preciso uma abordagem mais aprofundada nas obras didáticas e a complementação por parte dos professores em relação a tais questões, reconhecendo fragilidades:

> A despeito da importância desses temas, ainda são poucas as coleções que os exploram, de modo a dar base a um trabalho consistente em sala de aula. Assim, recomenda-se que, ao usar o livro didático, os professores complementem suas práticas trazendo para o debate as temáticas que envolvam as culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como incluam em seu acervo didático autores afro-brasileiros e indígenas, para além dos que já se encontram nas coleções aprovadas no âmbito do PNLD 2018.(BRASIL, 2017d, p.11)

Os princípios e critérios de avaliação das obras didáticas incluem a obrigatoriedade em trabalhar determinadas temáticas estando de acordo com legislações específicas, diretrizes oficiais e outras políticas públicas consideradas essenciais para o desenvolvimento do país, além de considerar as necessidades dos jovens estudantes, de questões envolvendo o contexto da sociedade na atualidade bem como os objetivos para o Ensino Médio, conforme já discutido anteriormente.

A seguir, estão descritas as temáticas consideradas obrigatórias de acordo com o Edital de convocação (04/2015 – CGPLI)[7] e que constam no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2017d, p.12):

> 1. a promoção positiva da imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
> 2. a abordagem da temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e à transfobia;
> 3. o fomento do debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher;
> 4. a promoção da educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
> 5. o incentivo a uma ação pedagógica voltada para o respeito e a valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, de modo a apoiar práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
> 6. a promoção positiva da imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e seu protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
> 7. a promoção da cultura e da história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade a seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças em nossa sociedade multicultural; por fim,
> 8. a abordagem, no livro didático, da temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Além destes, o edital ainda aponta dois conjuntos de critérios eliminatórios: um deles, relacionado a todas as disciplinas, refere-se à adequação das obras às normas, políticas e diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, de forma a garantir consistência metodológica e qualidade gráfica das obras; enquanto o outro, refere-se a critérios específicos por disciplina, que em relação à Língua Portuguesa, enfatiza a qualidade e adequação curricular aos eixos de leitura, literatura, produção de texto, oralidade e análise linguística. Os critérios eliminatórios comuns a todas as disciplinas são os seguintes (BRASIL, 2017d, p.13):

> 1. o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio;
> 2. a observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

[7] Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em 20/01/2020.

> 3. a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
> 4. o respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos;
> 5. a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
> 6. a observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e a adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; e
> 7. a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

Neste contexto, observa-se a preocupação em adequar as obras, independente da área disciplinar a que se destina às diretrizes curriculares, contemplando aspectos de interdisciplinaridade e garantindo os objetivos do Ensino Médio, principalmente em relação aos aspectos democráticos e à construção da cidadania.

Embora não seja o foco desta pesquisa, mas visando contextualizar e compreender o objeto de estudo deste trabalho de tese, bem como os critérios utilizados para a aprovação das coletâneas do PNLD 2018, a seguir, será apresentado um quadro-resumo acerca dos critérios adotados para a aprovação das obras em relação ao trabalho com os eixos de desenvolvimento da leitura, literatura, produção de texto, oralidade e análise linguística, baseado nas informações contidas no Guia de Livros Didáticos disponibilizado para os professores (BRASIL, 2017d, p.13):

Quadro 3 – Resumo dos critérios de aprovação PNLD 2018

(continua)

Eixos de ensino	Critérios de análise/competências a serem desenvolvidas
Leitura	● Qualidade da coletânea de textos presentes nas obras; ● Pertinência e abrangência dos textos para a formação dos estudantes do Ensino Médio; ● Contribuições para a formação do leitor crítico, a partir das atividades propostas para o ensino-aprendizagem da leitura. Neste eixo está explícita a preocupação na formação do leitor crítico a partir das atividades de leitura que são propostas, bem como a qualidade e pertinência na escolha dos textos que vão fazer parte da coletânea.
Literatura	● Qualidade da coletânea; ● O tratamento dado à formação do leitor literário; ● Pertinência das abordagens para a formação requerida na etapa de ensino em questão. Percebe-se a necessidade na escolha dos textos que vão compor as obras, bem como a adequação aos objetivos relacionados à formação do leitor no Ensino Médio, adequando-se às necessidades do público-alvo.

Quadro 3 – Resumo dos critérios de aprovação PNLD 2018

(continuação)

Eixos de ensino	Critérios de análise/competências a serem desenvolvidas
Escrita	● Aprimoramento das práticas de escrita dos estudantes, considerando o desenvolvimento dos diferentes letramentos e os contextos de produção da escrita, ● Enfatiza a necessidade em considerar os processos de planejamento, escrita e reescrita, em função da situação comunicativa e aos objetivos do texto às diferentes linguagens envolvidas na produção de textos multimodais; às orientações quanto aos usos das modalidades mais ou menos formais da língua relacionadas às situações comunicativas; entre outros. Assim como o item relacionado à leitura este eixo enfatiza a necessidade em desenvolver os diferentes letramentos e considerar as variedades linguísticas neste processo, sempre voltadas ao uso em práticas sociais e demais situações comunicativas, de forma significativa.
Oralidade	● Desenvolvimento das práticas de produção de textos orais, especialmente quanto aos usos públicos da oralidade; ● Planejamento da fala pública; ● Desenvolvimento de estratégias argumentativas na oralidade; ● Orientações quanto à utilização de recursos de apoio às atividades de oralidade. Nota-se a preocupação em desenvolver aspectos relacionados à oralidade visto a necessidade de uso em situações comunicativas que exigem o domínio das diferentes linguagens.
Análise linguística	● Pertinência e a coerência da perspectiva adotada para o estudo da língua; ● Proposta de atividades e reflexões no que tange à natureza e ao funcionamento linguístico, à seleção e abordagem dos conteúdos em franco diálogo com os demais eixos do ensino e ao tratamento dado às convenções linguísticas. As questões relacionadas à análise linguística devem nortear os demais eixos, enfatizando a necessidade de uso, reflexão e aplicação da linguagem em situações comunicativas.

Fonte: Elaboração própria com base na bibliografia (BRASIL, 2017d).

A avaliação das obras também considera o manual do professor verificando a clareza na organização dos objetivos, a perspectiva metodológica, as questões interdisciplinares, as atividades complementares e as possíveis contribuições para a formação continuada dos docentes. Além disso, também se considera na avaliação a estrutura, o projeto gráfico, as imagens, a organização dos capítulos e dos conteúdos, buscando garantir elementos fundamentais para a qualidade dos livros didáticos que chegarão às Unidades Escolares.

Além das questões anteriormente apontadas, a introdução das resenhas críticas das coletâneas aprovadas aponta características positivas entre as obras ressaltando a qualidade

e o aprimoramento dos materiais didáticos destinados ao ensino da Língua Portuguesa, não apenas em relação à organização, mas principalmente quanto à concepção de ensino de língua/linguagem sendo considerado um avanço no que concerne aos eixos de Leitura, Literatura e Produção Textual ao "vincular as práticas escolares de leitura e escrita às outras práticas de uso social da leitura e da escrita." (BRASIL, 2017b, p.15), além de projetos que propiciam contextos significativos e a preocupação na formação de estudantes leitores e escritores.

A questão da análise linguística vinculada aos demais eixos e desenvolvida de forma transdisciplinar também é vista como um ponto positivo apontado neste mesmo documento, já que representa a não fragmentação dos fenômenos linguísticos que durante muito tempo foi considerada "a metodologia ideal" para o ensino da Língua portuguesa e referência a ser seguida nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Outro ponto também considerado relevante diz respeito à diversidade e à qualidade textual presente nas obras em praticamente todos os eixos trabalhados nos livros didáticos aprovados, bem como a representatividade nas diferentes esferas de circulação, incluindo a jornalística, a literária, a científica, a jurídica e gêneros considerados "atraentes" e contemporâneos para a cultura juvenil a citar raps, fanzines, histórias em quadrinhos, entre outros.

Ainda em relação à diversidade textual, a avaliação realizada pelo *Guia de análise* também aponta a presença de textos de tradição literária importantes a serem lidos e conhecidos pelos estudantes, contudo ressalta que ainda é preciso investir na inclusão de textos não canônicos, que representem uma maior diversidade cultural brasileira representando literaturas marginais, femininas, indígenas *(sic)* ou que tematizem culturas indígenas, igualmente importantes para a formação do leitor no contexto do Ensino Médio.

Outro ponto relacionado pelo Guia e que também demonstra fragilidades é o eixo destinado à oralidade, ainda pouco explorado nas obras, o que de forma implícita pressupõe que alguns eixos podem ser considerados mais importantes que outros, por serem mais enfatizados:

> No âmbito acadêmico, a compreensão hierarquizada das modalidades oral e escrita da língua já é superada, mas a perspectiva de ensino da Língua Portuguesa ainda revela, ao secundarizar o trabalho com os gêneros orais, uma certa sobrevalorização da escrita com relação à oralidade. Neste campo, é preciso que os livros didáticos avancem mais e os professores estejam atentos para completar essa lacuna. (BRASIL, 2017d, p.15)

Já em relação aos manuais que subsidiam a ação docente, há informações claras de como introduzir temáticas e encaminhamentos de atividades, questões e reflexões teóricas importantes sobre o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, trazendo informações relevantes para o professor e que podem colaborar para os desafios postos diariamente no contexto das salas de aulas.

A seção a seguir tem por objetivo discutir sobre as principais temáticas identificadas a partir da aplicação do roteiro de análise a fim de discutir criticamente sobre as temáticas identificadas e as estratégias utilizadas nas atividades propostas como possibilidades para o desenvolvimento do letramento crítico.

4.3 Análise das principais temáticas identificadas e possibilidades de promoção do letramento crítico no PNLD 2018

> *O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade*
>
> *Aracelle Palma Fávero Motta*

Esta seção está relacionada a discussão dos dados organizados a partir da aplicação do roteiro de análise e das principais temáticas identificadas nos livros didáticos que compõem este *corpus* de pesquisa.

O *corpus* de pesquisa deste trabalho foi composto por nove exemplares entre as onze aprovadas no PNLD (2018), sendo selecionado o primeiro volume de cada coleção. Duas dessas obras[8] não foram analisadas, visto que não constavam do acervo pessoal da pesquisadora, e mesmo após contato com as editoras, não foi possível obtê-las.

Convém destacar que se optou pela escolha pela primeira obra de cada coleção por ser destinada à introdução dessas temáticas ao universo do estudante e à preparação para uma nova etapa que se apresenta para esses jovens: o início do Ensino Médio.

Conforme já discutido anteriormente, a organização curricular do Ensino Médio propõe a formação integral dos estudantes com base em princípios éticos, trazendo a possibilidade do seu desenvolvimento intelectual, a capacidade de reflexão crítica, a

[8] As duas obras não analisadas foram: Vivá (Editora Positivo) e Novas Palavras (Editora FTD).

preparação para o mundo de trabalho de forma a dar prosseguimento aos estudos de acordo com as questões político-sociais e necessidades educacionais que envolvem a formação desses jovens estudantes. (BRASIL, 2017c)

Além disso, os novos estudos sobre letramentos, compreendidos não apenas pela perspectiva linguística, mas como práticas sociais situadas em diferentes contextos históricos e culturais, enfatiza a necessidade em abordar e discutir este conceito de forma mais ampla, como um fenômeno de natureza social, praticado em contextos reais (STREET, 2014), e portanto, vinculados às questões políticas, culturais e sociais, que envolvem não apenas perspectivas linguísticas e que de maneira significativa "[...] têm colaborado para a ampliação das discussões do ponto de vista teórico e prático, além de expandir o leque para reflexões metodológicas no campo das ciências humanas." (STREET, 2014, p.8) e da abordagem de temáticas voltadas para o cotidiano dos estudantes.

Assim, conforme já discutido nos capítulos anteriores, o desenvolvimento do letramento crítico está associado a uma perspectiva de ensino da Língua Portuguesa que vai além da superfície textual e da memorização de regras e aspectos da gramática normativa, sendo de fundamental importância a percepção e as possibilidades de construção de conhecimentos e aplicação destes em situações reais de uso da linguagem e de um posicionamento crítico em diferentes contextos sociais.

Sobre este aspecto, Bernardon (2013) considera que os estudos sobre os letramentos iniciados na década de 80 trouxeram uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa, compreendendo ser este um conhecimento não apenas vinculado aos conteúdos tradicionalmente propostos no ambiente escolar, tampouco transmitido ou ensinado sem discussão ou contextualização.

Para a pesquisadora, tais mudanças constituem atualmente a base para a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, em que "[...] as 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." (BERNARDON, 2013, p.20)

Portanto, esta pesquisa considerou a necessidade em discutir sobre as temáticas identificadas a partir do agrupamento por eixos temáticos gerados pelos dados obtidos pela aplicação do roteiro de análise nas obras mencionadas anteriormente, considerando além das questões teóricas que envolvem o ensino e o aprendizado da Língua portuguesa na atualidade, a perspectiva de desenvolvimento dos letramentos e o contexto político social em que as obras foram produzidas.

O quadro-resumo a seguir apresenta as temáticas identificadas e os eixos temáticos organizados a partir das ocorrências encontradas nos livros didáticos analisados e que serão discutidas logo a seguir:

Quadro 4 – Eixos temáticos

(continua)

Eixo temático	Temas identificados
Resgate e valorização das raízes históricas e culturais do povo brasileiro	valorização da história, influência e cultura dos povos originários, críticas à escravidão dos negros no Brasil e ao colonialismo, desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação aos negros e indígenas, questões relacionadas à influência portuguesa e invasão europeia no "achamento" do Brasil, valorização de aspectos étnico-raciais
Construção, valorização e respeito às identidades culturais e linguísticas	memórias (da infância e narrativas pessoais), feminismo, cotidiano dos jovens, imagem positiva das mulheres, negros e povos originários, questões relacionadas a gênero (relações homens/mulheres), novas relações familiares, valorização de aspectos étnico-raciais, identidade linguística, realidade do povo nordestino
Meio ambiente e sustentabilidade	consumo consciente da água, preservação do meio ambiente, consciência ecológica aquecimento global, reciclagem, meio ambiente e saúde (dengue e chikungunya), queimadas
Educação em direitos humanos: protagonismo social, igualdade e cidadania	política, sociedade, consumismo (críticas), engajamento político através da linguagem literária, ética, reconhecimento de desigualdades sociais, combate à escravidão moderna e ao trabalho infantil, denúncias sociais, práticas cidadãs, respeito aos idosos, construção da cultura de paz, questões relacionadas ao mundo do trabalho, respeito às diferenças, perigos relacionados ao consumo de drogas e álcool, combate aos diferentes tipos de preconceitos, corrupção, combate ao racismo, bullying, homofobia e xenofobia, inclusão, combate a todo tipo de violência, pedofilia, violência sexual.

Quadro 4 – Eixos temáticos

(conclusão)

Eixo temático	Temas identificados
Sociedade de informação: uso das novas formas de comunicação e tecnologias	uso de mídias, internetês, publicidade, ciência e tecnologia, relações estabelecidas pelas novas formas de comunicação, uso consciente das redes sociais (chat, blogs), novas formas de comunicação, linguagem virtual, fake news.
Outros	Ditadura militar, censura, seca no nordeste, saúde, representações da cidade, curiosidades em geral, cotidianos (questões do dia a dia dos jovens), miséria pelo mundo, questões contemporâneas: envelhecer na contemporaneidade, busca pela juventude, qualidade de vida, ditadura militar, plágio, relações amorosas e de amizade, analfabetismo, apartheid, guerras, refugiados, críticas à publicidade infantil.

Fonte: Elaboração própria (2019).

A seguir, foram discutidos os eixos temáticos e a descrição de algumas atividades propostas nos livros didáticos como possibilidade para desenvolvimento do letramento crítico.

4.3.1 Resgate e valorização das raízes históricas e culturais do povo brasileiro

O ensino da temática da história e das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas tornou-se obrigatório a partir da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) que alterou a LDB 9394/96 (Art 26. A) (BRASIL, 1996) complementando a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e trazendo à tona a discussão em torno das contribuições, influências e importância dos povos originários na construção da sociedade e das identidades do povo brasileiro nas áreas políticas, sociais, econômicas e culturais, a fim de contribuir para a desconstrução de estereótipos e como forma de combater qualquer tipo de discriminação e preconceito:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história

> da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Esta conquista também reflete a luta do movimento negro, das populações indígenas e da discussão de diversos segmentos da sociedade para a inclusão e reconhecimento da diversidade cultural que compõe a formação do povo brasileiro, bem como a garantia na igualdade de direitos e condições, superando a mera transmissão de conhecimentos, a busca pela superação de preconceitos e de uma postura positiva no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais e do reconhecimento e valorização dos povos originários.

Assim, esta postura reflete uma política de ação afirmativa à medida que busca reconhecer, valorizar e reparar um passado histórico que retratava de forma discriminatória e muitas vezes estereotipada elementos tão importantes para a compreensão das raízes históricas e culturais da formação do povo brasileiro. Sobre este aspecto, assim discorrem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013):

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2013, p.498)

É neste sentido, que os livros didáticos também podem representar um importante instrumento para a consolidação desse direito propiciando aos estudantes a reflexão acerca da desconstrução de preconceitos e estereótipos e da valorização das raízes históricas e culturais da formação do povo brasileiro.

Acerca desta temática, foram encontradas ocorrências em quase todas as obras analisadas, até mesmo pela obrigatoriedade da inclusão destas no currículo da educação básica e dos critérios para a aprovação das obras, conforme já discutido anteriormente.

Nos livros didáticos analisados, a maior parte das atividades foram encontradas nos capítulos destinados aos estudos da literatura brasileira, contudo com uma diversidade textual que propicia o desenvolvimento dessas temáticas de maneira bastante significativa, trazendo ao estudante a possibilidade de construir e desconstruir conceitos, e uma imagem positiva em relação aos negros e aos povos originários.

Em relação aos gêneros textuais identificados há crônicas, notícias, mapas, trechos da Carta do descobrimento do Brasil, charges, tirinhas, poesias, contos de literatura africana, textos de literaturas portuguesas e africanas, cantos de guerra indígenas, além de pinturas, obras de artes, xilogravuras, fotografias, entre outros. A seguir são apresentadas algumas atividades propostas nos livros didáticos analisados, que abordam a temática discutida nesta seção.

O ***L9 (Se liga na língua)*** apresenta no capítulo 5, destinado ao estudo de literatura a temática: *"Quinhentismo: escritos sobre um outro mundo"*, cuja proposta é apresentar a literatura produzida neste período, não de forma idealizada, mas desconstruindo a visão estereotipada e idealizada acerca da imagem e comportamento indígena e a visão colonizadora como um processo de "descobrimento" pacífico e ocasional, como durante muito tempo foi relatado.

Sobre esta visão, Silva (2016) corrobora para uma interpretação crítica dos fatos discorrendo sobre a colonização e conquistas portuguesas como um processo de exploração, desconstruindo a versão e a visão colonizadora durante muito tempo repetida no contexto escolar:

> Assim, ao falarmos que Cabral descobriu o Brasil- uma lição ensinada desde que sentamos pela primeira vez num banco da escola- não podemos estar dizendo que o país que vive e palpita em nós já lá estivesse, naquela manhã enevoada de abril de 1500, a esperar pelas naus portuguesas, pronto para ser descoberto. (SILVA, 2016, p.11)

O livro apresenta o percurso do capítulo apresentando a temática e os principais gêneros que serão trabalhados : trechos da *Carta de Pero Vaz de Caminha,* bastante citada e proposta em quase todas as obras analisadas, *O Tratado da Terra do Brasil,* de Pero de Magalhães de Gandavo e outros textos informativos e de catequese.

Ao iniciar o capítulo também é apresentado um quadro que representa *"A primeira missa no Brasil"*, do pintor Candido Portinari, e que relata a chegada e a celebração da primeira missa realizada em Porto Seguro pelos portugueses. O quadro, apenas de caráter ilustrativo, não propõe nenhum tipo de atividade.

A leitura da obra, mesmo que informalmente, poderia representar uma boa oportunidade para discorrer e introduzir o assunto, visto que logo a seguir, o boxe *"Para começar"* propõe uma reflexão dos estudantes sobre as nomenclaturas utilizadas pelos europeus para definir os povos originários e a visão colonizadora sobre a "nova terra" , conforme descrito no trecho a seguir:

> Selvagem, pagão, bárbaro, inocente, canibal- muitos foram os adjetivos utilizados pelos primeiros cronistas europeus para caracterizar o nativo que encontraram na nova-velha terra.Esses relatos a respeito do Brasil do século XVI eram muito lidos pelos europeus e provocaram o imaginário em relação ao chamado Novo Mundo. (ORMUNDO, SINISCALCHI, 2016, p.68)

A exemplo da afirmação anterior, a Unidade 7, do livro ***Esferas das linguagens (L4),*** inicia o capítulo intitulado *" Identidade e alteridade: o nativo e o estrangeiro"*, apresentando uma obra do artista plástico português Joaquim José de Miranda narrando um momento de "conquista" dos portugueses com a exploração do ouro, no Estado do Paraná, no final do século XVIII.

A apresentação da obra e da temática enfatiza a ideia de dominação dos portugueses e a negação da cultura indígena, como demonstra o trecho a seguir, descrevendo a obra ao leitor: "A imagem apresenta figuras estáticas, posadas, que foram recortadas e coladas sobre um fundo aquarelado, e mostra o tenente português tirando a sua veste vermelha para colocá-la no índio, cena que se repete com outras personagens da imagem" (CAMPOS E ASSUMPÇÃO, 2016, p.185)*;* contudo não apresenta , assim como outras representações artísticas que retratam a exploração portuguesa no Brasil, a postura de luta e da resistência dos povos originários contra a dominação portuguesa, o que pode ser considerado um contraponto à verdadeira história do Brasil.

Ainda de acordo com o mesmo livro analisado, são apresentados outros gêneros textuais que mesmo destinado ao ensino de leitura e literatura, relaciona as questões históricas aos dias atuais, permitindo ao estudante e ao professor possibilidades de reflexão não apenas em relação ao tema, mas também em relação à utilização do gênero textual proposto em questões cotidianas.

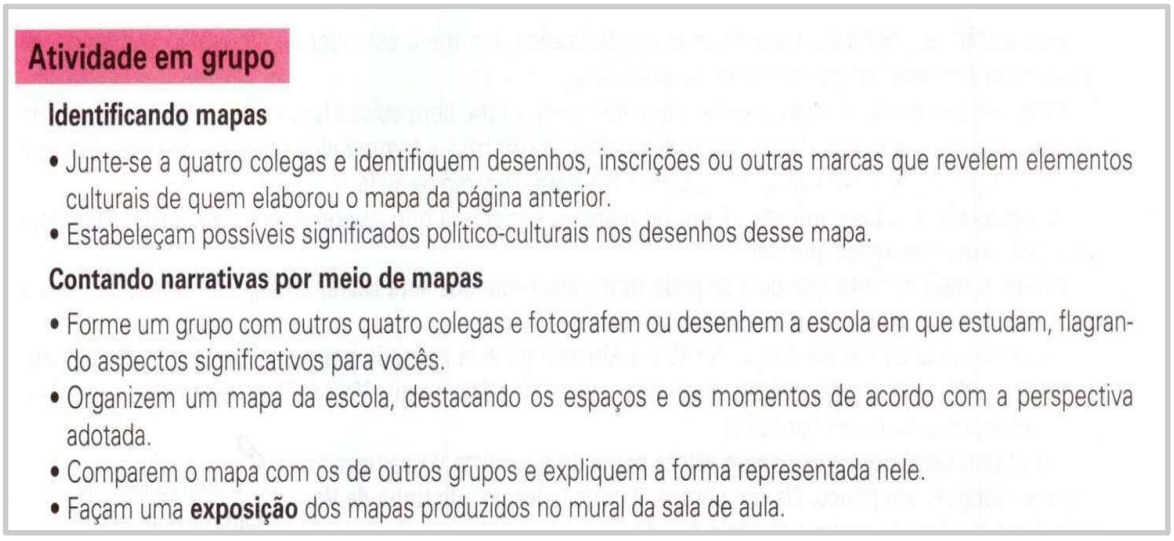
A afirmação anterior pode ser ilustrada a partir da proposta de atividade inserida na seção *Oficina de imagens* ao apresentar a imagem de um mapa que retrata a costa brasileira

no ano de 1519: *"Terra Brasilis"* [9], em que a introdução à imagem demonstra a importância da identificação geográfica como forma de localização em atividades cotidianas e como instrumento político, conforme o trecho a seguir, extraído do ***L4 (Esferas das linguagens)***:

> A localização do espaço que ocupamos e do lugar onde nos deslocamos é muito importante em nosso dia a dia. Você já imaginou fazer uma viagem sem conhecer o caminho? Os mapas, por exemplo, que tiveram muita importância na época dos grandes descobrimentos no século XVI, por serem uma excelente referência para o acesso às regiões, acabaram se tornando um valioso instrumento político. (CAMPOS E ASSUMPÇÃO, 2016, p.186)

A leitura do mapa é complementada por uma proposta de atividade a ser realizada em grupo, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 6 – Atividade sobre valorização das raízes culturais



Atividade em grupo

Identificando mapas

- Junte-se a quatro colegas e identifiquem desenhos, inscrições ou outras marcas que revelem elementos culturais de quem elaborou o mapa da página anterior.
- Estabeleçam possíveis significados político-culturais nos desenhos desse mapa.

Contando narrativas por meio de mapas

- Forme um grupo com outros quatro colegas e fotografem ou desenhem a escola em que estudam, flagrando aspectos significativos para vocês.
- Organizem um mapa da escola, destacando os espaços e os momentos de acordo com a perspectiva adotada.
- Comparem o mapa com os de outros grupos e expliquem a forma representada nele.
- Façam uma **exposição** dos mapas produzidos no mural da sala de aula.

Fonte: ***L4 - Esferas das Linguagens*** (CAMPOS, ASSUMPÇÃO, 2016, p.187)

Desta forma, ao atribuir a importância da leitura de mapas como uma atividade antiga, mas que reflete em práticas sociais de leitura e escrita na atualidade, retoma-se a reflexão acerca da necessidade de formação literária, não apenas em sentido restrito - como durante muito tempo foi realizado - mas como uma prática de desenvolvimento do letramento

[9] Terra Brasilis é um manuscrito iluminado em pergaminho dos cartógrafos portugueses Lopo Homem, Pedro e Jorge Reinel, os mais qualificados do início do século XVI. O mapa pertence à grande obra do império marítimo português, o Atlas Miler. Ele retrata a costa brasileira com 146 nomes, indo do Maranhão ao Rio da Prata. Foi feito à mão sobre pergaminho, por volta de 1519, no reinado de Dom Manuel. As inscrições estão em latim, e as imagens retratam os índios extraindo pau-brasil. Pertencente à Biblioteca Nacional da França, Paris. Fonte: Campos, 2016, p.186.

crítico em que considera-se não apenas a fruição estética e a formação literária desses jovens leitores, mas também " [...] a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e linguísticos para a vida pública." (BRASIL, 2006b, p.81), sendo este um dos objetivos a que se propõe o ensino de literatura para a formação do leitor no Ensino Médio.

A partir desta atividade inicial, são propostas outras , cujo objetivo é tratar a questão dos povos originários não mais pela visão do colonizador ou enfatizando as características e produções literárias do período em questão, mas a partir de uma diversidade textual que busca despertar o interesse e a reflexão do estudante acerca da "verdadeira" história do Brasil, com a apresentação de charges, relatos de viagens, xilogravuras, releitura de obras e da carta do descobrimento do Brasil, músicas, propostas de pesquisas, filmes, encerrando o capítulo com questões do ENEM.

A seguir, são apresentadas outras duas propostas de atividades, sendo uma charge, na seção *"Astúcias do texto"* e um box intitulado *"Em cena"* em que novamente há uma proposta de atividade em grupo, visando a reflexão acerca da temática em destaque:

Figura 7 – Tirinha sobre "descobrimento" do Brasil

"Terra à vista!"

"Terra à vista!" é uma expressão que marca a chegada de navegantes a um porto seguro. Mas, dependendo de quem a usa, pode significar coisas diferentes: pode ser o comentário de aventureiros, de piratas, de invasores, de náufragos...

Qual seria, então, a frase daqueles que já estavam no Brasil quando os portugueses chegaram? "Invasores à vista?".

O chargista Laerte cria uma situação irônica, dando voz aos habitantes da terra quando as caravelas portuguesas chegaram ao litoral brasileiro.

LAERTE. **Classificados 2**. São Paulo: Devir, 2002. p. 57.

Nos três primeiros séculos da vida brasileira, a produção cultural esteve associada aos vínculos com os portugueses, de modo que os relatos, as cartas e as crônicas atestam o ponto de vista dos colonizadores. Os textos mostram o imaginário que o estrangeiro construiu do brasileiro. A finalidade desses discursos era descrever a terra e a vida brasileiras, servindo de informação e construindo sentidos para a novidade do que foi encontrado no Novo Mundo.

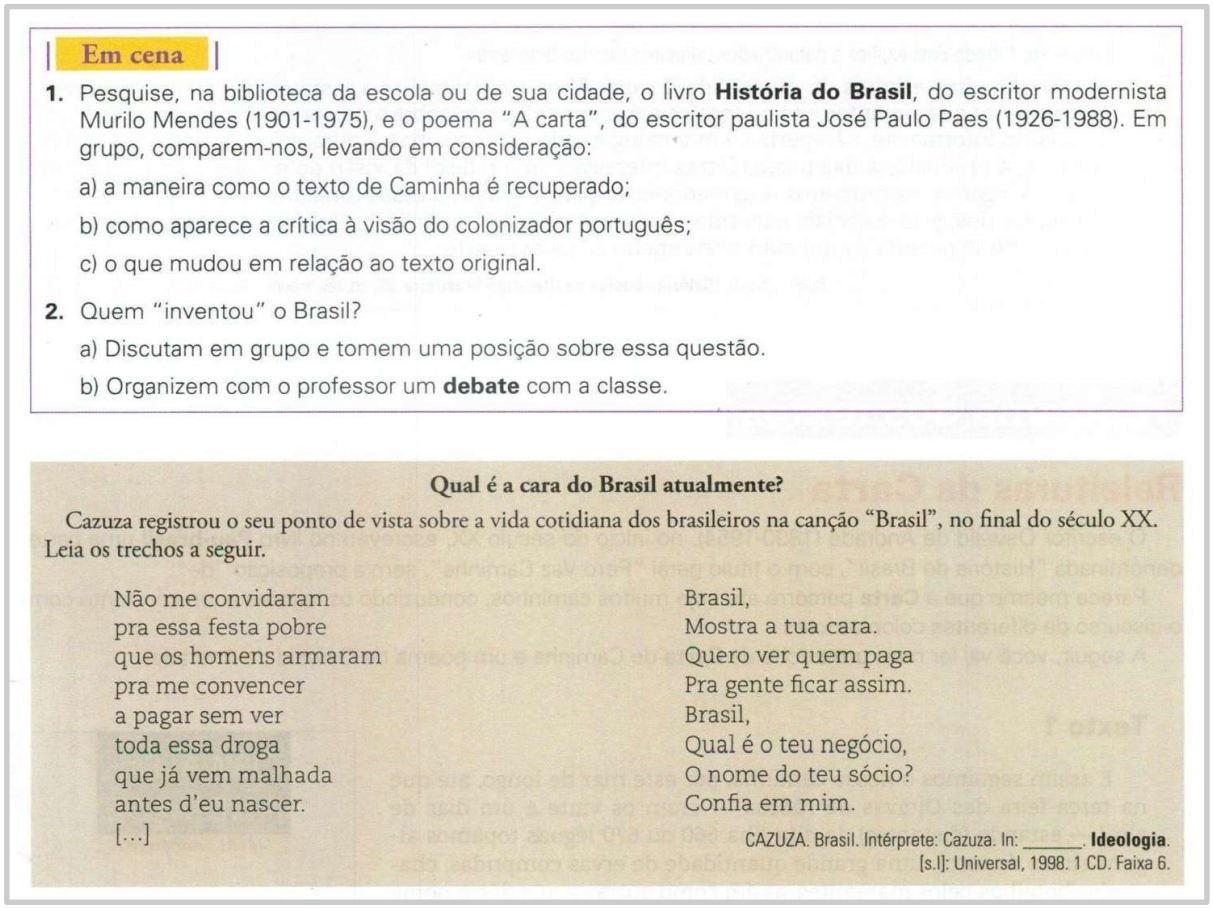
O ano de 1500 foi o marco inicial desse período colonial, com a **Carta** de Pero Vaz de Caminha, um discurso sobre o Brasil.

Fonte: ***L4 - Esferas das Linguagens*** (CAMPOS, ASSUMPÇÃO, 2016, p.187)

Nesta atividade ao questionar qual seria a frase adequada a partir da visão dos indígenas no segundo parágrafo: *"Invasores à vista?"*, observa-se a ironia da fala da personagem na tirinha ao observar a invasão portuguesa ao território já habitado pela frase : *"Bom, adeus ao sonho da casa própria..."*, apresentando-se como uma possibilidade para intervenção docente e propiciando a discussão acerca da imagem e dos processos de colonização do Brasil, inclusive de questões relativas à interdisciplinaridade.

Outra atividade bastante significativa encontra-se na seção *"Em cena"* ao propor uma pesquisa visando a análise da releitura da carta do descobrimento do Brasil pela visão de dois autores e a reflexão sobre a *"cara do Brasil"* na atualidade a partir da canção "Brasil" do compositor e cantor Cazuza , além da organização de um debate com colegas e professor a partir das impressões e registros realizados, conforme ilustrado a seguir (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p.192) - ***L4 (Esferas das linguagens):***

Figura 8 – Atividade de pesquisa e proposta de debate



Em cena

1. Pesquise, na biblioteca da escola ou de sua cidade, o livro **História do Brasil**, do escritor modernista Murilo Mendes (1901-1975), e o poema "A carta", do escritor paulista José Paulo Paes (1926-1988). Em grupo, comparem-nos, levando em consideração:
   a) a maneira como o texto de Caminha é recuperado;
   b) como aparece a crítica à visão do colonizador português;
   c) o que mudou em relação ao texto original.
2. Quem "inventou" o Brasil?
   a) Discutam em grupo e tomem uma posição sobre essa questão.
   b) Organizem com o professor um **debate** com a classe.

Qual é a cara do Brasil atualmente?

Cazuza registrou o seu ponto de vista sobre a vida cotidiana dos brasileiros na canção "Brasil", no final do século XX. Leia os trechos a seguir.

Não me convidaram
pra essa festa pobre
que os homens armaram
pra me convencer
a pagar sem ver
toda essa droga
que já vem malhada
antes d'eu nascer.
[...]

Brasil,
Mostra a tua cara.
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim.
Brasil,
Qual é o teu negócio,
O nome do teu sócio?
Confia em mim.

CAZUZA. Brasil. Intérprete: Cazuza. In: _____. **Ideologia**. [s.l]: Universal, 1998. 1 CD. Faixa 6.

Fonte: ***L4 - Esferas das Linguagens*** (CAMPOS, ASSUMPÇÃO, 2016, p.187)

A organização de debates, buscando o posicionamento crítico do estudante acerca de determinados assuntos, contribui para o usos sociais da linguagem, o aprimoramento de aspectos da oralidade e para o aprofundamento dos conhecimentos possibilitando ao estudante dar prosseguimento aos estudos, contribuindo para construção de novos conhecimentos, corroborando para o aprimoramento da linguagem e de novos letramentos.

Em relação aos aspectos de valorização das questões étnico-raciais e sobre a imagem positiva acerca do negro e as suas contribuições para a formação do povo brasileiro foram encontrados textos de literatura africana, poesias, cantigas orais, anúncios publicitários, entre uma diversidade de gêneros textuais, alertando sobre preconceito, racismo, denúncias contra as mazelas e agressões durante o período de escravidão entre outras questões.

Sabe-se que no Brasil (conforme já discutido anteriormente) ainda é recente a obrigatoriedade de inclusão da história e valorização dos povos africanos nos currículos do ensino fundamental e médio a partir da lei 10639/2003 (BRASIL, 2003), o que durante muito tempo, reproduziu de forma errônea e pouco valorizada a influência e importância dos negros para a formação da sociedade brasileira.

Até mesmo os livros escolares de História do Brasil traziam de forma velada um certo preconceito acerca da história e valorização dos povos africanos, com questões sobre a escravidão, conceitos sobre miscigenação, influências sobre a cultura, religião, comida, esporte, vocabulário, mas pouco em relação à verdadeira identidade cultural desses povos que tanto contribuíram para a construção da nossa história.

De acordo com Silva (2016, p.22), a imagem sobre a África foi construída de forma estereotipada e cercada por preconceitos em diferentes continentes, visto pelo olhar eurocêntrico que não valorizava ou reconhecia princípios diferentes àqueles impostos pela cultura europeia, marcado pelo "apagamento" e "silenciamento" de todo um continente:

> Uma das imagens mais comuns sobre a África é aquela de um continente misterioso, dominado pela floresta hostil, povoada por grupos negros próximos ao que se considera um período pré-histórico, anterior à civilização. Da mesma forma, tais grupos caracterizar-se-iam por uma cultura estagnada, imóvel, incapaz de qualquer desenvolvimento. Estes seriam os chamados povos sem história ou sociedades frias. (SILVA, 2016, p.22)

Essa imagem também foi fortemente disseminada pela mídia, reproduzida em filmes e na literatura (principalmente durante os anos 50 e 60), afetando ainda as relações financeiras

e promovendo a construção de uma imagem preconceituosa e distorcida acerca da identidade cultural dos povos africanos. (SILVA, 2016).

Assim, pode-se dizer que no Brasil, além das questões já conhecidas sobre os processos relacionados à escravidão, às desigualdades construídas durante a construção da nossa história, entre outros fatores, outros conceitos e estereótipos foram (ou ainda têm sido) fortemente disseminados também nos conteúdos organizados nas obras didáticas:

> Durante muito tempo a história de luta da nação negra foi concebida apenas pela ótica da escravidão e pouco se falava sobre a importância da contribuição dos afrodescendentes e indígenas para a construção da identidade do povo brasileiro. Ao trazer, principalmente através dos livros didáticos, o entendimento da contribuição da população negra como escravizada e subalternizada, há, mesmo sem intenção expressa, a disseminação da ideia inicial da colonização do Brasil, em que o negro escravo é submisso, inferiorizado e deve ser sempre subjugado pelo branco colonizador. (MANOEL; ROCHA; COELHO, 2017, p.38)

Nos livros didáticos analisados todas as obras apresentaram esta temática, contudo, os textos e as atividades relacionadas aos negros aparecem com menos frequência dos que as relacionadas aos povos originários.

Muitas vezes as atividades são apresentadas apenas a título de ilustração - a partir da visão do colonizador- exemplificando conteúdos, o que poderia ser melhor explorado, visto a relevância e importância do tema, como no exemplo apresentado a seguir, a partir da poesia de protesto de Adão Ventura (poeta negro), utilizado para conceituar as funções da literatura (CEREJA; DIAS VIANNA; CADENHOTTO, 2016, p.20) - ***L5 (Português Contemporâneo***):

Figura 9 – Poesia de protesto

Agora

É hora
de amolar a foice
e cortar o pescoço do cão.

— Não deixar que ele rosne
nos quintais
da África.

É hora
de sair do gueto/eito
senzala
e vir para a sala
— nosso lugar é junto ao Sol.

(Disponível em: http://150.164.100.248/literafro/. Acesso em: 30/5/2015.)

Fonte: ***L5 - Português Contemporâneo*** (CEREJA; DIAS VIANNA; CODENHOTO, 2016, p.20)

O texto reforça o caráter artístico e ao mesmo tempo a posição ideológica, política e social do eu-lírico, trazendo reflexões sobre a luta dos negros contra a escravidão, porém pouco explorado na obra, em termos de proposta de atividades, ficando a critério do professor complementar e dialogar com tais questões. A atividade poderia ser ampliada e complementada por uma discussão que levasse o estudante a posicionar-se criticamente diante dos processos de escravidão no Brasil, bem como as consequências na atualidade.

Para Rocha (2010, p.149): "A sala de aula atuará como espaço de crescimento humano e os educadores como desencadeadores de horizontes novos para o desabrochar dos elementos e valores da africanidade presente na sociedade brasileira", desconstruindo conceitos e a valorizando as inúmeras contribuições do negro para a sociedade brasileira.

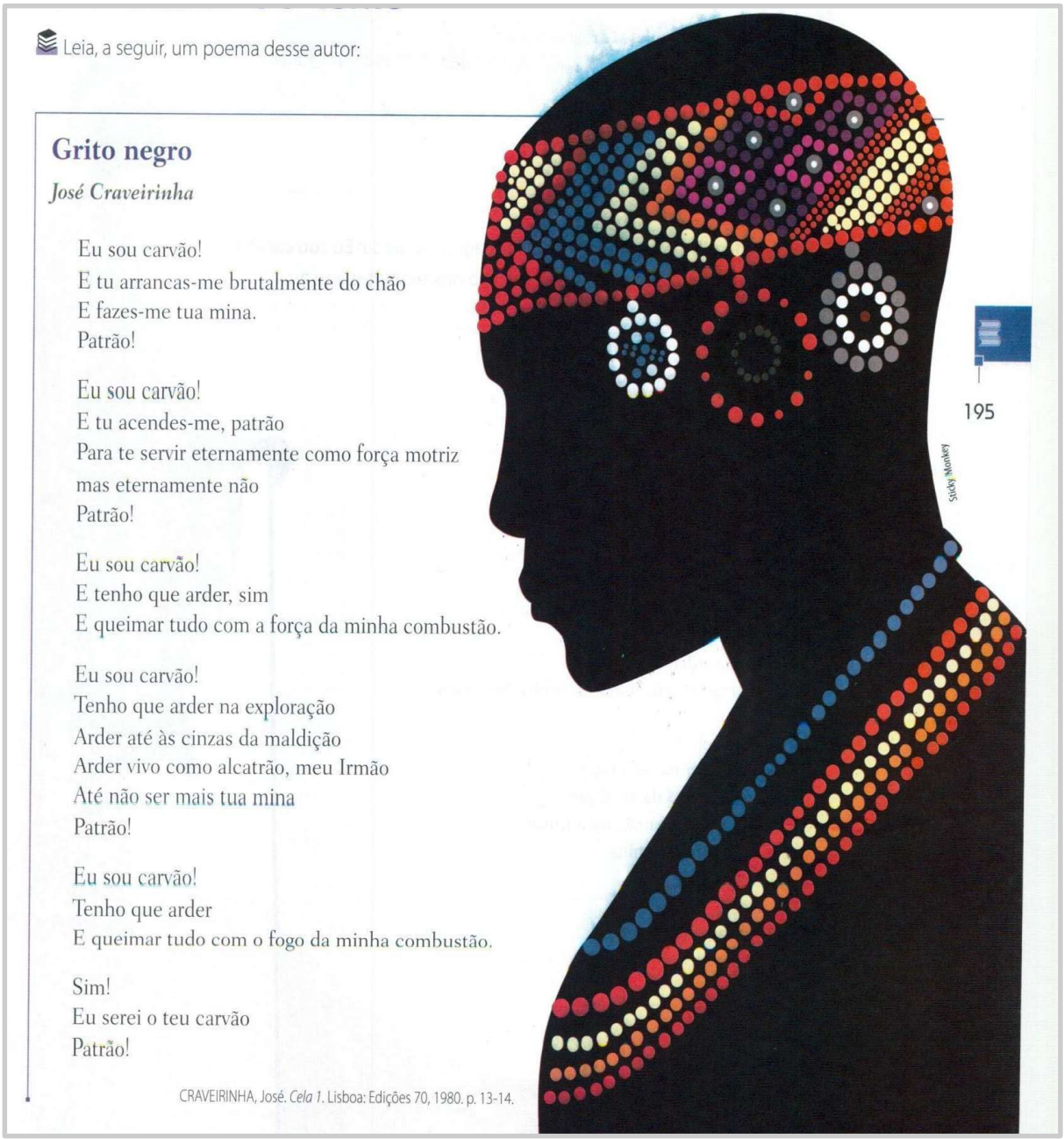
O título que antecede esta ilustração é *"Literatura como interação e transformação"* e poderia introduzir um questionamento, ou a proposta de um debate acerca da condição e luta do negro antes e após a oficialização do "fim da escravidão", abordando as condições desumanas e a falta de oportunidades mesmo após a assinatura das leis que lhes concediam a tal sonhada liberdade, os reflexos e a falta de condições que gerou desigualdades que ainda refletem em aspectos da sociedade atualmente, justificando a importância de ações afirmativas e da inclusão efetiva deste debate nas salas de aula:

> O processo educacional na história do Brasil tem, sistematicamente, privilegiado a população branca em detrimento dos afro-brasileiros. A história do Brasil é construída com base no trabalho escravo, Os negros em um período de 350 anos garantiram aos brancos escravocratas as bases socioeconômicas para o desenvolvimento, inclusive no campo da educação. No período pós-abolição aos negros, dentre tantas proibições, o acesso à educação se constitui em um dos maiores e mais perversos mecanismos de exclusão social, cujas consequências chegam até os nossos dias. (ROCHA, 2010, p.144)

No ***livro 8 (Português trilhas e tramas)***, há textos que enfatizam esses processos de dominação, sob a perspectiva do olhar do "colonizado" a partir da poesia de denúncia social de autores africanos de língua portuguesa, cujas obras tematizam "questões políticas e sociais de seus países, a herança colonial. os movimentos de independência, as revoluções e a riqueza cultural africana." (SETTE *et al*, 2016, p.199), promovendo um debate intercultural e a valorização dos movimentos culturais e temáticas que enfatizam os processos de exploração colonial, a escravidão, a valorização de questões identitárias e de pertencimento ao continente africano.

O texto a seguir, do poeta moçambicano José Craveirinha (SETTE *et al*, 2016, p.195) ressalta através do "Grito negro" a opressão racial praticada pelos colonizadores portugueses e o olhar do "colonizado", denunciando um pouco das agressões vividas durante o período de escravidão:

Figura 10 – Poesia Grito negro



Leia, a seguir, um poema desse autor:

Grito negro

José Craveirinha

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
E fazes-me tua mina.
Patrão!

Eu sou carvão!
E tu acendes-me, patrão
Para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não
Patrão!

Eu sou carvão!
E tenho que arder, sim
E queimar tudo com a força da minha combustão.

Eu sou carvão!
Tenho que arder na exploração
Arder até às cinzas da maldição
Arder vivo como alcatrão, meu Irmão
Até não ser mais tua mina
Patrão!

Eu sou carvão!
Tenho que arder
E queimar tudo com o fogo da minha combustão.

Sim!
Eu serei o teu carvão
Patrão!

CRAVEIRINHA, José. *Cela 1*. Lisboa: Edições 70, 1980. p. 13-14.

195

Sticky Monkey

Fonte: ***L8 - Português trilhas e tramas*** (SETTE *et al*., 2016, p.195)

Além das questões anteriormente apontadas, tais temáticas também podem contribuir para o combate a atitudes preconceituosas e racistas dentro e fora das salas de aula, visto que

o mito da “democracia racial” ainda é bastante presente no discurso educacional, propondo atividades que despertem para a o interesse e a mudança de postura dos estudantes sobre atitudes aparentemente naturais, mas que muitas vezes continuam carregadas de preconceito e exclusão, na busca pelo respeito às diferenças:

> Para tanto, espera-se que as práticas decoloniais e interculturais sejam inseridas no contexto brasileiro numa perspectiva desafiadora de romper a colonialidade do saber e do poder, como forma de desconstruir processos de homogeneização, que inviabilizam e ocultam as diferenças, constituindo uma sociedade plural que possibilite dar vez e voz ao outro, promovendo a emancipação social e a diminuição das desigualdades e injustiças sociais causadas por questões históricas e culturais. (MANOEL; ROCHA; COELHO, 2017, p.41)

Nesta seção foram apresentados alguns exemplos de atividades envolvendo a temática relacionada à valorização e resgate das raízes históricas, identitárias e culturais do povo brasileiro, porém convém ressaltar, que esta temática esteve presente em praticamente todas as obras analisadas, sendo alguns textos utilizados apenas como ilustrações, ou exemplos para complementação de alguns conceitos, e outras, de forma bastante significativa.

Convém ressaltar que a identificação e obrigatoriedade em abordar determinadas temáticas nos livros didáticos não implica em uma discussão efetiva no contexto da sala de aula, visto a necessidade da intervenção docente para que a perspectiva do desenvolvimento do letramento crítico se consolide e não represente apenas uma leitura crítica, conforme já discutido no referencial teórico inserido neste trabalho de tese.

A seção a seguir, tem por objetivo apresentar e discutir sobre os textos e atividades relacionadas à construção valorização e respeito às identidades culturais e linguísticas identificadas nos livros didáticos analisados.

4.3.2 Construção, valorização e respeito às identidades culturais e linguísticas

Nos livros didáticos analisados foi possível observar ocorrências relacionadas à construção e valorização dos diferentes identidades, não apenas linguísticas, mas também culturais, que enfatizam a importância do reconhecimento do “outro” e da necessidade do respeito às diferenças e características culturais dos grupos identitários que compõem o universo estudantil, bem como àquelas ligadas às práticas de letramentos que envolvem o contexto extraescolar. Para Tilio (2010, p.115):

> Ao participarmos de uma prática discursiva, como o uso de um livro didático, além de percebermos e considerarmos as identidades sociais dos participantes dessa prática, estamos também trabalhando na construção e reconstrução das identidades sociais destes participantes, assim como das nossas próprias.

Para Souza, Corti e Mendonça (2012,p. 37), a juventude é mais do que uma condição biológica, mas uma condição cultural , marcada por experiências de múltiplas dimensões: "[...] a classe social, a idade, a constituição do núcleo familiar, o lugar de nascimento, o pertencimento racial ou étnico, o gênero e a sexualidade. Todos esses aspectos entrelaçados são fundamentais para a construção identitária dos sujeitos" e fazem parte das práticas de letramentos que compõem o universo estudantil.

Assim, ao chegar ao Ensino médio, os estudantes, no decorrer de suas infâncias e parte da adolescência, já participaram de diferentes práticas sociais que envolvem cotidianamente a leitura e a escrita, mas muitas vezes, não identificaram-se ou reconheceram-se pertencentes àquele universo, visto o distanciamento do uso cotidiano da linguagem e de suas práticas, àquelas propostas no ambiente escolar, funcionando como um instrumento de exclusão escolar.

Diariamente, os estudantes participam de diferentes tipos de práticas discursivas, contudo, muitas delas ainda não são reconhecidas ou valorizadas no ambiente escolar, como por exemplo, a interpretação de canções, os textos do universo do rap e do funk (tão presentes na cultura dos jovens), o reconhecimento e valorização das variedades orais (a linguagem utilizada por eles no dia a dia), os textos dialogais, os textos de circulação nas redes sociais, os blogs, os diários e tantos outros que funcionam como suporte para práticas realizadas além dos muros escolares.

Para Souza, Corti e Mendonça (2012), é preciso aproximar-se dos interesses de leitura desses estudantes, mapeando e identificando o que esses jovens leem e escrevem, contemplando as práticas de letramentos que envolvem suas realidades, a fim de planejar atividades significativas, embora a realidade das salas de aula e das tarefas diárias dos professores dificultem essa prática, além da importância em identificar e compreender o perfil desse jovem:

> Assim, para refletir sobre a educação dirigida aos jovens, é necessário, em primeiro lugar, compreender quem são eles, o que fazem, o que pensam, o que esperam e o que sentem diante do conhecimento. Com a leitura, não é diferente: indagar-se sobre o jovem leitor ou não leitor implica, antes de qualquer coisa, saber quem é este jovem, o que ele lê, onde, quando e por

> quê, bem como descobrir o que ele não lê, e os motivos desse distanciamento. (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.17)

Neste trabalho, ao tratar sobre a identificação das temáticas relacionadas à construção de identidades culturais e linguísticas, buscou-se agrupar os temas relacionando-os ao contexto das salas de aula, que hoje possuem um público bastante diversificado e plural, com perfis diferenciados em relação à identificação cultural e linguística e ainda a abrangência dessas obras, visto que são utilizadas nas salas de aula de todo o Brasil, considerando ainda a necessidade de valorização das características das diferentes regiões do Brasil. De acordo com Souza (2011, p. 44):

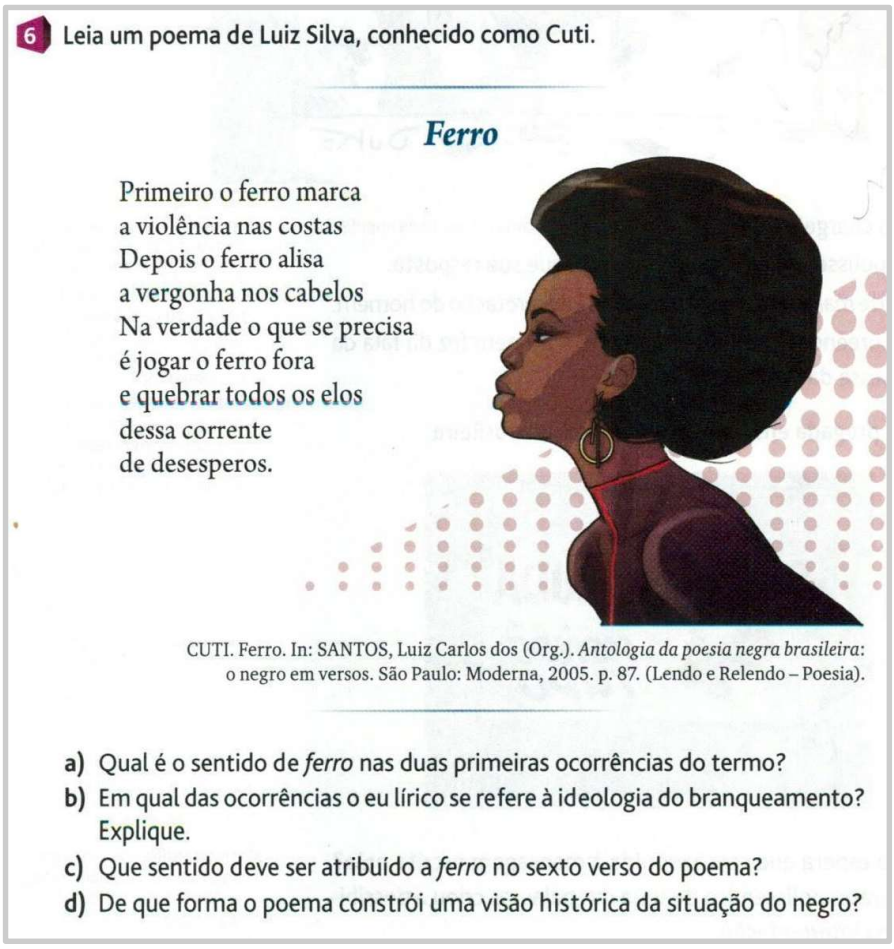
> A escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores. No entanto, alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes à valorização das diferenças. A situação desigual é realidade vivida por diferentes sujeitos, a depender dos aspectos identitários - classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça- que socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos.

Portanto, esta seção tem por objetivo discutir sobre as atividades referentes aos temas anteriormente descritos, visto que fazem parte da realidade que compõe o perfil desses jovens estudantes na atualidade: gênero, novas relações familiares, feminismo, diferenças regionais, entre outros textos que colaboram para o reconhecimento identitário e promoção da equidade no contexto escolar.

O poema a seguir identificado no ***L9 (se liga na língua)*** retrata a identidade da mulher negra, a violência sofrida no período colonial e o silenciamento e agressões veladas a partir da negação da identidade negra pela cultura imposta a um padrão cultural que durante muito tempo estimulava o alisamento dos cabelos.

Para tratar esta temática, o poema intitulado Ferro, do poeta Luiz Silva (Cuti), resgata a polissemia da palavra e incentiva discussão sobre tal temática:

Figura 11 – Poema sobre identidade da mulher negra



6 Leia um poema de Luiz Silva, conhecido como Cuti.

Ferro

Primeiro o ferro marca
a violência nas costas
Depois o ferro alisa
a vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa
é jogar o ferro fora
e quebrar todos os elos
dessa corrente
de desesperos.

CUTI. Ferro. In: SANTOS, Luiz Carlos dos (Org.). *Antologia da poesia negra brasileira*: o negro em versos. São Paulo: Moderna, 2005. p. 87. (Lendo e Relendo – Poesia).

a) Qual é o sentido de *ferro* nas duas primeiras ocorrências do termo?
b) Em qual das ocorrências o eu lírico se refere à ideologia do branqueamento? Explique.
c) Que sentido deve ser atribuído a *ferro* no sexto verso do poema?
d) De que forma o poema constrói uma visão histórica da situação do negro?

Fonte: ***L9 - Se liga na língua*** (ORMUNDO; SINISCALCHI,2016, p.306)

As atividades propostas a partir do poema, principalmente trazendo questões importantes para o reconhecimento desses jovens na sociedade, retoma e discute sobre a ideologia do branqueamento, retomando os sentidos da palavra "ferro" a partir do contexto de produção, pelo verso "*jogar o ferro fora" (verso 6)*, permitindo ainda desconstruir estereótipos e valorizar a identidade própria afrodescendente.

De acordo com Manoel, Rocha e Coelho (2017, p. 38), a ideologia do branqueamento está relacionada à divulgação de conceitos estereotipados que durante muito tempo distorceram o entendimento e a valorização da identidade negra no Brasil: "[…] passando pela ideia de escravo, sucessivamente, seria considerado submisso, pobre, diferente, ou até mesmo feio e sujo, contribuindo para uma espécie de padronização cultural, em que a contribuição da cultura branca, europeizada, seria sempre superior à contribuição africana", o que infelizmente também influenciou diretamente o reconhecimento e a negação da cultura negra e que vem aos poucos sendo retomada por influência do movimento negro e da

valorização das características identitárias de grupos historicamente discriminados, conforme já discutido anteriormente,

Uma outra temática bastante recorrente nos livros didáticos analisados foi a relativa às diferenças entre gêneros (relação homem x mulher), enfatizando a imagem positiva da mulher, quase sempre através de poesias ligadas aos gêneros literários, pela perspectiva da imagem da mulher idealizada de acordo com o período literário em estudo, ou ainda em crônicas ou tirinhas.

Um exemplo para a afirmação anterior foi identificado no ***L1 (Português: contexto, interlocução e sentido)***, em que há um capítulo destinado aos estudos sobre discurso e texto, que aborda a construção da imagem da mulher e posteriormente dos jovens no decorrer das décadas a partir de músicas, cartazes, crônicas, filmes, discutindo e propondo também a identificação das marcas ideológicas na interpretação dos textos associados ao tema.

O capítulo é iniciado por três textos retratando questões relativas à identidade feminina: no primeiro *"Ai que saudades da Amélia",* canção de Ataulfo Alves e Mário Lago, de 1941 é descrita a famosa personagem "Amélia, a mulher de verdade" considerada inesquecível em confronto com a crítica feita a uma "nova mulher": exigente, que só pensava em luxo e riqueza; enquanto Amélia, submissa e conformada, sem nenhuma vaidade, representava a companheira ideal, que passava pelos problemas sempre feliz, confortando e apoiando o seu companheiro.

A análise proposta no livro indica que: "[...] A popularidade desse samba, no carnaval de 1942, foi tão grande que o substantivo amélia entrou para o dicionário como sinônimo de 'mulher amorosa, passiva e serviçal' (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.227), propondo a análise de trechos que autorizam a construção dessa imagem.

O texto 2 ," Emília" , canção de Lobo Haroldo e Wilson Batista, composta no mesmo período (1941) também traz a visão saudosista do eu-lírico, de uma mulher única, que faz as vontades do parceiro: "*Eu quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar/ Que, de manhã cedo, me acorde na hora de trabalhar/ Só existe uma e sem ela eu não vivo em paz/ Emília, Emília, Emília, eu não posso mais/ Ninguém sabe igual a ela/ Preparar o meu café/ Não desfazendo das outras / Emília é mulher / Papai do céu é quem sabe/ A falta que ela me faz/Emília, Emília/Emília, eu não posso mais…"*

Assim como na primeira atividade as autoras do LD afirmam que Emília também representava a "mulher ideal" para os compositores, trazendo questionamentos sobre as características que definiam o seu perfil: *"Se você considerar a imagem associada a Emília, diria que ela é uma mulher independente? Por quê?"* A atividade 3 aprofunda essas reflexões

adicionando os adjetivos “passiva e serviçal” associadas ao perfil da segunda personagem (Emília) instigando o estudante a refletir sobre as imagens construídas e consideradas “ideais” pelo eu-lírico.

Tais questões apontam para uma naturalização das diferenças dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres na sociedade, o que por muito tempo influenciou a construção de identidades e de uma aceitação pacífica ligada a uma hipotética hierarquia entre os gêneros, muitas vezes reforçada no ambiente escolar, pela separação das crianças nas brincadeiras destinadas aos meninos ou meninas, de frases como “menina não pode isso ou aquilo”, “comporte-se como uma mocinha”, “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”, “meninos não choram”, “meninos não brincam de bonecas”, entre outras.

De acordo com Manoel, Lima e Coelho (2018, p.53): [...] foi somente a partir do século XX que o ‘feminismo’ começou a popularizar-se nas sociedades ocidentais, questionando certos valores já enraizados em relação ao poder social, político e econômico monopolizado pelos homens”, refletindo numa mudança de postura na luta pela igualdade de direitos.

Nos espaços escolares, as questões de gênero passaram a ser discutidas inicialmente pela proposta de transversalização do tema orientação sexual inseridas nos PCN (BRASIL, 1997), nos PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), contribuindo para a discussão e para a luta pela igualdade de direitos e combate a todas as formas de preconceito, violência e discriminação.

Ainda no mesmo capítulo, o terceiro texto traz a temática relacionada à identidade feminina a partir da canção “*Dandara*” de Ivan Lins e Francisco Bosco, composta no ano de 2004 abordando uma imagem bastante diferenciada das “Amélias” e “Emílias” retratadas anteriormente.

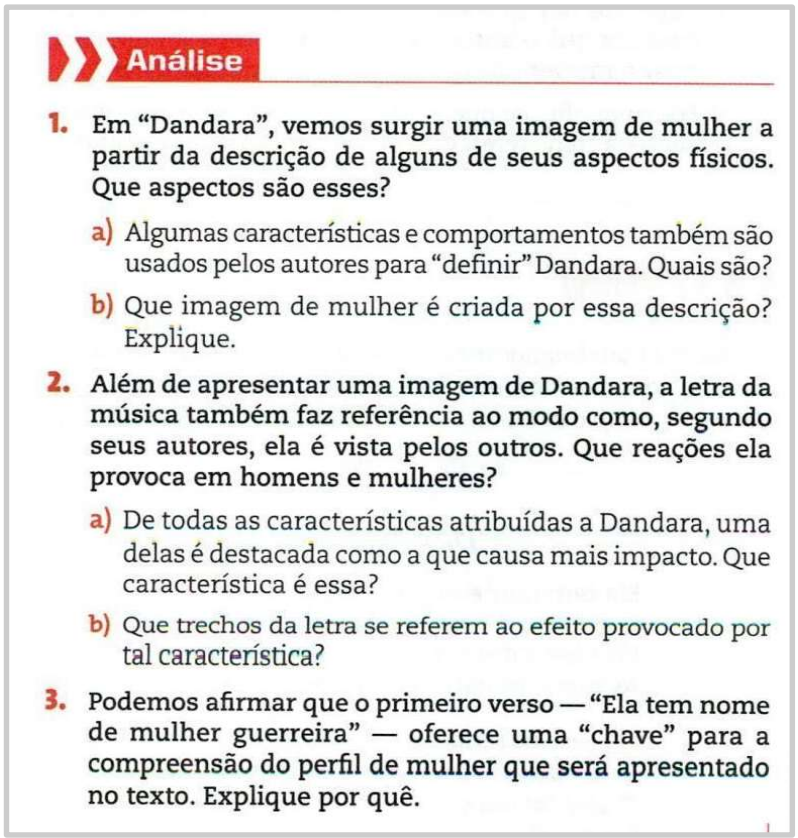
A personagem Dandara é retratada pela figura da mulher guerreira, livre e autêntica, como diz a letra da canção: *“Ela tem nome de mulher guerreira/E se veste de um jeito que só ela/Ela vive entre o aqui e o alheio/As meninas não gostam muito dela/Ela tem um tribal no tornozelo/E na nuca adormece uma serpente/O que faz ela ser quase um segredo/É ser ela assim, tão transparente/Ela é livre e ser livre a faz brilhar/Ela é filha da terra, céu e mar/Dandara/Ela faz mechas claras no cabelo/E caminha na areia pelo raso/Eu procuro saber os seus roteiros/Pra fingir que a encontro por acaso/Ela fala num celular vermelho/Com amigos e com seu namorado/Ela tem perto dela o mundo inteiro/E à volta*

outro mundo, admirado/Ela é livre e ser livre a faz brilhar/Ela é filha da terra, céu e mar/Dandara…"

Logo após a letra da canção, há um *boxe* explicando a referência ao nome Dandara: uma homenagem à Dandara dos Palmares, guerreira negra, mulher de Zumbi dos Palmares, que marcou a nossa história; contudo, o texto informativo associado à música também ressalta que a referência para a inspiração para a composição da canção é Dandara Guerra, filha da atriz Cláudia Ohana e do cineasta Ruy Guerra.

As atividades propostas, apresentam a mesma estrutura de análise das anteriores, contudo, o conceito do feminino construído no texto três é de empoderamento e de afirmação de uma mulher com padrões diferentes àqueles impostos pela sociedade, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 12 – Atividade sobre a canção Dandara



Análise

1. **Em "Dandara", vemos surgir uma imagem de mulher a partir da descrição de alguns de seus aspectos físicos. Que aspectos são esses?**
   a) Algumas características e comportamentos também são usados pelos autores para "definir" Dandara. Quais são?
   b) Que imagem de mulher é criada por essa descrição? Explique.
2. **Além de apresentar uma imagem de Dandara, a letra da música também faz referência ao modo como, segundo seus autores, ela é vista pelos outros. Que reações ela provoca em homens e mulheres?**
   a) De todas as características atribuídas a Dandara, uma delas é destacada como a que causa mais impacto. Que característica é essa?
   b) Que trechos da letra se referem ao efeito provocado por tal característica?
3. **Podemos afirmar que o primeiro verso — "Ela tem nome de mulher guerreira" — oferece uma "chave" para a compreensão do perfil de mulher que será apresentado no texto. Explique por quê.**

Fonte: ***L1 - Português: contexto, interlocução e sentido***
(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.228)

As análises anteriores foram utilizadas para introduzir e exemplificar o conceito de marcas ideológicas dos textos associando as visões de mundo, valores e crenças e também

ao uso que fazemos da linguagem como expressão de sentimentos, colaborando para a nossa formação ideológica, conforme apresentado a seguir:

> Se o ideal feminino construído em 'Ai que saudades da Amélia' e 'Emília' é o da dona de casa submissa que vive para satisfazer às necessidades e aos desejos do seu companheiro, o brilho e a sedução de Dandara recorrem do comportamento oposto: ela é independente, livre, e o fato de ser assim faz que os homens fiquem fascinados por ela. É a mulher que, a partir de meados do século XX, saiu da esfera privada, doméstica, para reivindicar seu lugar no espaço público. (ABAURRE, ABAURRE; PONTARA, 2016, p.229)

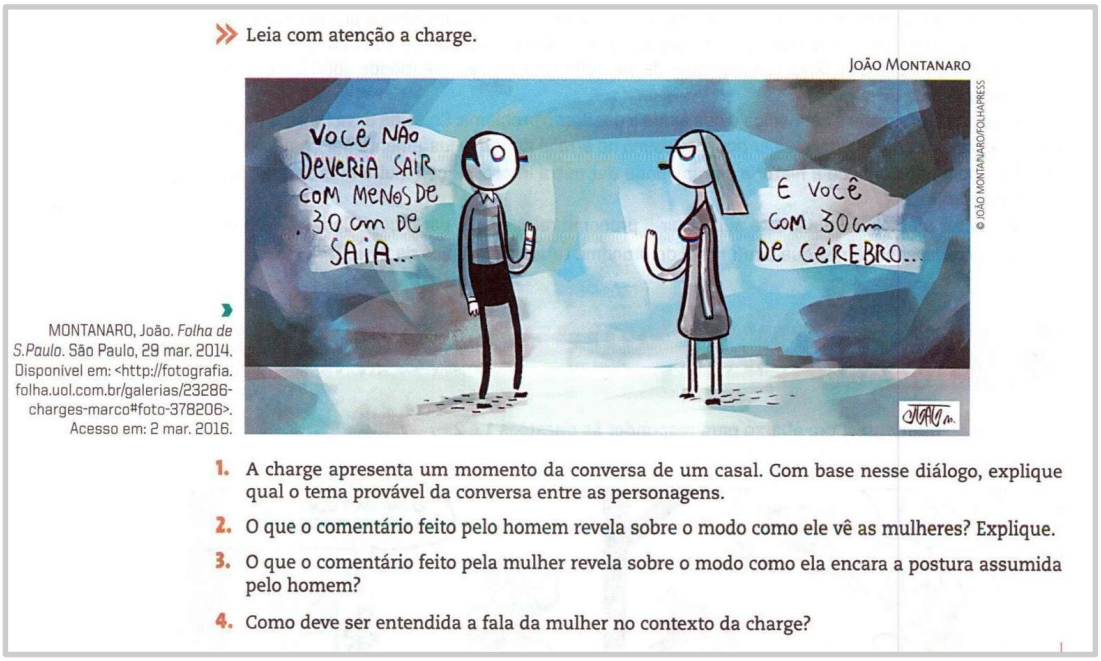
A partir da identificação das marcas ideológicas presentes nos três textos, as autoras do livro didático enfatizam a importância em reconhecer as pistas textuais, a recorrência de termos e temas correspondendo a questões discursivas e as possibilidades de interpretação do texto a partir de cada contexto.

Para tanto, é apresentando uma propaganda de lençóis do ano de 1962, associando a imagem de felicidade da mulher, mãe, dona de casa às funções exercidas e o conforto gerado pelo uso dos lençóis: *"Sim, ela é uma dona de casa feliz... Feliz porque sabe cuidar bem da casa e da família! Cada gesto para com a família demonstra seu carinho; cada detalhe da casa revela seu bom gôsto. Os lençóis, por exemplo, são Santista! Alvos, bem feitos, nas medidas ideais, convidam sempre a um bom repouso. Quando ela os estende, sôbre as camas, êles completam a beleza do ambiente! Ela é uma dona-de-casa feliz... ela é como a senhora... usa Lençóis Santista!"* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2018, p.229)

Logo a seguir são apresentados outros gêneros textuais: duas cartas às leitoras, descrevendo a felicidade em ser donas de casa, a proposta de um filme, *O Sorriso de Monalisa,* que trata sobre feminismo e uma crônica de Martha Medeiros. O capítulo é finalizado com uma proposta de organização de painel, com o tema *"Imagens do jovem*" com a letra de duas canções: *Sangue latino* (João Ricardo e Paulinho Mendonça), de 1970 e *Geração Coca Cola* (Renato Russo e Fê Lemos) do ano de 1985.

As atividades trabalhadas neste capítulo promovem de forma significativa as questões relacionadas à construção da identidade feminina. Esta temática também é abordada em outros capítulos, de forma crítica, conforme demonstra a atividade a seguir, com a interpretação de uma charge:

Figura 13 - Charge



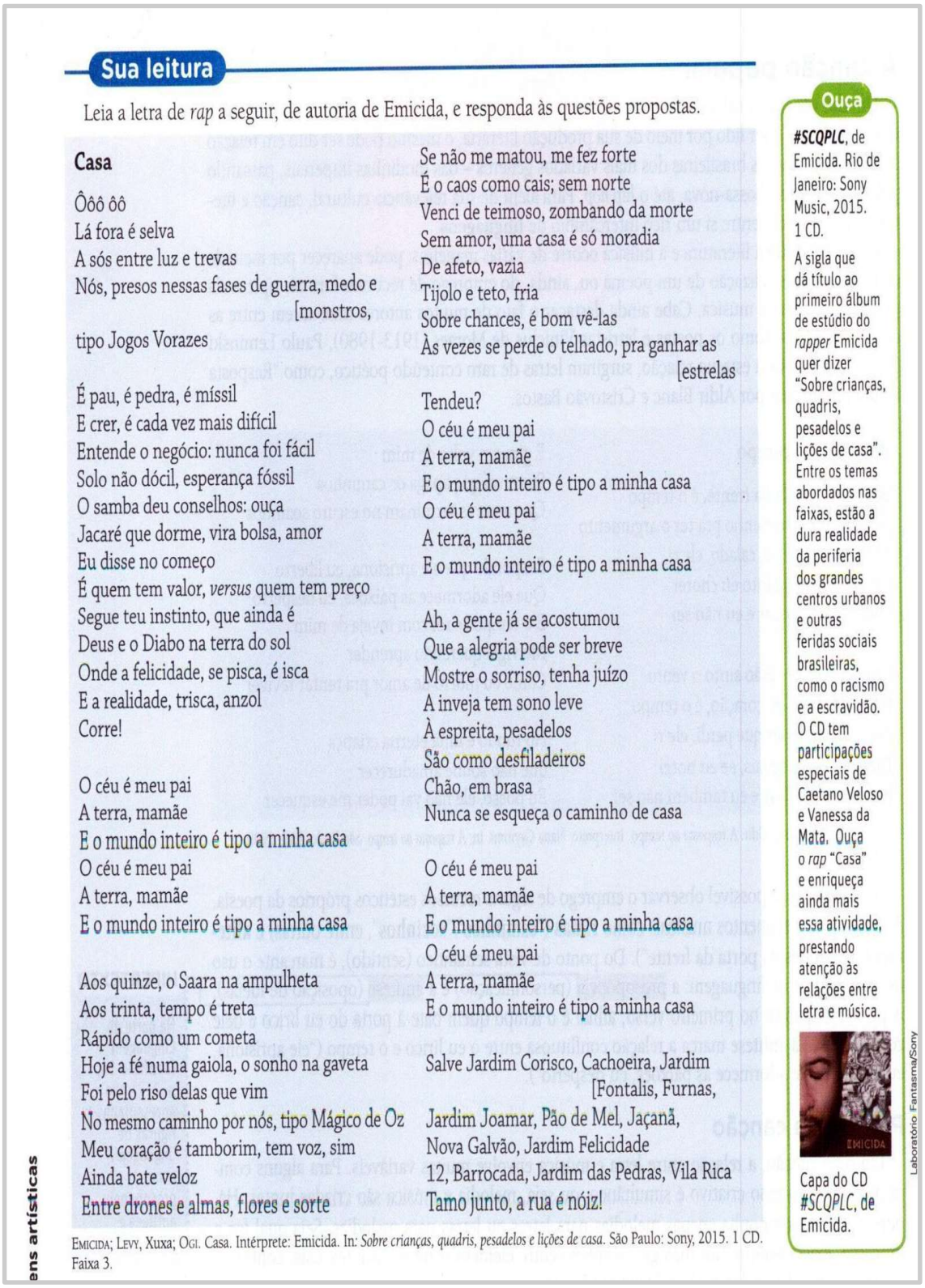
Fonte: ***L1 Português: contexto, interlocução e sentido***
(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.168)

Outra temática importante e bastante recorrente nas obras está relacionada à construção da identidade dos adolescentes e jovens, que trazem experiências de letramentos diversos e que muitas vezes são ignorados no contexto escolar.

De acordo com Souza, Corti e Mendonça (2012, p.35), a escola assume uma dimensão especial na promoção de letramentos, sendo "[...] comum as pessoas dizerem que, ali, o estudante tem de aprender a ler e a escrever para ser 'alguém na vida', desconsiderando as suas histórias de vida, conhecimentos, desejos, experiências, sonhos e práticas de leitura e escrita, sendo papel da escola a articulação desses conhecimentos sobre o mundo e o reconhecimento do lugar ocupado por esses estudantes, que diferente do que se afirma, "já estão no mundo e são 'alguém' na vida!"".

Quanto a este aspecto, ***o L3 (Ser protagonista)*** propõe uma atividade a partir do rap *"Casa"* de autoria do *rapper* Emicida cujo objetivo é a análise de marcas de oralidade, dos recursos utilizados na produção desse gênero textual e dos aspectos de intertextualidade presentes na canção, conforme apresentado a seguir:

Figura 14 – Rap casa



Sua leitura

Leia a letra de *rap* a seguir, de autoria de Emicida, e responda às questões propostas.

Casa

Ôôô ôô
Lá fora é selva
A sós entre luz e trevas
Nós, presos nessas fases de guerra, medo e [monstros,
tipo Jogos Vorazes

É pau, é pedra, é míssil
E crer, é cada vez mais difícil
Entende o negócio: nunca foi fácil
Solo não dócil, esperança fóssil
O samba deu conselhos: ouça
Jacaré que dorme, vira bolsa, amor
Eu disse no começo
É quem tem valor, *versus* quem tem preço
Segue teu instinto, que ainda é
Deus e o Diabo na terra do sol
Onde a felicidade, se pisca, é isca
E a realidade, trisca, anzol
Corre!

O céu é meu pai
A terra, mamãe
E o mundo inteiro é tipo a minha casa
O céu é meu pai
A terra, mamãe
E o mundo inteiro é tipo a minha casa

Aos quinze, o Saara na ampulheta
Aos trinta, tempo é treta
Rápido como um cometa
Hoje a fé numa gaiola, o sonho na gaveta
Foi pelo riso delas que vim
No mesmo caminho por nós, tipo Mágico de Oz
Meu coração é tamborim, tem voz, sim
Ainda bate veloz
Entre drones e almas, flores e sorte

Se não me matou, me fez forte
É o caos como cais; sem norte
Venci de teimoso, zombando da morte
Sem amor, uma casa é só moradia
De afeto, vazia
Tijolo e teto, fria
Sobre chances, é bom vê-las
Às vezes se perde o telhado, pra ganhar as [estrelas
Tendeu?
O céu é meu pai
A terra, mamãe
E o mundo inteiro é tipo a minha casa
O céu é meu pai
A terra, mamãe
E o mundo inteiro é tipo a minha casa

Ah, a gente já se acostumou
Que a alegria pode ser breve
Mostre o sorriso, tenha juízo
A inveja tem sono leve
À espreita, pesadelos
São como desfiladeiros
Chão, em brasa
Nunca se esqueça o caminho de casa

O céu é meu pai
A terra, mamãe
E o mundo inteiro é tipo a minha casa
O céu é meu pai
A terra, mamãe
E o mundo inteiro é tipo a minha casa

Salve Jardim Corisco, Cachoeira, Jardim [Fontalis, Furnas,
Jardim Joamar, Pão de Mel, Jaçanã,
Nova Galvão, Jardim Felicidade
12, Barrocada, Jardim das Pedras, Vila Rica
Tamo junto, a rua é nóiz!

EMICIDA; LEVY, Xuxa; OGI. Casa. Intérprete: Emicida. In: *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa*. São Paulo: Sony, 2015. 1 CD. Faixa 3.

Ouça

#SCQPLC, de Emicida. Rio de Janeiro: Sony Music, 2015. 1 CD.

A sigla que dá título ao primeiro álbum de estúdio do *rapper* Emicida quer dizer "Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa". Entre os temas abordados nas faixas, estão a dura realidade da periferia dos grandes centros urbanos e outras feridas sociais brasileiras, como o racismo e a escravidão. O CD tem participações especiais de Caetano Veloso e Vanessa da Mata. Ouça o *rap* "Casa" e enriqueça ainda mais essa atividade, prestando atenção às relações entre letra e música.

Capa do CD *#SCQPLC*, de Emicida.

Laboratório Fantasma/Sony

ens artísticas

Fonte: ***L3 - Ser protagonista***
(BARRETO; SANTA BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p.100)

As atividades propostas partem de um gênero textual bastante conhecido no universo estudantil, com temáticas de interesse dos jovens, contudo pouco explorado nas atividades escolares e identificada nos livros didáticos analisados.

Para Souza (2011, p.82), as atividades desenvolvidas com gêneros textuais ligados à realidade dos estudantes, como o *hip-hop* e os *raps, por exemplo, d*emonstram uma forma de resistência e de identificação dos sujeitos com a linguagem, bem como formas de inserção em eventos de letramentos, sendo de fundamental importância utilizá-los no contexto escolar:

> Nos eventos de letramentos realizados pelos ativistas, a palavra se investe e se reveste de contornos específicos, conjugando aspectos tais como o contexto sócio-histórico de produção, os objetivos dos falantes envolvidos, as relações de poder imbricadas, a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem.

Portanto, torna-se imprescindível o reconhecimento e valorização dos conhecimentos trazidos por estes jovens e o incentivo à participação social e afirmação de suas identidades de acordo com o contexto em que estão inseridos:

> Cada estudante tem caminhos singulares para atribuir significado ao conhecimento, e o ensino médio é uma etapa bastante propícia para que os jovens tomem consciência disso e ampliem sua autopercepção. Mais ainda, conhecer a si mesmo significa poder se posicionar melhor perante os outros e perante os diversos saberes e informações que circulam por aí. (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.37)

Para os mesmos autores, o desenvolvimento de letramentos está diretamente relacionado à construção de identidades, visto que ao entramos em uma sala de aula do ensino médio, não estamos diante apenas de alunos, mas de "[...] sujeitos envolvidos em muitas práticas sociais, com conquistas, frustrações, anseios, pessoas que atuam motivadas por diversos interesses e que atribuem diferentes sentidos ao lazer, à cultura, ao conhecimento e ao trabalho. Lá estão jovens histórias de vidas, biografias juvenis a serem desveladas." (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.37).

No ***L7 (linguagem e interação)****,* esta temática é trabalhada no capítulo destinado ao estudo do Editorial, sendo introduzida pela seção "Primeiros passos" com a seguinte reflexão: "*Discuta com os colegas: em sua opinião, o que diferencia um adolescente, de uma criança? E de um adulto?"* Logo em seguida, é apresentado um poema sobre adolescência: *"Quando eu tiver setenta anos",* do escritor Paulo Leminsky (FARACO; MARUXO Jr; MOURA, 2016, p.284):

Figura 15 – Poema sobre adolescência

Fonte: ***L7 - Linguagem e interação*** (FARACO; MARUXO Jr., MOURA, 2016, p.204)

A orientação ao professor para trabalhar o poema sugere ouvir o relato dos estudantes sobre a adolescência e seus sentimentos, destacando a ironia do eu lírico ao afirmar que somente aos setenta anos seria possível "ver tudo com consciência", além de descrever o medo em assumir a condição de adulto, adiando o momento da fase adulta e ampliando a adolescência.

Posteriormente são apresentados dois editoriais discutindo sobre as principais transformações da adolescência, a natureza argumentativa do gênero, os meios de circulação, as temáticas trabalhadas e as principais semelhanças entre editoriais e os artigos de opinião.

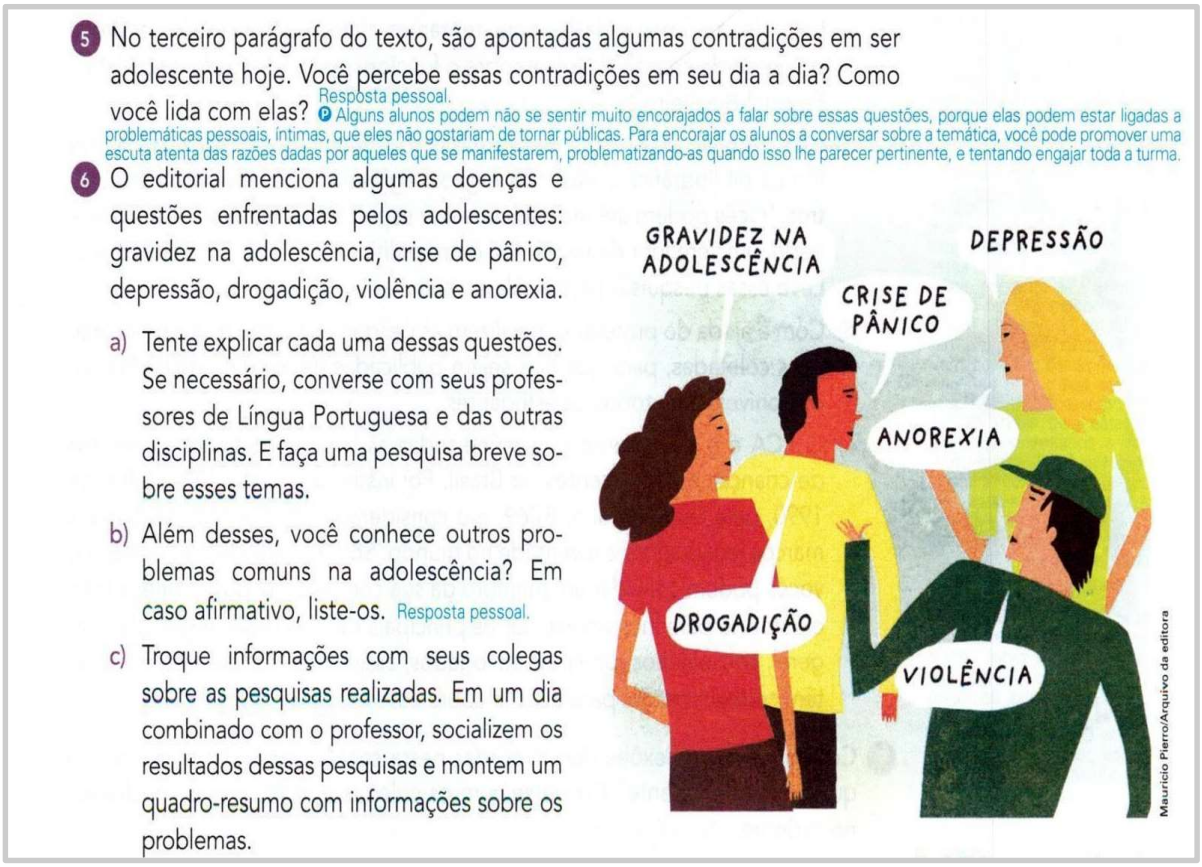
A atividade propõe a leitura dos dois textos de forma a identificar a diferença estrutural entre os dois gêneros em destaque: *"Apesar das semelhanças há pelo menos uma importante diferença estrutural entre um editorial e um artigo de opinião. Leia com atenção*

o texto a seguir, cujo tema são as transformações na adolescência, e tente identificar qual é essa diferença." (FARACO; MARUXO Jr; MOURA, 2016, p.285).

Assim, a proposta de atividade busca discutir não apenas a temática, geralmente de interesse dos jovens, por identificar-se com o assunto abordado, mas também a construção e a análise da estrutura dos gêneros propostos.

As atividades a seguir foram sugeridas na seção "*Para entender o texto*" e associam os dois textos de forma bastante significativa, chamando a atenção a proposta interdisciplinar envolvida na atividade, sugerindo a pesquisa e a socialização dos resultados com os demais colegas:

Figura 16 - Editorial



5 No terceiro parágrafo do texto, são apontadas algumas contradições em ser adolescente hoje. Você percebe essas contradições em seu dia a dia? Como você lida com elas? Resposta pessoal.
P Alguns alunos podem não se sentir muito encorajados a falar sobre essas questões, porque elas podem estar ligadas a problemáticas pessoais, íntimas, que eles não gostariam de tornar públicas. Para encorajar os alunos a conversar sobre a temática, você pode promover uma escuta atenta das razões dadas por aqueles que se manifestarem, problematizando-as quando isso lhe parecer pertinente, e tentando engajar toda a turma.

6 O editorial menciona algumas doenças e questões enfrentadas pelos adolescentes: gravidez na adolescência, crise de pânico, depressão, drogadição, violência e anorexia.

a) Tente explicar cada uma dessas questões. Se necessário, converse com seus professores de Língua Portuguesa e das outras disciplinas. E faça uma pesquisa breve sobre esses temas.

b) Além desses, você conhece outros problemas comuns na adolescência? Em caso afirmativo, liste-os. Resposta pessoal.

c) Troque informações com seus colegas sobre as pesquisas realizadas. Em um dia combinado com o professor, socializem os resultados dessas pesquisas e montem um quadro-resumo com informações sobre os problemas.

Fonte: ***L7 - Linguagem e interação*** (FARACO; MARUXO Jr., MOURA, 2016, p.287)

Outras questões também são levantadas como a falta de limites dos jovens, o projeto de lei para a redução da maioridade penal, os relacionamentos amorosos e outras temáticas ligadas ao contexto da atualidade. Todas as atividades têm como objetivo, mesmo que implicitamente, trabalhar as características dos gêneros argumentativos, como no exemplo apresentado a seguir: "*Com base nas reflexões desenvolvidas nesta seção, responda: para*

você, o que é ser adolescente? Converse como os colegas e registre suas conclusões no caderno." (FARACO; MARUXO Jr; MOURA, 2016, p.288).

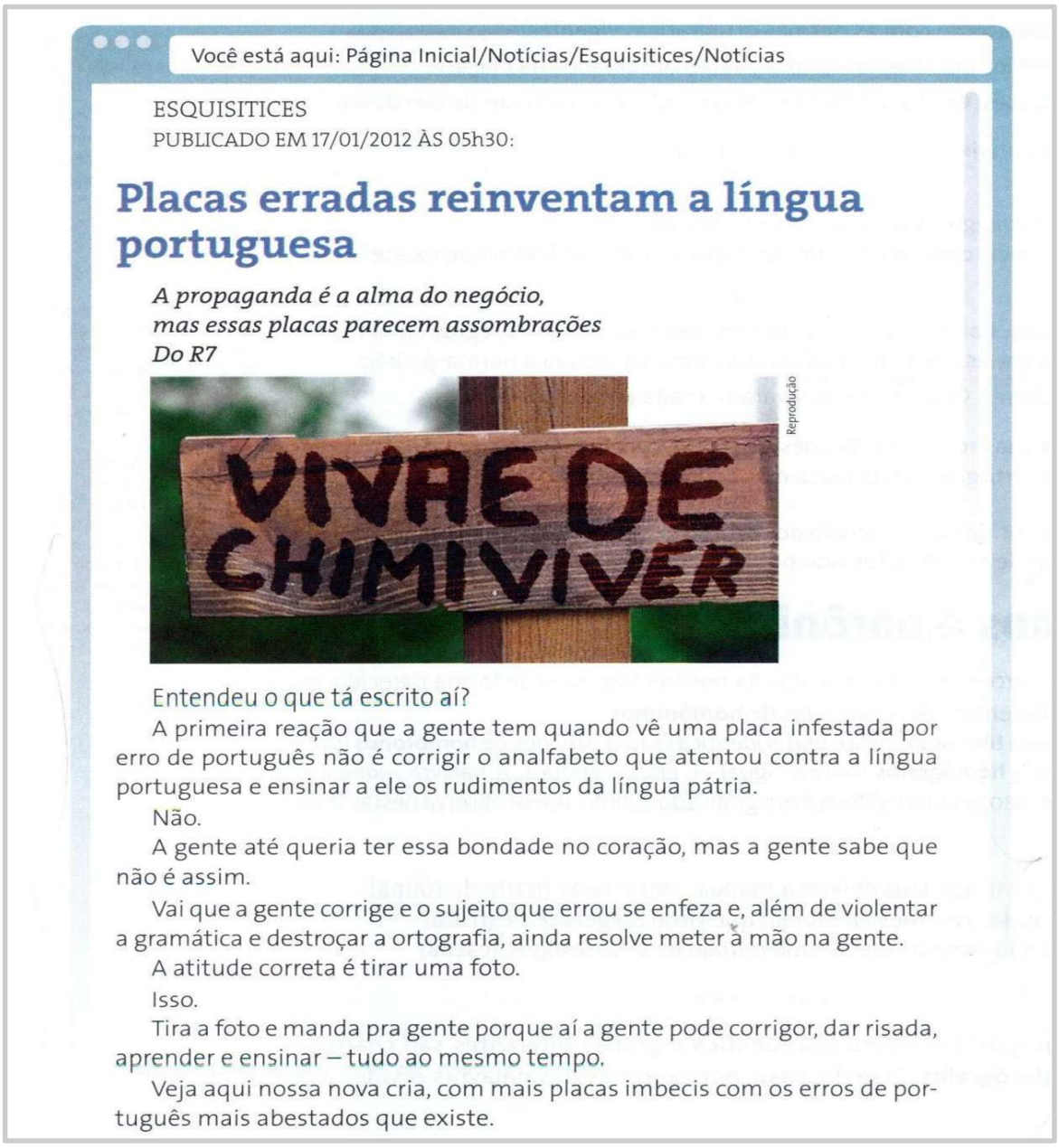
Ao propor atividades vinculadas aos gêneros que circulam socialmente os jovens utilizam a língua de forma mais autônoma, visto a familiaridade com o gênero e pela identificação com a temática. Além do contexto escolar, as situações de uso da língua se fazem presentes no cotidiano desses jovens e nem sempre são valorizadas ou reconhecidas fora do ambiente em que acontecem, contudo, representam eventos de letramentos que contribuem para a formação crítica e autônoma desses estudantes:

> No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola, existem situações outras - ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas- que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais. Por isso, os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas. (SOUZA, 2011, p.36)

Além das questões anteriormente discutidas, ainda foram encontradas uma diversidade de gêneros textuais discutindo aspectos sobre as variedades linguísticas, textos enfatizando marcas de oralidade, poesias e cordéis de tradição nordestina, roteiros de peças de teatro, textos tradicionais da literatura portuguesa, entre outros que influenciaram e compõem a construção das identidades linguísticas do povo brasileiro.

No ***livro 5 (Português contemporâneo)***, no capítulo destinado ao estudo de ortografia, destacam-se as variações linguísticas com a análise de trechos de documentos dos anos 1725 e de 1572, seguido de um trecho informativo acerca de regras de ortografia e logo a seguir uma placa de circulação social exposta em um *site* da internet com informações que demonstram uma atitude extremamente preconceituosa, conforme demonstrada a seguir:

Figura 17 – Atividade sobre variedade linguística



Você está aqui: Página Inicial/Notícias/Esquisitices/Notícias

ESQUISITICES
PUBLICADO EM 17/01/2012 ÀS 05h30:

Placas erradas reinventam a língua portuguesa

A propaganda é a alma do negócio,
mas essas placas parecem assombrações
Do R7

Entendeu o que tá escrito aí?

A primeira reação que a gente tem quando vê uma placa infestada por erro de português não é corrigir o analfabeto que atentou contra a língua portuguesa e ensinar a ele os rudimentos da língua pátria.

Não.

A gente até queria ter essa bondade no coração, mas a gente sabe que não é assim.

Vai que a gente corrige e o sujeito que errou se enfeza e, além de violentar a gramática e destroçar a ortografia, ainda resolve meter a mão na gente.

A atitude correta é tirar uma foto.

Isso.

Tira a foto e manda pra gente porque aí a gente pode corrigor, dar risada, aprender e ensinar – tudo ao mesmo tempo.

Veja aqui nossa nova cria, com mais placas imbecis com os erros de português mais abestados que existe.

Fonte: *L5 - Português Contemporâneo*
(CEREJA; DIAS VIANNA; CODENHOTO, 2016, p.20)

As expressões *"infestadas por erros de português", "corrigir o analfabeto", "que atentou contra a língua portuguesa", "violentar a gramática", "a gente poder corrigir", "dar risada", "aprender e ensinar", "placas imbecis", "mais abestados"* , serviram como referência para abordar aspectos importantes sobre variedades linguísticas, contudo foram pouco exploradas nas atividades propostas como forma de combate ao preconceito linguístico, que são muito comuns no contexto escolar.

As atividades propostas como forma de crítica ao conteúdo da placa foram as seguintes (CEREJA; DIAS VIANNA; CODENHOTO, 2016, p.235): "***2.*** *O texto faz comentários a respeito da grafia empregada nas palavras escritas em uma placa.* ***a****. Entre os termos listados abaixo, reescreva em seu caderno os que correspondem ao teor dos comentários. Depois, justifique as escolhas que você fez, citando expressões utilizadas no texto: depreciativo, ofensivo, cordial, delicado, respeitoso, polido, debochado, humilhante.* ***b.*** *O texto revela preconceito linguístico? Justifique sua resposta com elementos do próprio texto."*

Logo a seguir, são propostas mais quatro atividades na seção, contudo a discussão acerca das expressões utilizadas no cartaz foi realizada apenas na atividade 2 (descrita anteriormente), enquanto as demais sugerem a adequação das palavras expostas na placa, a ironia no uso da expressão na placa e o sentido do enunciado do cartaz. Neste contexto, o texto poderia ser um importante suporte para a discussão de um aspecto de fundamental importância no contexto do Ensino Médio.

4.3.3 Educação em direitos humanos: protagonismo social, igualdade e cidadania

Esta seção tem por objetivo discutir sobre as possibilidades do desenvolvimento do letramento crítico a partir de propostas de atividades identificadas nos livros didáticos que incentivam o protagonismo social, promovam a igualdade e a cidadania a partir da temática relacionada à educação em Direitos Humanos, de forma a diminuir as desigualdades existentes e toda forma de discriminação e preconceito.

Foi somente com o processo de redemocratização do Brasil e pela organização de movimentos sociais contra os direitos violados pelo regime militar (ditatorial), que se instaurou no Brasil entre 1964 e 1985 a luta pela emancipação e a defesa por direitos básicos de moradia, educação, cidadania e democracia, e a manutenção dos Direitos Humanos passou a integrar os discursos da sociedade.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos produzidos entre os anos de 1996 e 2002 constituem-se, portanto, como marcos para a implementação de uma política educacional voltada para a educação básica e superior, que ressaltam a importância da promoção de princípios de respeito, solidariedade, tolerância, justiça social, sustentabilidade, inclusão, pluralidade e fraternidade, sendo a garantia de acesso à educação um dos pilares

que garantem e incentivam a busca pela equidade e igualdade de direitos, bem como a possibilidade de inclusão de grupos historicamente excluídos dos sistemas de ensino.

Neste sentido, a educação para os Direitos Humanos constitui-se como princípio norteador para a Educação nos diversos níveis, modalidades e etapas, promovendo o reconhecimento de direitos fundamentais, respeito e valorização da diversidade étnica e racial e identidades, buscando a inclusão social, em que:

> As escolas, nessa orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos. No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação. (BRASIL, 2013, p.521)

A discussão em torno da necessidade de uma educação pautada em Direitos Humanos busca promover princípios de dignidade humana e a desconstrução de desigualdades socialmente construídas, bem como impedir a violação de direitos em consequência de classe social, gênero, etnia, raça, deficiências, orientação sexual, deficiências , entre outros; em que "[...] a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um alicerce para a mudança social." (BRASIL, 2013, p.515).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, é preciso promover uma educação comprometida com a democracia e a cidadania, buscando a "[...] superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promovam a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência" (BRASIL, 2013, p.516), sendo a escola, um espaço privilegiado para esta discussão.

No ***L2 (veredas das palavras),*** pode-se identificar um texto bastante interessante, que ilustra a afirmação anterior, e que se apresenta como uma possibilidade de discussão e combate ao preconceito e discriminação, conforme apresentado a seguir:

Figura 18 – Cartaz de campanha

ANÚNCIO Parada do Orgulho GLBT de São Paulo 2007. Disponível em: <http://exclusivo.terra.com.br/paradagay2007/interna/0,,OI1649044-EI9099,00.html>. Acesso em: 10 set. 2012.

Fonte: ***L2 - Veredas da palavra*** (ALVES; MARTINS, 2016, p.75)

O cartaz tem como objetivo: "[...] divulgar a realização de um evento (a parada gay) e também difundir uma mensagem contra o preconceito e a discriminação, além da convivência pacífica entre todas as pessoas, independente de sua orientação sexual (que é o principal objetivo do evento)." (ALVES; MARTINS, 2016).

As cores utilizadas (arco-íris) também facilitaram a identificação do grupo a que se destina o encontro e a frase *"Por um mundo sem machismo, racismo e homofobia"* enfatizando a necessidade do respeito às diferenças. Este cartaz complementa dois outros textos de campanha publicitária (cartazes) envolvendo uma chamada para o "1º Encontro Estadual de Mulheres Negras" realizado no ano de 2015, na Paraíba; e para o Salão Internacional do Humor contra o Racismo. (ALVES; MARTINS, 2016, p.77)

O cartaz em destaque ainda apresenta uma orientação ao professor, sugerindo a discussão com os estudantes acerca da mudança de nomenclatura no ano de 2008, de GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transsexuais) para LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais, com o objetivo de padronizar a nomenclatura utilizada nos movimentos do mundo inteiro, atendendo também uma reivindicação das mulheres lésbicas, para destacar a desigualdade de gênero que diferencia homossexuais femininas e masculinos. Atualmente, devido aos resultados dos estudos sobre identidade de gênero e a identificação de outros grupos, as nomenclaturas vêm sendo atualizadas frequentemente:

> Na contemporaneidade novos desafios e lutas continuam sendo postos na agenda de debates e ações dos grupos envolvidos com a defesa e promoção dos Direitos Humanos. É importante lembrar, a este respeito, as implicações do fenômeno da globalização, tanto no estabelecimento de um idioma universal de direitos humanos, buscando a sua promoção nos diversos países ou contextos nacionais, quanto, paradoxalmente, nas violações de tais direitos. (BRASIL, 2013, p.518)

O cartaz foi apresentado apenas como forma de ilustração para a introdução ao gênero textual, porém poderia ser uma oportunidade de abordar e discutir formas de combate ao preconceito e importância de respeito às diferenças, sendo complementado por reportagens e pesquisas sobre questões relacionadas ao aumento dos homicídios nos últimos anos, produção de outros cartazes e murais, rodas de conversas sobre outros tipos de preconceitos, campanhas de conscientização, entre outros a partir da intervenção docente.

Outra temática bastante recorrente nos livros didáticos analisados diz respeito às novas formas de escravidão na atualidade, como o combate ao trabalho infantil, por exemplo; torna-se importante discuti-la como forma de ilustrar e contextualizar problemas associados a desigualdades sociais e propiciar o desenvolvimento de uma postura crítica dos estudantes frente aos desafios da sociedade contemporânea, que inclui dispositivos legais que entre outras ações, visam proteger e promover o direito das crianças e dos adolescentes.

A atividade a seguir, ainda associada ao ***livro 2 (veredas da palavra)***, apresenta uma campanha publicitária alertando para novas formas de escravidão na atualidade, com sugestões de apontamentos para a intervenção docente que podem ser associadas às discussões anteriormente abordadas nesta seção.

Figura 19 – Cartaz de campanha publicitária

Fonte: ***L2 - Veredas da palavra*** (ALVES; MARTINS, 2016, p.78)

Os textos de campanha publicitária contribuem não apenas para a identificação e características do gênero em destaque, mas constituem-se como um importante instrumento para o desenvolvimento do letramento crítico, à medida que possibilitam a conscientização e a construção de novos conhecimentos, bem como uma possível mudança de postura.

Acerca da afirmação anterior, uma possibilidade para mudança de postura poderia ser incentivada a partir da leitura do *boxe* ao lado da imagem, trazendo a seguinte, informação: *"Quando você emprega uma criança ou adolescente para trabalhar na sua casa, você está tirando dela a oportunidade de ter uma educação e uma infância plenas, É um fato: crianças que trabalham têm menos oportunidades e acabam sendo condenadas a passar a vida inteira desempregadas ou em subempregos. Não mate o futuro de uma criança. Se você sabe de algum caso de trabalho infantil, denuncie:* ***51 3284-3000.****"*

Além disso, o próprio título em destaque no texto da campanha apresenta-se como uma oportunidade para o desenvolvimento de letramentos, conforme já discutido em trabalhos realizados por Costa (2008) em que a análise e construção de títulos em gêneros

textuais diversos constitui-se como uma mecanismo polifônico e polissêmico que contribui para a ativação de novos conhecimentos, visto a partir do ponto de vista enunciativo-discursivo: "Nesse processo, o aprendiz vai desenvolvendo, progressivamente, sua capacidade linguístico discursiva e, pelo uso 'vivo', concreto e adequado das unidades linguísticas, vai assimilando-as expressivamente na alteridade verbal e social." (COSTA, 2008, p.78).

A atividade a seguir identificada no ***L9 (Se liga na língua)*** também baseada em uma campanha publicitária incentiva o protagonismo jovem e a cidadania a partir de uma ação comum -a doação de agasalhos no inverno-, associando-a a uma menos frequente, a doação de sangue:

Figura 20 – Campanha publicitária

Fonte: ***L9 - Se liga na língua*** (ORMUNDO; SINISCALCHI,2016, p.260)

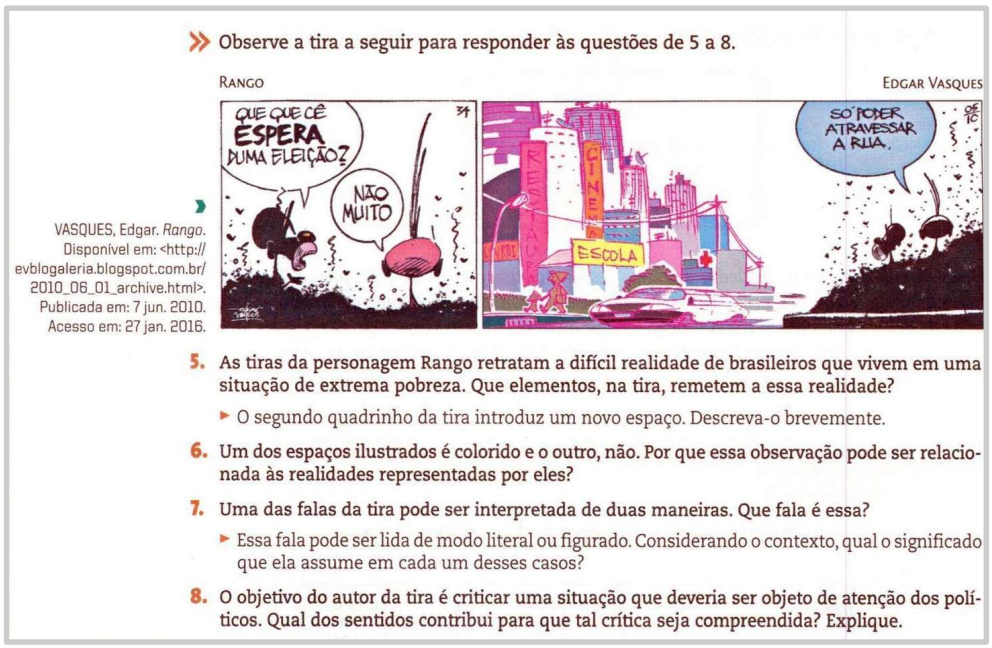
Ao incentivar a identificação do estudante em relação ao objetivo da campanha, a associação de ideias estabelecendo uma "atitude calorosa" em relação ao outro a partir da doação de sangue, a análise dos aspectos intertextuais envolvidos na campanha, além das marcas textuais identificadas no texto, esta atividade permite não apenas o desenvolvimento do letramento crítico, mas também o aprofundamento de questões linguísticas e a possibilidade em estabelecer um diálogo interdisciplinar e o incentivo à promoção da cidadania a partir da participação em outras campanhas.

Nos livros didáticos analisados, há várias atividades abordando questões relacionadas aos Direitos Humanos, incentivando práticas cidadãs e uma postura ética e democrática

diante das situações do cotidiano que permitem uma reflexão crítica e uma abordagem interdisciplinar tanto nas questões que envolvem a literatura, quanto ao uso da linguagem, a partir de charges, cartuns, tirinhas, poesias, músicas, textos de tradição literária, entre outros gêneros textuais.

Além disso, também foi possível observar uma preocupação da maior parte dos autores em utilizar uma diversidade de gêneros textuais para abordar questões sociais. A atividade a seguir, proposta pela análise de uma tirinha ***(L1-Contexto, interlocução e sentido)***, incentiva a reflexão do estudante acerca da desigualdade social e da falta de expectativa da personagem sobre uma possível mudança social a partir dos resultados da eleição:

Figura 21 – Tirinha desigualdade social



Fonte: ***L1 - Português: contexto, interlocução e sentido***
(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.156)

As atividades 5 e 6 partem da afirmação do autor acerca da realidade vivenciada por uma grande parcela da população brasileira - a extrema pobreza- para implicitamente também abordar a desigualdade social e a falta de serviços essenciais que deveriam ser oferecidos a toda a população: saúde, educação, lazer e moradia.

A proposta de análise do texto não-verbal, sugerindo a interpretação dos espaços e das cores associadas a eles, ainda remetem as visões de mundo e as expectativas de cada grupo: enquanto parte da população vive na miséria absoluta, na escuridão; o outro lado da

população vive uma realidade completamente diferente, cercada pela alegria das cores e dos serviços essenciais.

Ainda que os estudantes não percebam de imediato as associações propostas pelo autor, esta é uma excelente oportunidade para tratar também a questão das políticas públicas que envolvem necessidades básicas de toda população e de outras questões sociais que envolvem o contexto da atualidade.

As atividades 7 e 8 propiciam o aprofundamento e a reflexão sobre inclusão social a partir das possibilidades de interpretação da última fala da personagem *"Só poder atravessar a rua",* sugerindo a expectativa da personagem em ter acesso a serviços básicos, modificando a sua realidade, ou simplesmente locomover-se, a partir da interpretação literal da frase.

Esta atividade também pode representar uma oportunidade para discutir sobre as expectativas e as realidades locais vivenciadas por esses estudantes, visto que ainda estamos distantes de atingir um patamar desejado em relação aos serviços básicos oferecidos à população brasileira. O caráter interdisciplinar que envolve esta proposta de atividade possibilita o desenvolvimento linguístico e ao mesmo tempo a discussão acerca de aspectos que propiciam o desenvolvimento do letramento crítico.

Já o ***livro 8 (Português trilhas e tramas)*** apresenta no capítulo 1, destinado ao estudo de *"Linguagem, comunicação e interação"* a discussão acerca da importância da linguagem como uma prática social e cultural sugerindo ao professor a leitura da epígrafe do filósofo e crítico literário Roland Barthes *apud* Sette *et al* (2016, p.16) em que afirma: *"Qualquer objeto de produção cultural ou prática social passível de interpretação simbólica pode ser considerado um texto"* para a partir daí iniciar uma abordagem interdisciplinar, envolvendo a reflexão sobre os diferentes tipos de linguagens e a importância de um posicionamento crítico diante de determinadas situações.

A seção *"Nas trilhas do texto"* apresenta os princípios universais de *"Liberdade, Igualdade e Fraternidade"* proclamados pela Revolução Francesa (1789-1799), enfatizando sua importância enquanto um evento histórico, sempre lembrado e citado pelas mídias e imprensa mundial. O cartum a seguir, ironiza tais princípios associando-os a não aplicação desses princípios na prática e um posicionamento crítico dos estudantes diante da reflexão proposta pela professora:

Figura 22 - Charge

Fonte: ***L8 - Português trilhas e tramas*** (SETTE *et al*, 2016, p.17)

As atividades propostas (2 e 4) também incentivam um posicionamento crítico dos estudantes, conforme apresentado a seguir: ***2. As respostas dos alunos foram as esperadas pela professora?*** *Gabarito: Não. Os alunos deram exemplos de fatos que contradizem o que passou a ser garantido como direitos do cidadão a partir da Revolução Francesa, enfatizando a desigualdade, o desrespeito, os privilégios e a impunidade que, segundo eles, caracterizam a realidade dos trabalhadores.* ***4. Em sua opinião, o que pode ter motivado os alunos a darem essa resposta?*** *Resposta pessoal. Após ouvir as respostas da turma comente que os alunos- personagens do cartum- podem ser suficientemente informados e "politizados" para fazer as críticas que fizeram ao capitalismo, ao sistema político e econômico, à justiça, ao funcionamento de determinadas instituições governamentais, etc., usando a ironia, mas podem também não ter conhecimento a respeito da Revolução Francesa que possibilitem entender a fala da professora.*

Quanto a este aspecto, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos apontam a necessidade de promover uma "formação ética, crítica e política" (BRASIL, 2013, p.522), buscando a formação de atitudes, valores e reflexões no modo de agir e pensar dos sujeitos, numa perspectiva emancipatória e transformadora: " Uma formação ética, crítica e

política (in) forma os sentidos da Educação em Direitos Humanos na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença.", conforme pressupõe a atividade anterior.

A charge a seguir, proposta na seção "*Linguagens, textos e literatura*" do ***L7 (Linguagem e interação)*** foi publicada logo após a Promulgação da Constituição federal brasileira no ano de 1988 e trata de forma crítica e bem humorada sobre os principais direitos dos cidadãos brasileiros:

Figura 23 – Charge direitos humanos

Fonte: ***L7- Linguagem e interação*** (FARACO; MARUXO Jr., MOURA, 2016, p.10)

As atividades propostas discutem sobre o objetivo das charges e incentivam o debate sobre o tema nas questões 1 a 7 descritas a seguir: a primeira questão traz o conceito sobre o gênero textual e a busca por pistas textuais que identifiquem o acontecimento político a que sua produção se refere. Logo a seguir, as atividades 2 e 3 promovem a reflexão crítica do estudante acerca da fala utilizada pela personagem a partir da ironia da frase "*agora lê aquele pedaço bonito que fala de comida, saúde…"*, como se estivesse ouvindo um texto literário, ficcional dando ênfase a parte " da história" que mais gosta, ou a emociona.

As atividades 4 a 7 buscam a construção de uma visão crítica do estudante utilizando o contexto da charge ao abordar a identidade da família que está sendo retratada, uma questão objetiva do ENEM fazendo referência ao conjunto de direitos sociais que são garantidos pela Constituição*, "como o direito à educação, ao trabalho e à proteção à maternidade e à infância."* e o humor construído pela charge.

A última questão propõe um debate interdisciplinar ao sugerir um diálogo com professores de outras disciplinas para o melhor entendimento da nomenclatura associada a nossa Constituição: *"A Constituição de 1988 é chamada de Constituição cidadã. Você sabe por quê? Se não, procure pesquisar ou conversar com os professores de História ou de Geografia.",* e a possibilidade de desenvolvimento do letramento crítico.

Convém ressaltar que entre as finalidades para a Educação em Direitos Humanos estão a busca por uma prática educativa que possibilite a transformação social, tendo como um dos seus princípios básicos a transversalidade dos conteúdos, a vivência e a globalidade:

> Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. (BRASIL, 2013, p.523)

Além da promoção em Educação e Cultura em Direitos Humanos, o PNLD 2018, entre os princípios para aprovação das obras propõe para além da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, o conhecimento do estatuto do idoso, promovendo o respeito, dignidade e garantia de direitos básicos de um grupo também tem sido frequentemente excluído e privado de direitos fundamentais.

A tirinha a seguir, identificada no ***Livro 6 (Português Língua e cultura)*** utiliza a seção *"Observando múltiplas linguagens"* para abordar que assim como as crônicas são publicadas em revistas e jornais com temáticas voltadas para questões cotidianas, as tirinhas também se constituem como um gênero textual bastante utilizado para este fim. A atividade chama a atenção para o isolamento e o abandono dos idosos, conforme pode ser observado a seguir:

Figura 24 – Respeito e direito dos idosos

OBSERVANDO MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Já vimos que, além da crônica, outros gêneros geralmente publicados em jornais e revistas também conseguem nos fazer refletir sobre o cotidiano. No capítulo anterior, você leu uma charge. Agora, lerá uma tirinha (ou tira em quadrinhos) da personagem "Vó", criada por Jean Galvão, com inspiração em sua avó. As respostas destas atividades encontram-se no Manual.

ATIVIDADES

1. A tirinha de Jean Galvão é composta por três quadrinhos. Em seu caderno, descreva cada um deles.
2. De que modo a personagem Vó é caracterizada?
3. É possível dizer que a caracterização da personagem Vó representa um estereótipo da velhice?
4. O humor da tira é construído a partir de uma quebra de expectativa no último quadrinho. Explique.
5. Qual é o tema abordado na tirinha de Jean? Ele poderia dar origem a uma crônica?
6. Nas duas crônicas de Danuza Leão, as figuras da avó e do avô são abordadas com lirismo, nostalgia. Podemos dizer que o mesmo acontece na tirinha de Jean?
7. Em sua opinião, qual dos três textos oferece uma visão mais realista do idoso na sociedade brasileira atual?

Fonte: ***L6 - Português: língua e cultura*** (FARACO, 2016, p.40**)**

A primeira atividade parte da descrição dos quadrinhos a fim de despertar o estudante para a observação atenta da personagem, antes mesmo de abordar a questão relacionada ao isolamento vivenciado pela idosa. Logo a seguir, as propostas de atividades 2 e 3 sugerem a caracterização da personagem questionando os estereótipos relacionados à velhice.

Ao associar o humor à quebra de expectativa do último quadrinho, inicia-se implicitamente a possibilidade de construção de novas abordagens relacionadas ao comportamento da personagem a partir do diálogo estabelecido com o "vidro do remédio", demonstrando que a atitude de pânico evidenciada no segundo quadrinho é amenizada pela

companhia e a possibilidade de ter alguém para conversar, diminuindo a sensação da solidão, sendo possível ainda outras formas de interpretação da cena.

A atividade 6 retoma dois outros textos (crônicas) trabalhados anteriormente, enfatizando a mudança de pontos de vistas dos autores acerca dos problemas desta fase da vida à abordagem crítica da tirinha em análise: enquanto as crônicas apresentam uma visão romantizada, a tirinha apresenta uma realidade de muitos idosos na sociedade brasileira, como o abandono dos familiares e a solidão.

A última atividade proposta possibilita uma discussão mais aprofundada sobre a situação atual do idoso, sendo uma excelente oportunidade para também abordar a necessidade de garantia de direitos básicos, o que na prática não vem acontecendo.

A tirinha aborda apenas a questão da solidão e do abandono ao idoso, contudo sabe-se que a garantia dos cuidados de saúde, moradia, alimentação, oferta de medicamentos, assistência social, acessibilidade e lazer ainda estão aquém do esperado.

Além disso, em ações diárias, muitos jovens ainda desrespeitam princípios básicos garantidos aos idosos, como respeito ao atendimento preferencial, reserva de vagas em estacionamentos, cumprimento de cessão para assentos preferenciais em transportes públicos, entre outros.

Torna-se necessário, portanto, uma mudança de postura a partir da abordagem dessa temática. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

> Um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana, Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana. (BRASIL, 2013. p.523)

Sendo assim, a abordagem de direitos humanos no contexto educacional busca a formação para a vida e exercício da cidadania, estando para uma educação, cujos objetivos estão além dos muros escolares, na busca por uma formação crítica e social.

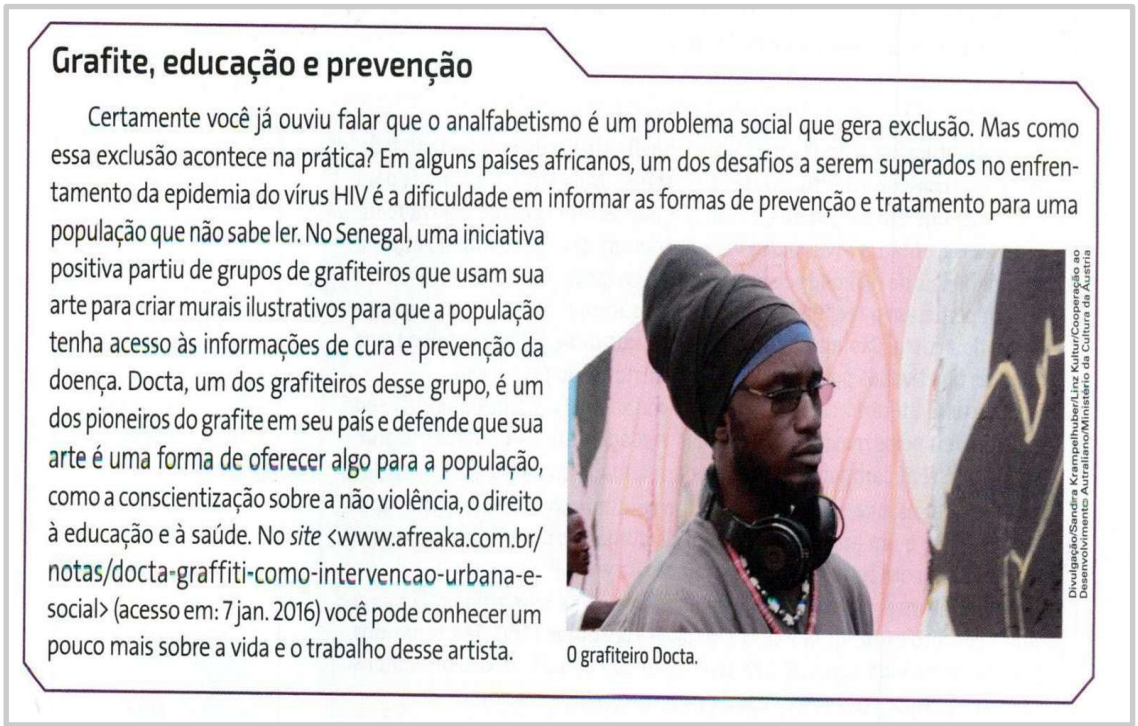
Alves e Martins (2016, p.16) também destacam a importância da leitura e seu papel social discutindo a relação estabelecida entre o "mundo do texto e do leitor", que pode variar de acordo com o propósito e a intencionalidade do gênero , e é fortemente influenciado pela bagagem cultural e linguística do leitor ao expressar suas visões de mundo, experiências,

sentimentos e expectativas a partir do contexto em que são produzidos e dos desdobramentos que produzem.

Em alguns livros didáticos também foram utilizados textos e outras formas de artes ligadas ao cotidiano dos estudantes a fim de promover a discussão sobre o papel social da leitura, no enfrentamento de problemas, incentivando o protagonismo social e o reconhecimento deste estudante a um universo ligado à sua realidade.

Para reforçar esta visão acerca da importância e do papel social da leitura o ***L2 (Veredas da palavra)*** utiliza uma experiência desenvolvida em alguns países africanos para explicar que o analfabetismo pode ser uma barreira e uma forma de exclusão social na garantia de Direitos Humanos, mas que há outras formas de desenvolvimento da linguagem que contribuem para uma ação cidadã, conforme apresentado a seguir:

Figura 25 – Texto informativo grafite, educação e prevenção



Grafite, educação e prevenção

Certamente você já ouviu falar que o analfabetismo é um problema social que gera exclusão. Mas como essa exclusão acontece na prática? Em alguns países africanos, um dos desafios a serem superados no enfrentamento da epidemia do vírus HIV é a dificuldade em informar as formas de prevenção e tratamento para uma população que não sabe ler. No Senegal, uma iniciativa positiva partiu de grupos de grafiteiros que usam sua arte para criar murais ilustrativos para que a população tenha acesso às informações de cura e prevenção da doença. Docta, um dos grafiteiros desse grupo, é um dos pioneiros do grafite em seu país e defende que sua arte é uma forma de oferecer algo para a população, como a conscientização sobre a não violência, o direito à educação e à saúde. No *site* <www.afreaka.com.br/notas/docta-graffiti-como-intervencao-urbana-e-social> (acesso em: 7 jan. 2016) você pode conhecer um pouco mais sobre a vida e o trabalho desse artista.

O grafiteiro Docta.

Fonte: ***L2 - Veredas da palavra*** (ALVES; MARTINS, 2016, p.16)

Esta experiência pode representar para o estudante o reconhecimento e a importância do papel social da leitura e ao mesmo tempo a identificação com a atividade desenvolvida por estes jovens como uma forma de enfrentamento a questões que fazem parte daquele contexto como o direito à saúde e educação e a luta contra a miséria e a exclusão social.

O ambiente escolar tem sido a principal referência para o desenvolvimento de práticas de letramentos a fim de buscar o aprimoramento da leitura e da escrita, porém outras formas

de linguagens, principalmente as que estão vinculadas ao cotidiano dos estudantes, também devem ser valorizadas no contexto escolar.

Para Cunha (2014, p.37), a leitura e a escrita são por excelência os referenciais das práticas educativas da nossa tradição escolar, que funcionam como instrumentos de legitimação ou fracasso dos estudantes , mas que podem ser concebidas não apenas como desenvolvimento da "técnica", mas como uma prática social, no desenvolvimentos dos letramentos:

> [...] Sabemos, no entanto, que em uma sociedade letrada, em que a escrita se tornou um fator de interação entre os sujeitos, e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo, é importante que as instituições acadêmicas percebam que esses instrumentos podem ser utilizados no espaço escolar não como elementos de repressão, mas como forma de garantir um desenvolvimento sociocultural e cognitivo do sujeito aprendiz.

Desta forma, busca-se que a prática de linguagem seja realizada como forma de promoção e luta pelos direitos humanos e que ao mesmo tempo incentive o protagonismo social e a construção de práticas cidadãs.

4.3.4 Meio ambiente e sustentabilidade

Esta seção tem por objetivo realizar uma discussão aprofundada sobre as temáticas relacionadas à preservação do meio ambiente e sustentabilidade identificadas nos livros didáticos analisados.

Considerando a necessidade em promover uma educação voltada para as questões sociais, a discussão em torno do ensino de ciências também tem sido um desafio para os docentes desta área, designado por alguns pesquisadores como alfabetização ou letramento científico; contudo, neste trabalho, tais temáticas serão discutidas pela perspectiva do letramento crítico visto às possibilidades de construção de sentidos e da tomada atitudes a partir da leitura e da escrita e dos sentidos que podem ser atribuídos aos textos associados a estas temáticas.

Portanto, assim como o ensino de linguagens demanda uma contextualização dos conteúdos e uma aplicação em práticas sociais significativas, discute-se que o ensino de Ciências da Natureza no Ensino Médio deve estar pautado em questões cotidianas sendo preciso discutir também sobre temas frequentes veiculados nos meios de comunicação e voltados à realidade (de vida) do estudante: "[...] instando o professor a apresentar esses

assuntos de maneira a possibilitar que o aluno associe a realidade do desenvolvimento científico atual com os conceitos básicos do pensamento biológico.” (BRASIL, 2006c, p.15), sendo a leitura e a escrita e a utilização das múltiplas linguagens, instrumentos de fundamental importância para a consolidação desses objetivos.

Embora não seja o objetivo deste trabalho abordar aspectos e conceitos voltados especificamente para ensino das ciências, as temáticas ligadas à preservação do meio ambiente, saúde, reciclagem, entre outras identificadas nos livros didáticos analisados serão discutidas nesta seção, visto que constituem-se como temas de fundamental importância para o desenvolvimento do letramento crítico.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (v.2) destinadas ao ensino das ciências da natureza (BRASIL, 2006c, p.15), ao realizar a abordagem dos conteúdos pautada na memorização de conceitos e regras, de forma repetitiva e fora do contexto da atualidade, contribui-se “[...] para a descaracterização dessa disciplina enquanto ciência que se preocupa com os diversos aspectos da vida no planeta e com a formação de uma visão do homem sobre si próprio e de seu papel no mundo.”, sendo esta uma das perspectivas adotadas na discussão dos gêneros textuais analisados neste trabalho.

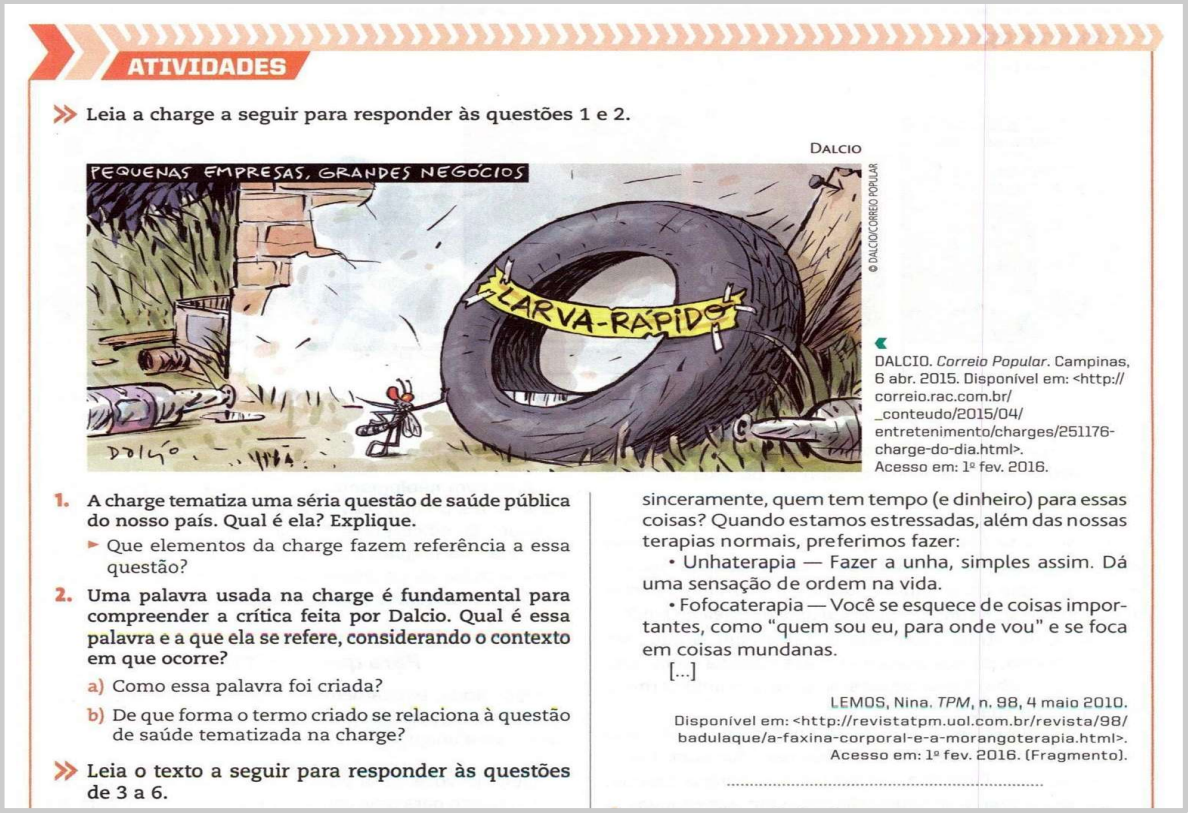
Além disso, a Educação em Direitos Humanos também apresenta como um dos seus princípios a importância da formação ética e cidadã para a sustentabilidade socioambiental, buscando o respeito ao espaço público como um bem coletivo e portanto de compartilhamento democrático, com compromisso de cuidado com o meio ambiente de maneira global, o incentivo ao desenvolvimento sustentável, de preservação da diversidade, preocupada com a continuidade da humanidade e o futuro das outras gerações. (BRASIL, 2013)

Portanto, a construção de uma postura crítica e cidadã em relação à preservação do meio ambiente e o compromisso em desenvolver atitudes sustentáveis não está relacionada apenas aos conteúdos ligados à área de ciências da natureza no Ensino médio, mas voltadas a ações do dia a dia e às possibilidades de desenvolvimento do letramento crítico.

Nos últimos anos várias situações também ilustram a necessidade em desenvolver uma atitude cidadã em relação ao meio ambiente como o combate às queimadas da Amazônia a discussão sobre o aparecimento de doenças causadas pela falta de consciência ecológica da população, a importância em estimular o consumo consciente da água, a crise hídrica enfrentada por alguns Estados brasileiros, a necessidade da reciclagem do lixo, as consequências do aquecimento global do planeta, entre tantos outras questões que impactam diretamente na nossa rotina e qualidade de vida.

A análise dos livros didáticos trouxe contribuições significativas acerca dessas temáticas, como a proposta no ***livro 1 (Português contexto, interlocução e sentido)*** , que está relacionada à dengue, uma doença recorrente principalmente na região sudeste do país, que pode ser diretamente associada à falta de conscientização ecológica da população e impactada pelas deficiências no saneamento básico da população brasileira:

Figura 26 – Charge sobre a dengue



ATIVIDADES

» Leia a charge a seguir para responder às questões 1 e 2.

DALCIO

DALCIO. *Correio Popular*. Campinas, 6 abr. 2015. Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/04/entretenimento/charges/251176-charge-do-dia.html>. Acesso em: 1º fev. 2016.

1. A charge tematiza uma séria questão de saúde pública do nosso país. Qual é ela? Explique.
   - Que elementos da charge fazem referência a essa questão?
2. Uma palavra usada na charge é fundamental para compreender a crítica feita por Dalcio. Qual é essa palavra e a que ela se refere, considerando o contexto em que ocorre?
   a) Como essa palavra foi criada?
   b) De que forma o termo criado se relaciona à questão de saúde tematizada na charge?

» Leia o texto a seguir para responder às questões de 3 a 6.

sinceramente, quem tem tempo (e dinheiro) para essas coisas? Quando estamos estressadas, além das nossas terapias normais, preferimos fazer:

• Unhaterapia — Fazer a unha, simples assim. Dá uma sensação de ordem na vida.

• Fofocaterapia — Você se esquece de coisas importantes, como "quem sou eu, para onde vou" e se foca em coisas mundanas.

[...]

LEMOS, Nina. *TPM*, n. 98, 4 maio 2010. Disponível em: <http://revistatpm.uol.com.br/revista/98/badulaque/a-faxina-corporal-e-a-morangoterapia.html>. Acesso em: 1º fev. 2016. (Fragmento).

Fonte: ***L1 Português: contexto, interlocução e sentido***
(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.208)

As atividades associadas à charge chamam a atenção para um problema de saúde pública vivenciado no Brasil, solicitando que os estudantes identifiquem os elementos verbais e não verbais que fazem referência à proliferação do mosquito *Aedes aegypti*, vetor de doenças como a dengue, zika, chikungunya e febre amarela urbana, que são recorrentes no Brasil.

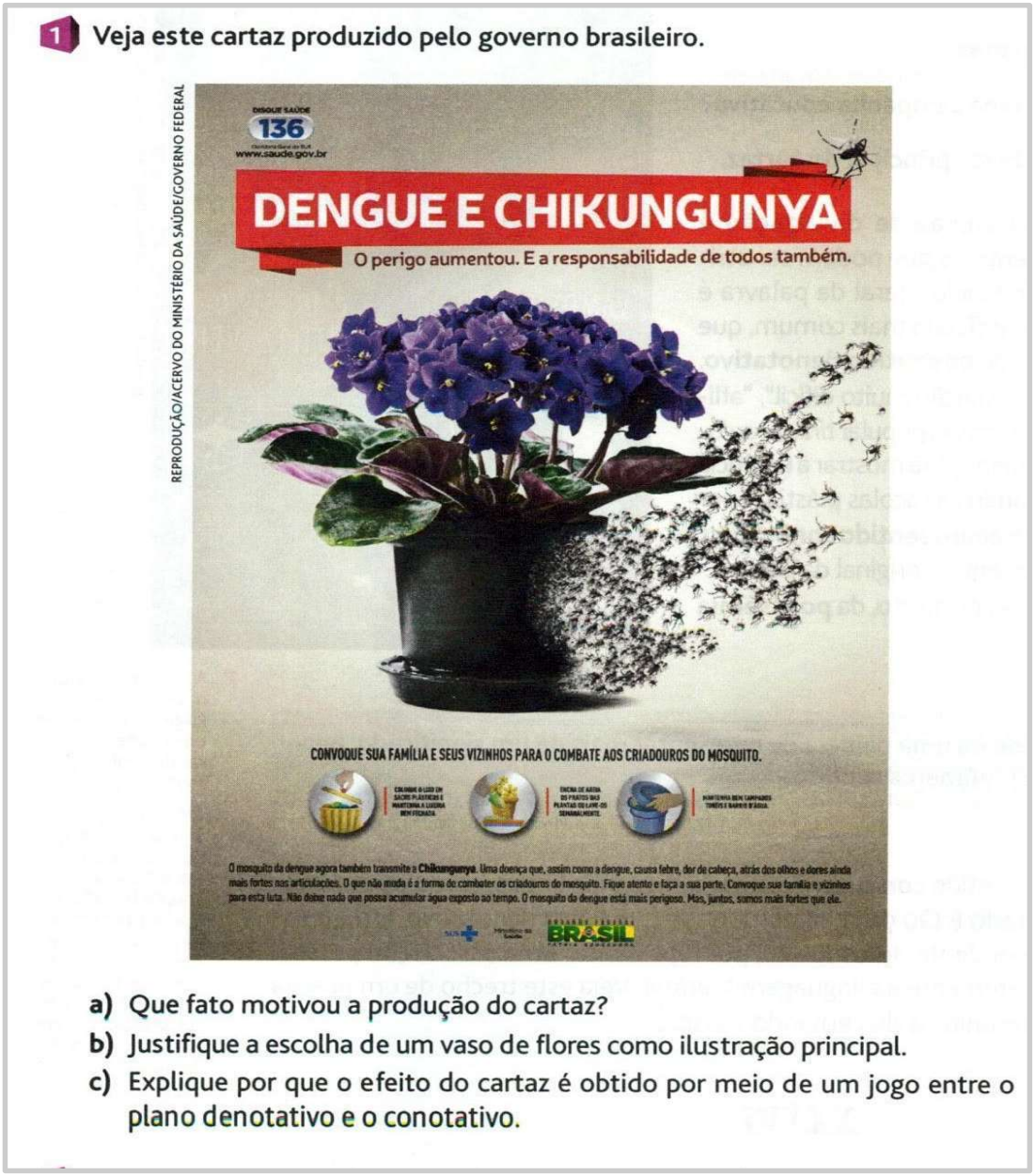
Além disso, o título da charge "*Pequenas empresas, grande negócios"* e a faixa "*larva-rápido*" junto à figura com uma imagem "tranquila" do mosquito e de outros materiais espalhados no ambiente (garrafas e uma caixa d'água) representam uma ironia sobre a forma

rápida de disseminação do mosquito, que se desenvolve em água parada e também é um problema relacionado à falta de cuidado e de consciência ecológica de parte da população.

Mesmo sendo um conteúdo aparentemente ligado às ciências naturais, a utilização deste gênero textual possibilita um diálogo interdisciplinar ao trazer uma temática recorrente e atual para o contexto da sala de aula e possibilidades para o desenvolvimento do letramento crítico.

Esta mesma temática foi identificada em outros livros didáticos analisados, conforme apresentado no cartaz identificado no ***L9 (Se liga na língua)***:

Figura 27 – Cartaz dengue e chikungunya



Fonte: ***L9 - Se liga na língua*** (ORMUNDO; SINISCALCHI,2016, p.304)

As atividades propostas neste cartaz incentivam atitudes para o combate ao mosquito, contudo poderiam ter sido melhor exploradas não apenas em relação a questões textuais, visto que a atividade "a" busca apenas a identificação da motivação para a produção do cartaz, enquanto as atividades "b" e "c" exploram as questões visuais e os sentidos atribuídos a interpretação das imagens do cartaz.

Infere-se que o objetivo do cartaz é o incentivo a atitudes que contribuam para a diminuição da proliferação do mosquito, conforme apresentado pelo título do cartaz e as descrições logo a seguir com frases enfatizando a importância de envolvimento de toda a população no combate ao mosquito: *"O perigo aumentou. E a responsabilidade de todos também.", "Convoque sua família e seus vizinhos para o combate aos criadouros do mosquito",* seguidas das instruções simples que podem ser realizadas por todos, mas que foram pouco exploradas na proposta de atividades na seção intitulada "Refletindo sobre a língua".

O cartaz ainda apresenta uma definição sobre os sintomas das doenças e ratifica a informação sobre a conscientização e importância de um trabalho coletivo a ser desenvolvido por todos: "*O mosquito da dengue agora também transmite a Chikungunya. Uma doença que, assim como a dengue, causa febre, dor de cabeça, atrás dos olhos e dores ainda mais fortes nas articulações. O que não muda é a forma de combater os criadouros do mosquito. Fique atento e faça a sua parte. Convoque sua família e vizinhos para esta luta. Não deixe nada que possa acumular água exposto ao tempo. O mosquito da dengue está mais perigoso. Mas juntos, somos mais fortes que ele",* com informações que poderiam ser utilizadas de forma contextualizada para a identificação de aspectos linguísticos.

O texto a seguir ***L5 (Português contemporâneo)*** utiliza uma notícia relacionada a uma experiência desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais a partir do aproveitamento de resíduos orgânicos para a transformação em biocombustível, incentivando atitudes sustentáveis e ao mesmo tempo servindo como base para o desenvolvimento de estratégias de uso e aplicação de resultados de pesquisas em práticas sociais significativas que envolvem o uso das diferentes linguagens.

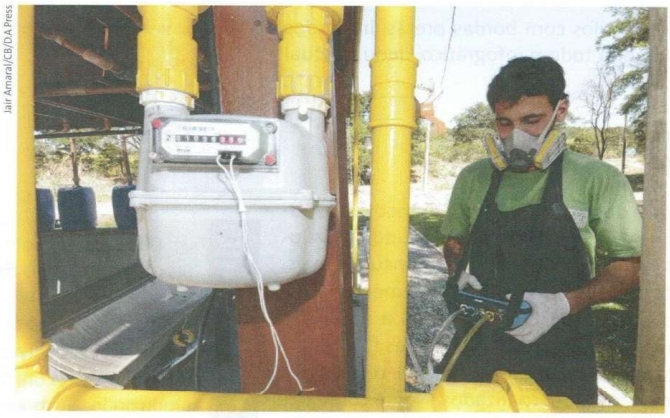
Figura 28 – Notícia sobre o uso de biocombustível

O texto a seguir trata de uma dessas iniciativas, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais.

Iniciativa transforma restos orgânicos em combustível e fertilizante

Primeira iniciativa do tipo no Brasil, a Plataforma de Metanização de Resíduos Orgânicos da UFMG produz biogás e fertilizante a partir das sobras de um restaurante universitário

postado em 27/05/2014 06:00 Flavia Ayer



Jair Amaral/CB/D.A Press

Aluno da UFMG envolvido no projeto faz a medição do biogás: a planta modelo gera 160 mil litros do combustível diariamente.

Belo Horizonte — Em vez de irem para o lixo, restos de alimentos se transformam em água, fertilizante e biogás — biocombustível usado na produção de energia. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) abriga a primeira Plataforma de Metanização de Resíduos Orgânicos (pMethar) do Brasil. Desde dezembro, as sobras de comida do maior restaurante do campus Pampulha da instituição, o Setorial II, mais conhecido como Bandejão, seguem para a planta de tratamento. Diariamente, a unidade gera cerca de 500 kg de resíduos de frutas, verduras, arroz, feijão e carne, entre outros alimentos. Com a iniciativa, a universidade conseguiu mostrar na prática que é possível reduzir a quantidade de resíduos enviada a locais como aterros sanitários e ainda gerar frutos. Também já virou exemplo para municípios e empresas.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (MMA), mais da metade (51,4%) de todo o lixo gerado no país é composto por matéria orgânica, sendo que apenas 1,6% recebe tratamento adequado. Uma das determinações do Plano Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) é diminuir os resíduos orgânicos dispostos em aterros sanitários e, dentro desse contexto, a plataforma é uma aliada. "Reduzimos a quantidade de orgânicos aterrada, o impacto sobre o meio ambiente e ainda produzimos energia e outros subprodutos", afirma o coordenador da pMethar, Carlos Chernicharo, professor associado do Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental da UFMG.

(Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2014/05/27/interna_ciencia_saude,429487/iniciativa-transforma-restos-organicos-em-combustivel-e-fertilizante.shtml. Acesso em: 17/9/2015.)

Fonte: ***L5 - Português Contemporâneo*** (CEREJA; DIAS VIANNA; CODENHOTO, 2016, p.320)

A primeira atividade proposta a partir da notícia consiste na organização de um infográfico com as informações identificadas no texto sobre os resíduos orgânicos utilizados para a transformação em biocombustível ou a partir da pesquisa de outros temas considerados

relevantes pela turma: reaproveitamento de lixo, os impactos do lixo ecológico no meio ambiente, sociedade de consumo, consumo e aquecimento e global, demonstrando a importância de busca de informações relacionadas ao desenvolvimento sustentável e a produção de textos de fundamental importância para a compreensão de determinados aspectos pela sociedade.

Como suporte para o desenvolvimento desta atividade, há um *boxe* lateral com informações sobre como organizar um infográfico a partir de tutoriais disponibilizados na internet, que pode representar uma atividade interessante para o estudante, visto a familiaridade com o canal disponibilizado e o gênero textual proposto.

A partir do infográfico é solicitado a produção de um texto de divulgação científica utilizando as informações organizadas, apresentando o resultado da pesquisa realizada de forma objetiva e didática.

A atividade ainda propõe um prévio planejamento na seção *"Antes de escrever"* enfatizando a importância em utilizar fontes de pesquisas confiáveis, a necessidade de realizar uma breve introdução sobre os objetivos do estudo, os sujeitos envolvidos e as vantagens e limitações desse tipo de trabalho, além das características que devem ser enfatizadas na organização de infográficos, como a adequação da linguagem, as ilustrações, o objetivo, a sequência das informações descritas, além de outros elementos que contribuem para a análise e compreensão do texto.

Logo a seguir, a seção *"Antes de passar a limpo"* orienta o estudante a observar se há a contextualização do infográfico com os objetivos do estudo, se a linguagem utilizada está acessível ao público, se há inter-relação entre o texto introdutório e as imagens utilizadas, se apresenta dados numéricos relevantes, como um passo-a-passo relacionado à atividade anterior.

Ao utilizar a notícia e o infográfico para a promoção de atitudes sustentáveis, sendo gêneros comumente vinculados à mídia, abre-se a possibilidade de um diálogo interdisciplinar, conforme apontam estudos realizados por Cunha (2010, p.179):

> Os gêneros da mídia têm sido objeto de inúmeras descrições nos últimos vinte anos, com uma grande diversidade de enfoques em função do instrumental teórico adotado. A escola também passou a estudá-los com o objetivo de formar leitores críticos e construtores dos diversos textos que circulam na sociedade.

Tal afirmação vai ao encontro do que também pressupõem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em relação ao Ensino de Ciências (BRASIL,

2006c, p.17), que buscam preparar o estudante para participar dos debates contemporâneos que envolvem o conhecimento biológico de forma contextualizada, a formação do raciocínio crítico, a importância da natureza e da biodiversidade para o futuro da sociedade, mas que demandam uma compreensão das informações que circulam socialmente e que nem sempre acontecem: " Cotidianamente, a população, embora sujeita a toda sorte de propagandas e campanhas, e mesmo diante da variedade de informações e posicionamentos, sente-se pouco confiante para opinar sobre temas polêmicos e que podem interferir diretamente nas suas condições de vida [...]", demonstrando a relevância do desenvolvimento de uma visão crítica e do debate acerca de outras temáticas voltadas para questões relacionadas também ao cuidado com o corpo, com a alimentação, com a sexualidade, inferindo-se que o domínio da Língua Portuguesa e o uso das diferentes pode contribuir para o alcance de tais objetivos.

Ainda no mesmo livro didático ***(L5-Português contemporâneo)*** há a complementação da atividade analisada anteriormente com a abordagem do tema *consumo e meio ambiente* a partir da seção "*Mundo plural"*, que propõe um diálogo relacionado aos conteúdos propostos no capítulo com enfoque nas questões cotidianas, conforme a afirmação a seguir: *"No mundo contemporâneo, em que o apelo ao consumo é cada vez mais forte, a produção de lixo tem crescido muito. Esse lixo resulta do descarte não apenas de produtos, mas também de tudo o que é utilizado nas diversas etapas do processo de sua produção e ainda das embalagens que os acompanham. Leia o trecho a seguir e, depois, discuta com os colegas e o professor as questões propostas."* (CEREJA; DIAS VIANA; CODENHOTO, 2016, p.322).

O texto base foi publicado na Revista Trip (virtual)[10] no ano de 2015 e traz um relato de experiência da designer Cristal Muniz na utilização de utensílios reutilizáveis com o objetivo de diminuir a produção de lixo no Planeta com a seguinte manchete: *"É possível viver sem produzir lixo? A designer Cristal Muniz topou o desafio"*, buscando persuadir o leitor e incentivar a mudança de postura a partir do relato da designer. Logo após a manchete com o questionamento inicial a epígrafe esclarece as possibilidades: "*Sacola de pano, pote de vidro, talheres próprios e escova de dentes feita de bambu. Esses são os itens que Cristal Muniz carrega consigo. O motivo: a busca por não produzir lixo"*. Esta atividade possibilita ao estudante a tomada de atitudes em relação a ações sustentáveis e a mudança de postura a partir do exemplo descrito na reportagem.

[10] Disponível em:https://revistatrip.uol.com.br/trip/e-possivel-viver-sem-produzir-lixo-a-designer-cristal-muniz-topou-o-desafio. Acesso em 30/04/2020.

Logo a seguir, são propostas novas atividades que baseiam-se em questionamentos que permitem respostas individualizadas e livres, incentivam o posicionamento crítico do estudante acerca das questões relatadas anteriormente de forma a discutir e modificar determinadas atitudes e incentivar uma postura cidadã e consciente em relação ao meio ambiente, conforme apresentado a seguir: *1. Você e sua família têm se empenhado na redução do lixo doméstico? Se sim, que atitudes têm tido com vistas a isso? / 2. É fácil, no dia a dia, ter procedimentos que contribuam para a diminuição da produção de lixo doméstico? 3. Atitudes individuais podem ter relevância e resultar em uma redução em grande escala do lixo produzido socialmente?* (CEREJA; DIAS VIANA; CODENHOTO, 2016, p.223).

Neste sentido, a proposta de atividades envolvendo a construção coletiva situada histórica e socialmente atende a proposta de organização curricular descrita nas orientações curriculares oficiais, em que não necessariamente propõe-se uma hierarquização dos conteúdos, sendo priorizada a produção de sentidos a partir de práticas que propiciem o aprimoramento e o domínio das diferentes linguagens.

Ao trazer à tona a discussão sobre os problemas relacionados ao meio ambiente e a prática de atitudes voltadas à sustentabilidade pela transformação de resíduos orgânicos em biocombustíveis, a importância da reciclagem, a opção pelo uso de utensílios reutilizáveis e outras pequenas ações cotidianas que podem ser desenvolvidas diariamente, promove-se a socialização de conhecimentos de fundamental importância para a vida em sociedade, além do desenvolvimento de competências relacionadas ao uso da linguagem.

Além da preocupação com as questões voltadas à preservação do meio ambiente e da saúde, a importância associada à reciclagem do lixo e de atitudes sustentáveis, outras temáticas recorrentes nos livros didáticos analisados dizem respeito à destruição dos recursos naturais e da importância da preservação da natureza como a água, as florestas e também das consequências do aquecimento global, muito presentes nas campanhas publicitárias, tirinha, charges, textos informativos, de divulgação científica, entre outros gêneros textuais.

A tirinha a seguir identificada no ***L1 (Português: contexto, interlocução e sentido)*** no capítulo destinado à construção de sentidos atribuídos a um texto utiliza a importância do contexto e do conhecimento de mundo como forma de compreensão de textos, utilizando um tema bastante divulgado pela mídia: as consequências do aquecimento global.

Figura 29 – Tirinha sobre aquecimento global

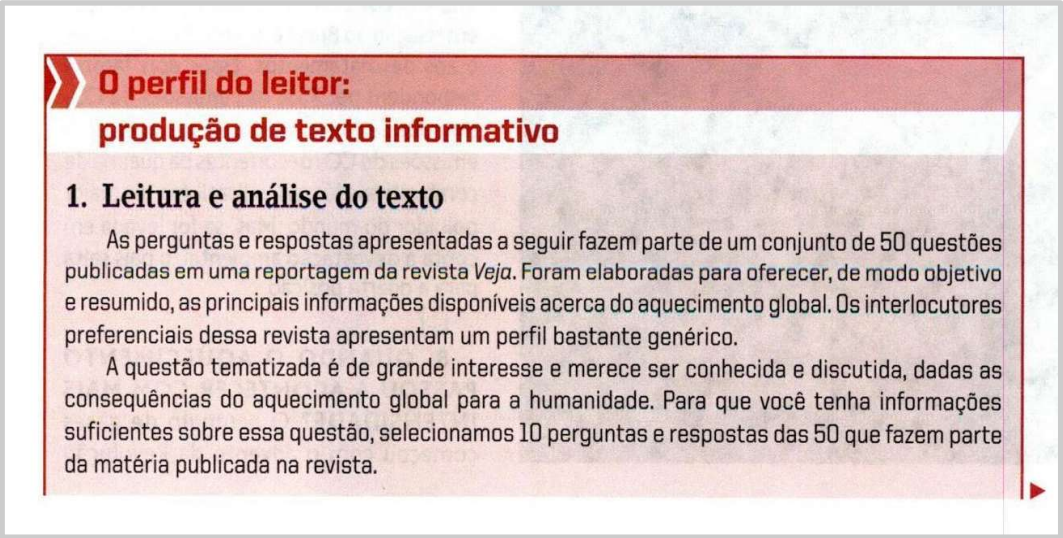
Fonte: ***L1 - Português: contexto, interlocução e sentido***
(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.156)

Embora não apresente nenhuma atividade específica, a descrição do texto enfatiza a fala da personagem com o contraste entre as duas imagens: de um lado um clima árido, com cactos e a cabeça esquelética de um boi, enquanto do outro lado há um iglu , com uma paisagem coberta de neve, duas personagens aparentemente preocupadas fazendo referência às mudanças climáticas do planeta como consequência do aquecimento global.

A partir desta descrição o autor também chama a atenção para importância da compreensão do contexto e das relações estabelecidas pelos conhecimentos prévios do leitor: *"Mesmo que não houvesse uma referência direta ao aquecimento global na fala da personagem, as imagens que aludem a temperaturas extremas (de calor ou de frio) criam um cenário ficcional para evocar possíveis efeitos das mudanças climáticas provocadas pelo desequilíbrio ambiental. A maioria dos leitores que visse essa tira seria capaz de concluir que tipo de reflexão o seu autor teve a intenção de provocar. Nem sempre, porém o contexto referido por um texto faz parte do conhecimento de mundo dos leitores. Isso pode ser um grande problema no momento de compreender o sentido dos textos."* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.156)

Na mesma obra há uma outra referência a esta temática, vinculada ao trecho de uma reportagem publicada em uma revista de grande circulação nacional, chamando a atenção para a relevância do tema, conforme demonstra o trecho a seguir:

Figura 30 – Texto informativo



O perfil do leitor:
produção de texto informativo

1. Leitura e análise do texto

As perguntas e respostas apresentadas a seguir fazem parte de um conjunto de 50 questões publicadas em uma reportagem da revista *Veja*. Foram elaboradas para oferecer, de modo objetivo e resumido, as principais informações disponíveis acerca do aquecimento global. Os interlocutores preferenciais dessa revista apresentam um perfil bastante genérico.

A questão tematizada é de grande interesse e merece ser conhecida e discutida, dadas as consequências do aquecimento global para a humanidade. Para que você tenha informações suficientes sobre essa questão, selecionamos 10 perguntas e respostas das 50 que fazem parte da matéria publicada na revista.

Fonte: ***L1 - Português: contexto, interlocução e sentido***
(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.241)

A manchete da reportagem *"O planeta tem pressa"* aborda de forma crítica a temática relacionada ao aquecimento global, com informações que trazem ao leitor a percepção sobre as motivações e consequências deste fenômeno para o futuro da humanidade: "*Até mesmo os mais incrédulos já concordam: a temperatura da Terra está subindo e a maior parte do problema é provocado por ações do homem, como a queima de combustíveis fósseis. Ainda persistem divergências acerca do tamanho do impacto sobre a vida humana." (*ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.242).

A atividade propõe a produção de um texto informativo para um suposto evento planejado pela escola durante uma semana de atividades, cujo objetivo é a discussão de problemas ambientais. A atividade sugere que sejam organizadas duas edições de um jornal escolar para dois grupos distintos: alunos de 10 a 13 anos e o outro de 14 a 17 anos. A temática proposta baseia-se na divulgação de informações relevantes sobre as causas e consequências do aquecimento global e deve adequar-se à faixa etária de cada grupo.

A etapa 2 descreve as etapas a serem seguidas para a elaboração do projeto, sugerindo a escolha das informações que farão parte do texto a partir da reportagem inicial, a busca por informações complementares, a adequação da linguagem de acordo com o público a que se destina, a importância da ilustração ou fotos, a escolha de termos técnicos e se preciso, a organização de um glossário.

A etapa 3 propõe a comparação dos textos elaborados pelos grupos, a explicação de termos ou palavras que não estejam claros para o leitor e a revisão final do texto antes da

apresentação final para a turma. Como forma de complementação da atividade, a seção "*De olho na internet" apresenta o* endereço eletrônico de alguns sites para pesquisa e mais informações sobre o assunto em destaque.

Esse tipo de atividade favorece o desenvolvimento simultâneo da oralidade e da escrita permitindo ao estudante utilizar diferentes linguagens em contextos de produção escolares e extraescolares, de forma significativa. Para Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010), o desenvolvimento de sequências didáticas com gêneros textuais que possibilitam aos alunos utilizar tais conhecimentos em situações reais de comunicação, torna-se um desafio bastante produtivo para os estudantes:

> Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicações diversas. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p.85)

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio também propõem que o ensino de ciências da natureza (BRASIL, 2006c) estabeleçam relação direta com questões cotidianas, visando desenvolver uma postura crítica e reflexiva do estudante frente aos desafios da sociedade contemporânea:

> Cotidianamente, a população, embora sujeita a toda sorte de propagandas e campanhas, e mesmo diante da variedade de informações e posicionamentos, sente-se pouco confiante para opinar sobre temas polêmicos e que podem interferir diretamente em suas condições de vida, como o uso de transgênicos, a clonagem, a reprodução assistida, entre outros assuntos A lista de exemplos é interminável, e vai desde problemas domésticos até aqueles que atingem toda a população. A lista de exemplos é interminável, e vai desde problemas domésticos até aqueles que atingem toda a população. (BRASIL, 2006c, p.17)

Assim, torna-se importante a preocupação em discutir não apenas questões relativas ao meio ambiente, à promoção da saúde, ao aquecimento global, mas também à importância na utilização consciente dos recursos hídricos, outra temática recorrente encontrada nas obras analisadas.

Nos últimos anos tem se vivenciado a preocupação não apenas em relação à importância da água como um recurso natural imprescindível para o bem estar das

populações, para os seres vivos em geral, mas também com fonte de desenvolvimento dos países, sendo uma temática de discussão recorrente também nas agendas mundiais.

Assim, a abordagem desta temática nos livros didáticos incentiva a participação dos estudantes também em debates contemporâneos que permitam a articulação de conteúdos ligados a outras áreas de conhecimento a questões do dia a dia, influenciando diretamente a qualidade de vida dos seres humanos em geral, além da possibilidade em desenvolver uma postura crítica e ativa e uma preocupação com as futuras gerações, associadas às práticas de letramento crítico.

Quanto a esse aspecto a atividade a seguir, identificada no ***L8 (Português trilhas e tramas)*** utilizou um infográfico no capítulo destinado aos textos multimodais para a construção dos sentidos do texto, conforme apresentado a seguir:

Figura 31 – Atividade infográfico

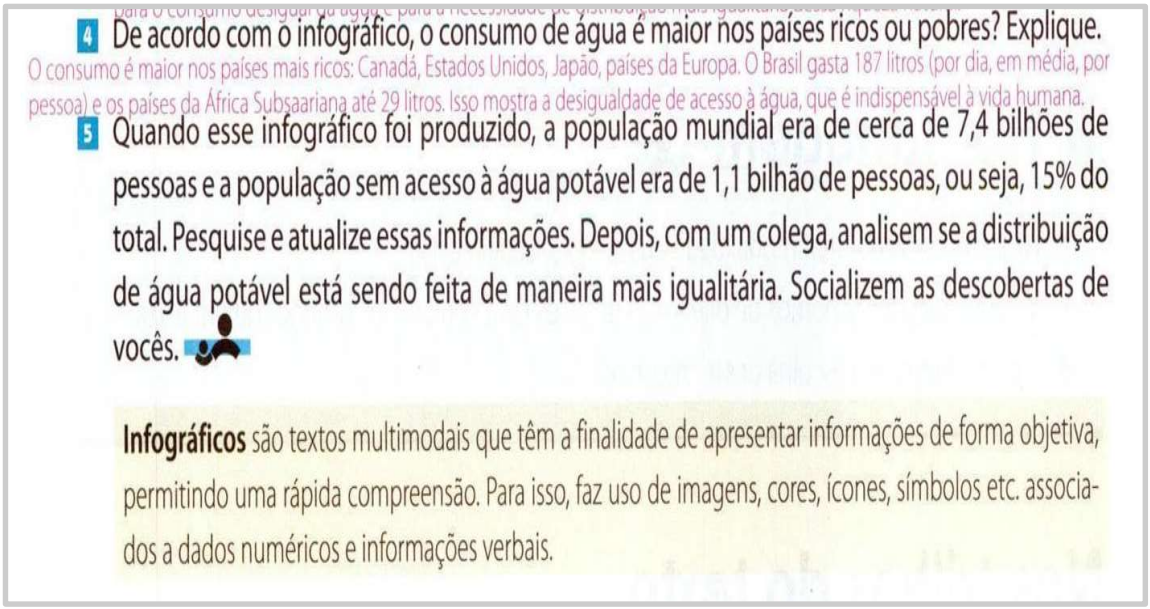
Fonte: ***L8 - Português trilhas e tramas*** (SETTE *et al*., 2016, p.65)

A atividade utiliza a média de consumo de água gasta por dia em diversos países do mundo, chamando atenção para o consumo ideal por pessoa, além de dicas de economia pelo uso do chuveiro, vaso sanitário, entre outras atitudes diárias e uma reflexão sobre o fato de 1,1 bilhão de pessoas no mundo viver sem água potável.

O gênero em análise representa uma excelente oportunidade para tratar desta temática, mesclando atividades que envolvem o reconhecimento da estrutura e funcionalidade dos textos multimodais e a reflexão sobre desigualdades sociais que refletem

na escassez de recursos essenciais que afetam a qualidade de vida das populações pelo mundo, conforme apresentado na atividade a seguir:

Figura 32 – Atividade proposta com infográfico



4 De acordo com o infográfico, o consumo de água é maior nos países ricos ou pobres? Explique.

O consumo é maior nos países mais ricos: Canadá, Estados Unidos, Japão, países da Europa. O Brasil gasta 187 litros (por dia, em média, por pessoa) e os países da África Subsaariana até 29 litros. Isso mostra a desigualdade de acesso à água, que é indispensável à vida humana.

5 Quando esse infográfico foi produzido, a população mundial era de cerca de 7,4 bilhões de pessoas e a população sem acesso à água potável era de 1,1 bilhão de pessoas, ou seja, 15% do total. Pesquise e atualize essas informações. Depois, com um colega, analisem se a distribuição de água potável está sendo feita de maneira mais igualitária. Socializem as descobertas de vocês.

Infográficos são textos multimodais que têm a finalidade de apresentar informações de forma objetiva, permitindo uma rápida compreensão. Para isso, faz uso de imagens, cores, ícones, símbolos etc. associados a dados numéricos e informações verbais.

Fonte: ***L8 - Português trilhas e tramas*** (SETTE *et al*., 2016, p.66)

Embora algumas temáticas sejam consideradas específicas de determinadas disciplinas, como a leitura de gráficos, quase sempre associada à Matemática, o reconhecimento das informações contidas em um mapa, aos conteúdos de Geografia, as questões ambientais, ao conhecimento de Ciências da natureza, entre outros, a disciplina de Língua Portuguesa, ao incentivar a reflexão crítica do estudante, propiciando uma leitura aprofundada e a construção de novos conhecimentos e a inter-relação com a realidade vivenciada. De acordo Souza, Corti, Mendonça (2012, p.53): "Ainda que um projeto de letramento em princípio possa parecer atribuição específica da disciplina de Língua Portuguesa, trata-se de uma tarefa mais ampla, que deve envolver as várias disciplinas do ensino médio.", em uma perspectiva interdisciplinar.

Portanto, a proposta curricular para o Ensino Médio deve ser compreendida a partir dos diferentes contextos que refletem a realidade do estudante, de suas necessidades e demandas, buscando o aprofundamento também dos conhecimentos construídos no decorrer de suas trajetórias e dos conhecimentos adquiridos anteriormente, no Ensino Fundamental, envolvendo os aspectos históricos, sociais e políticos e o desenvolvimento dos múltiplos letramentos.

4.3.5 Sociedade de informação: uso das novas formas de comunicação e tecnologias

Esta seção tem por objetivo discutir sobre as atividades identificadas nos livros didáticos analisados, que de forma significativa, abordaram aspectos referentes à sociedade de informação, tecnologias e novas formas de comunicação na sociedade contemporânea.

Nos últimos anos, vivenciamos a expansão e a popularização do acesso à internet modificando também as relações sociais das quais os jovens estão profundamente inseridos. Neste sentido, torna-se imprescindível o desenvolvimento das múltiplas linguagens veiculadas em diferentes canais, entre eles as redes sociais e os meios digitais, a fim de desenvolver os diferentes tipos de letramentos, conforme amplamente discutido neste trabalho de pesquisa. Sobre este aspecto, Araújo e Vilaça (2016, p. 614) apontam que:

> Com os avanços tecnológicos e a popularização da Internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação, cada vez mais precisamos lidar com a linguagem mediada pelas mídias digitais. Consequentemente, cada vez mais há novas exigências sobre o conhecimento de leitura e escrita para a realização de práticas culturais e sociais. Um trabalho dessa natureza justifica-se pela importância destes novos conhecimentos de leitura e escrita para a formação do estudante na sociedade da informação como forma de desenvolvimento de sua cidadania.

Tais mudanças, além de influenciar diretamente as novas formas de comunicação, também ampliaram os meios de acesso e de circulação das informações, bem como propiciaram a adequação a outros gêneros e suportes textuais , como as mensagens rápidas, veiculadas através do uso do aplicativo *Whatsapp e Twitter* , as autobiografias, tão comuns nos perfis do *Facebook*, as resenhas críticas, presentes nos *blogs,* a exposição oral, realizada através dos *vlogs,* entre uma infinidade de outros textos multimodais e multissemióticos que fazem parte do universo digital e linguístico dos estudantes.

As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006b) consideram que também é preciso valorizar as trajetórias dos estudantes, suas necessidades e as práticas letradas dos grupos sociais das quais participam, propiciando a sua inserção efetiva nas diversas esferas sociais que demandam o uso das linguagens, incluindo o contexto digital.

Além disso, nesta perspectiva, a língua é vista como um instrumento que permite a tomada de consciência sobre sua identidade linguística a partir das práticas letradas das quais

participam e da possibilidade em assumir uma postura crítica e reflexiva diante das questões de uso da linguagem, dentre as quais, inclui-se o ambiente escolar:

> O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas- tecnologicamente complexas e globalizadas- sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida [...] (BRASIL, 2006b, p.29)

Mesmo não sendo a realidade de todos os jovens que frequentam o Ensino Médio, visto as profundas desigualdades ainda existentes no Brasil, em que muitos estudantes são privados da educação básica, no sentido literal da palavra; outros estão profundamente ligados e inseridos ao universo digital, seja pelo uso das redes sociais, pelas informações veiculadas nos meios de comunicação, nas telas de smartphones, tablets, computadores, tornando-se necessário não apenas discutir sobre a atualização das novas formas de comunicação, mas também sobre a importância em compreender e posicionar-se sobre os conteúdos veiculados nos textos que circulam no universo digital e que influenciam diretamente na forma de pensar e agir sobre o mundo.

Atualmente outro cenário se apresenta como um desafio para a formação de leitores na contemporaneidade, até mesmo pelas "novas" e aceleradas formas de veiculação de mensagens, no combate às notícias falsas, aos limites entre o que pode ser considerado público e privado no que diz respeito à suposta liberdade vivenciada nas redes sociais, à importância da adequação linguística e principalmente na compreensão das questões implícitas dos textos que circulam tão rapidamente nas redes sociais.

Portanto, a abordagem de tais temáticas é importante não apenas para o reconhecimento das características, estrutura e finalidades dos gêneros veiculados nos meios digitais, mas principalmente pelas possibilidades do desenvolvimento do letramento crítico.

De acordo com Araújo e Vilaça (2016, p.617) os textos digitais pressupõem não apenas a compreensão da "palavra" visto que estão associados a diferentes semioses que contribuem para a construção de diferentes significados:

> Diante dos desafios colocados pelos textos contemporâneos que circulam nas mídias digitais, é essencial se pensar nas novas competências e habilidades de produção de texto e leitura que os indivíduos precisam ter

> para participar de práticas sociais e culturais mediadas pelas tecnologias. Há a necessidade, portanto, de muito mais que um letramento ou um letramento digital, mas de letramentos múltiplos. (ARAÚJO E VILAÇA, 2016, p.617)

Considerando que os textos veiculados nos meios digitais também são atualizados de forma acelerada, alguns gêneros identificados nos livros didáticos analisados também sofreram "adequações", ou mesmo deixaram de circular socialmente, como por exemplo, os identificados na antiga rede social do *"Orkut"*, sendo considerada atualmente uma rede "arcaica" para os estudantes a que tais obras se destinam.

Araújo e Vilaça (2018) atribui a importância do letramento digital como forma de inclusão social e exercício da cidadania, visto que muitas atividades do contexto atual demandam habilidades relacionadas ao uso das diferentes tecnologias; contudo, o trabalho com gêneros digitais também possibilita o desenvolvimento do letramento crítico à medida que permite o desenvolvimento da reflexão e um posicionamento crítico diante das informações veiculadas.

Assim, convém ressaltar que as atividades aqui apresentadas refletem a realidade do momento em que as obras foram produzidas e de outras, que mesmo após este tempo permanecem atuais.

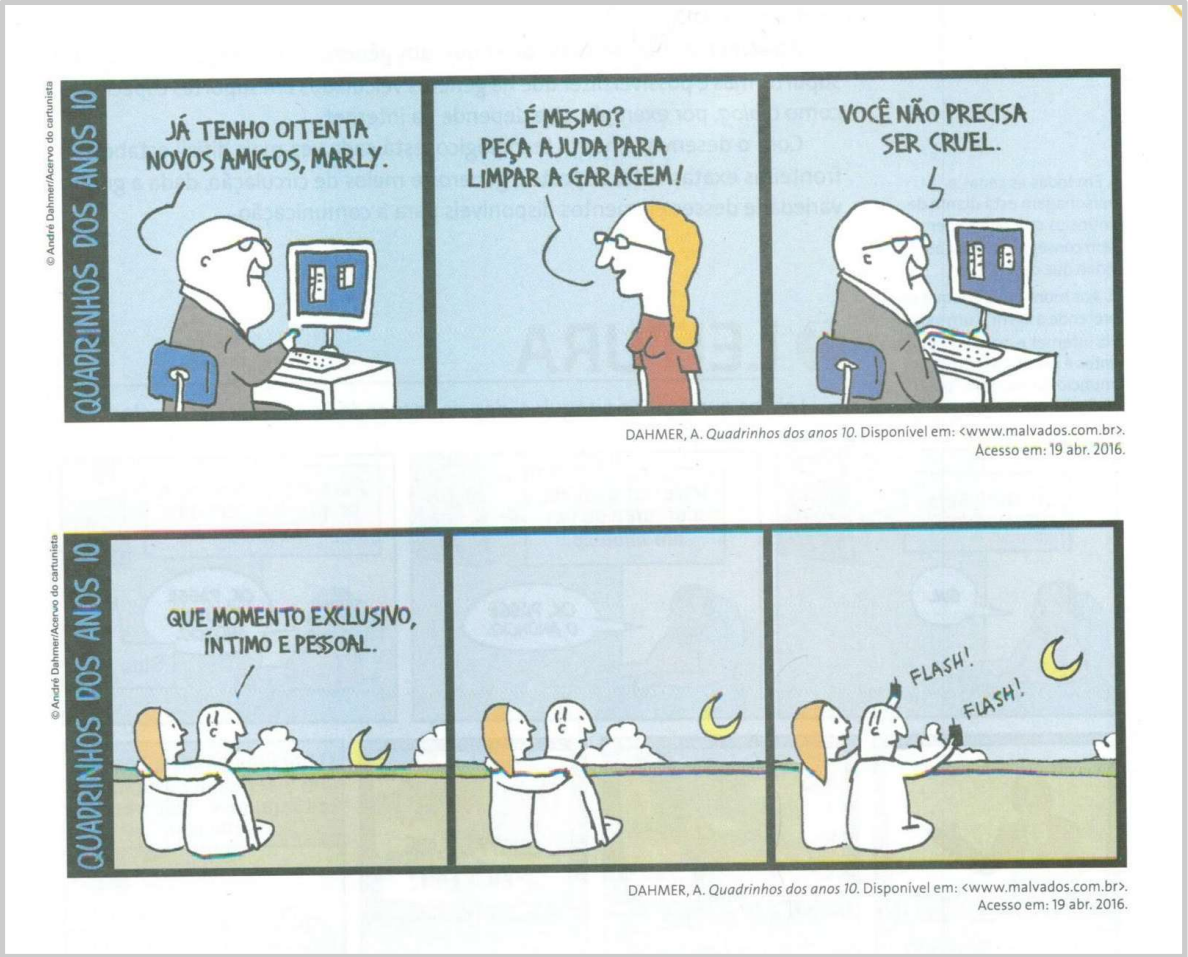
Durante a pesquisa foram encontradas referências de redes sociais como o *twitter, facebook, skype,* além de gêneros textuais como tirinhas, textos informativos, charges, notícias, entrevistas, propagandas, entre outros; ora com conteúdos relacionados ao uso das redes e das características e finalidades das linguagens utilizadas no meio virtual, ora abordando a importância da tecnologia e das novas formas de interação entre os interlocutores proporcionadas pelas mídias sociais.

Praticamente todos as obras analisadas apresentaram textos ou atividades ligadas a esta temática, sendo algumas realizadas de forma mais aprofundada. No ***livro 2 (Veredas da palavra)*** há dois capítulos destinados à compreensão sobre os usos da linguagem na internet e à produção de textos em *blogs*, abordando críticas às novas formas de amizade estabelecidas pelas redes sociais, a influência da publicidade nas ações do cotidiano, o vocabulário utilizado na internet, novos gêneros e suportes textuais inseridos das mídias sociais, entre outras temáticas.

Um dos capítulos citados anteriormente inicia-se com duas tirinhas que instigam o leitor a refletir sobre o significado das amizades virtuais e sobre o comportamento das

pessoas diante de situações cotidianas que são comumente expostas pela necessidade dos registros fotográficos, e da exposição nas redes sociais, conforme apresentado a seguir:

Figura 33 – Tirinha sobre as novas formas de amizade



Fonte: ***L2 - Veredas da palavra*** (ALVES; MARTINS, 2016, p.325)

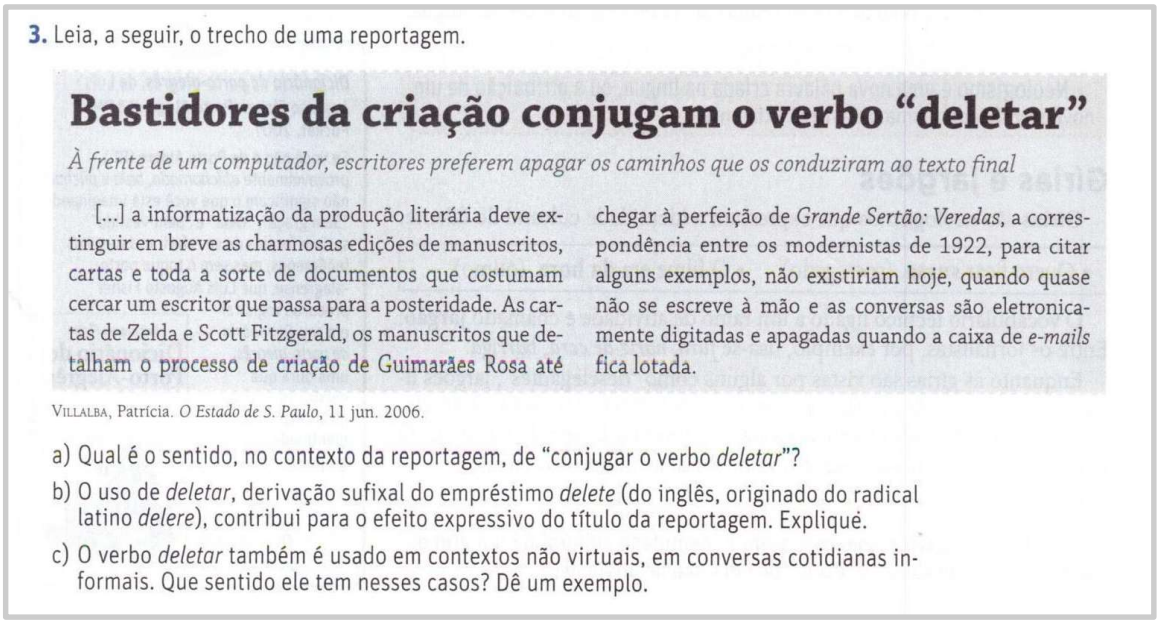
Logo a seguir há dois questionamentos sobre as tirinhas apresentadas, sugerindo ao estudante um posicionamento crítico diante da situação retratada em que inicialmente busca-se a identificação do contexto da produção de sentidos do leitor acerca das situações que estão sendo satirizadas e logo a seguir um posicionamento crítico sobre o tempo utilizado na internet e a exposição nas redes sociais a partir dos questionamentos: *"Você passa muito tempo no computador? Do seu ponto de vista, você se expõe muito em redes sociais? Qual é a sua opinião a respeito disso?"*

A partir desta indagação inicial outras atividades são desenvolvidas ao longo do capítulo, sempre enfatizando a necessidade do uso consciente das redes sociais e a influência nas atividades cotidianas.

De acordo com Souza, Corti e Mendonça (2012, p.33): “Mudam os modos de ler ao longo do tempo, exatamente porque mudam também os modos de vida das pessoas e, portanto, os modos como interagem com os materiais escritos. Assim, junto com as práticas de letramento, mudam os gêneros discursivos e surgem novos gêneros.”, demonstrando que assim como a atualização dos gêneros textuais está relacionada ao contexto em que são produzidos, as práticas discursivas também influenciam de forma significativa o desenvolvimento de outros tipos de letramentos.

Inicialmente, com a expansão da informática e a popularização da internet enquanto suporte para o aparecimento de novos gêneros textuais, havia uma preocupação em relação ao estudo sobre as finalidades de gêneros digitais e a influência de estrangeirismos, bem como a inserção de neologismos numa “nova” forma de linguagem que passa a integrar o discurso dos jovens com o uso de palavras como “*deletar”, “linkar”, “download”, “postar”, “curtir”, “stalkear”, “seguir”,* entre outras, assumindo novos contornos e significados, conforme apresentado na reportagem identificada no *L3 (Ser Protagonista):*

Figura 34 - Reportagem



3. Leia, a seguir, o trecho de uma reportagem.

Bastidores da criação conjugam o verbo “deletar”

À frente de um computador, escritores preferem apagar os caminhos que os conduziram ao texto final

[...] a informatização da produção literária deve extinguir em breve as charmosas edições de manuscritos, cartas e toda a sorte de documentos que costumam cercar um escritor que passa para a posteridade. As cartas de Zelda e Scott Fitzgerald, os manuscritos que detalham o processo de criação de Guimarães Rosa até chegar à perfeição de *Grande Sertão: Veredas*, a correspondência entre os modernistas de 1922, para citar alguns exemplos, não existiriam hoje, quando quase não se escreve à mão e as conversas são eletronicamente digitadas e apagadas quando a caixa de *e-mails* fica lotada.

VILLALBA, Patrícia. *O Estado de S. Paulo*, 11 jun. 2006.

a) Qual é o sentido, no contexto da reportagem, de “conjugar o verbo *deletar*”?

b) O uso de *deletar*, derivação sufixal do empréstimo *delete* (do inglês, originado do radical latino *delere*), contribui para o efeito expressivo do título da reportagem. Explique.

c) O verbo *deletar* também é usado em contextos não virtuais, em conversas cotidianas informais. Que sentido ele tem nesses casos? Dê um exemplo.

Fonte: L3 - Ser Protagonista (BARRETO; SANTA BÁRBARA; BERGAMIN, 2016, p.248)

Contudo, além deste novo vocabulário que passa a integrar o discurso dos jovens há o surgimento do “internetês” com características bastante específicas, com abreviação de palavras e distanciamento dos padrões da norma culta, quase sempre suprimindo o uso de alguns sinais de pontuação e aproximando-se dos aspectos da oralidade.

Observe a tirinha a seguir identificada ***no L2 (Veredas das palavras)*** que associa a importância da atualização e conhecimento das novas regras vigentes a partir do novo Acordo Ortográfico em vigor a partir de 2016, com as características do "internetês", realizando uma crítica a esta forma de escrita dos jovens na atualidade:

Figura 35 - Tirinha

Fonte: ***L2 - Veredas da palavra*** (ALVES; MARTINS, 2016, p.337)

As atividades propostas sugerem a identificação das marcas linguísticas presentes na tirinha, chamando a atenção para as abreviações utilizadas pela personagem e outras marcas relacionadas a linguagem em análise: registro fonético das palavras, onomatopeias, ênfase nos sinais de pontuação e neologismos.

Logo a seguir, são propostas outras atividades que sugerem a construção dos significados e a reflexão sobre a intenção da personagem pelo uso excessivo dos sinais de pontuação e a "tradução" da mensagem com base na identificação do leitor à linguagem utilizada: *"Com base na sua experiência com as regras do internetês, traduza a mensagem que o sobrinho enviou para o tio"*. A proposta tem como objetivo o reconhecimento das marcas linguísticas que caracterizam esse tipo de linguagem, contudo não explora ou permite o posicionamento crítico do leitor sobre as vantagens, desvantagens, possibilidades, reflexos e consequências do uso deste tipo de registro no contexto da atualidade.

Contudo, o texto informativo anterior a essa proposta de atividade demonstra a preocupação do autor em destacar o ponto de vista de estudiosos sobre a expansão e o impacto do uso do internetês atualmente incorporado no discurso dos jovens: *"Como consequência do uso pouco convencional do português na internet, surgiu o temor de que a língua estivesse em perigo, pois os jovens, principais usuários do internetês, poderiam "desaprender" a*

escrita na norma-padrão do português e usar uma linguagem incompreensível em textos produzidos em outros suportes e para outros fins. No entanto, a maior parte dos especialistas aponta que essa não deve ser uma preocupação real, já que os jovens, assim como os demais internautas, sabem distinguir os momentos em que cabe utilizar o internetês daqueles em que o português-padrão deve ser usado."(ALVES; MARTINS, 2016, p.328)

Importante ressaltar que o fato de incorporar e discutir sobre outros registros diferentes da norma culta reforça a importância em trabalhar com a linguagem mais próxima ao contexto do estudante, aproximando e fazendo-o compreender que a língua é um instrumento vivo, em constante transformação, desconstruindo a ideia de aprendizado de forma distante e descontextualizada.

Assim, a inserção de gêneros digitais nos livros didáticos vai além do reconhecimento das características e finalidades desses gêneros e representa uma oportunidade em desenvolver também a reflexão crítica acerca dos conteúdos e atualmente dos impactos e dos comportamentos associados ao uso das redes sociais.

Sobre este aspecto, ***o livro 4 (Esferas das linguagens)*** aborda essa questão com um capítulo destinado ao estudo dos gêneros digitais através dos suportes (mídias) do *Facebook, Twitter e blog,* trazendo uma retrospectiva da origem das redes sociais com um recorte de 16 anos (1995/2011), traçando uma linha do tempo e promovendo uma reflexão crítica sobre as novas formas de comunicação e de relacionamento promovidos pelas redes sociais: " *Juntos- e aliados ao Youtube -, Facebook, Twitter e blog são, neste início do século XXI, grandes instrumentos de comunicação e compartilhamento de informações na web. O "Face", como é conhecido popularmente, representa uma importante revolução em sites de relacionamento pessoal e social. O Twitter é uma ferramenta de comunicação mais instantânea. O blog tem um caráter de exclusividade que o diferencia de outras mídias e redes sociais. Blogueiros e leitores estabelecem relacionamentos bastante próximos, pela afinidade com as discussões e assuntos veiculados."*

Esse texto informativo tem como objetivo ressaltar e discorrer sobre as novas formas de interação a partir das redes sociais, destacando a importância da leitura e da escrita e da participação democrática, considerando ainda a perspectiva crítica de tais gêneros ao discorrer sobre as possibilidades de posicionamentos e da formação de pontos de vista baseados nas temáticas desenvolvidas a partir desses suportes.

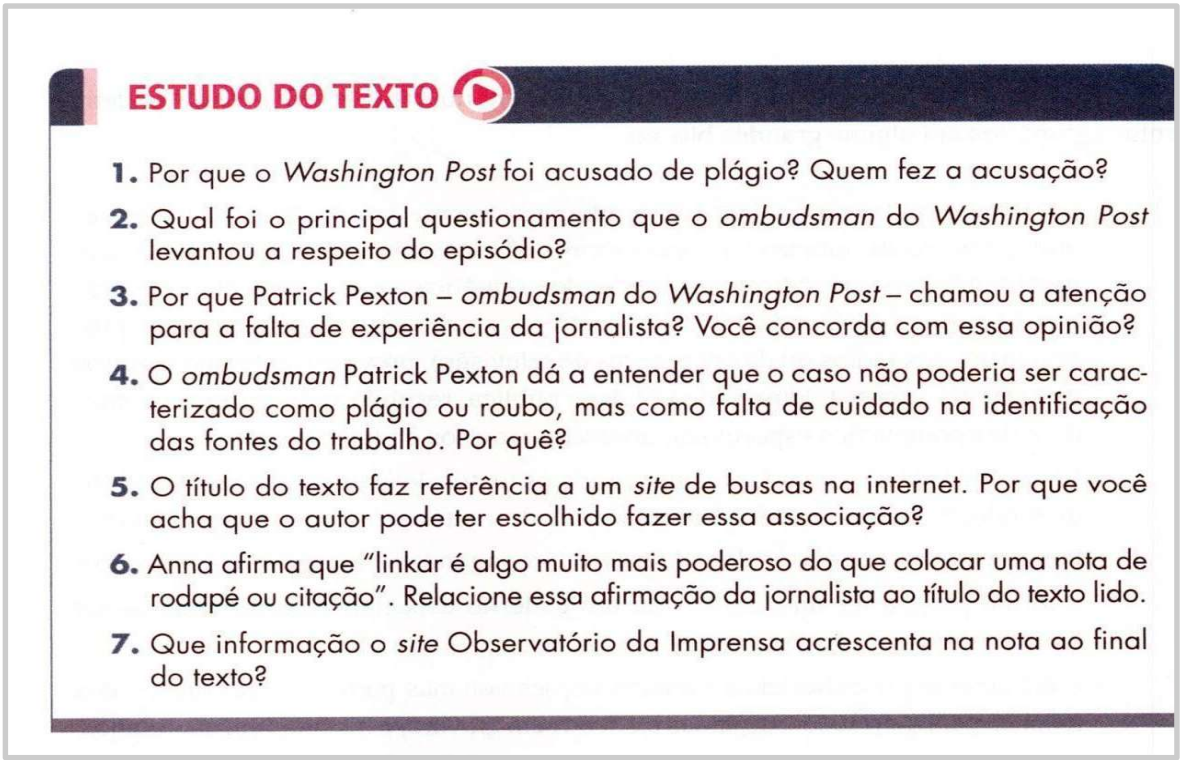
O capítulo é desenvolvido a partir do detalhamento das características de cada rede social destacando as finalidades, a estrutura, os gêneros vinculados, os elementos visuais e verbais que os compõem os textos, as linguagens associadas, o surgimento de outros gêneros

digitais como o *hiperlink*, por exemplo; além dos impactos, vantagens e desvantagens associadas ao uso dessas mídias tão populares e em crescente ascensão entre os jovens.

Um aspecto interessante na análise do capítulo foi a associação de gêneros de tradição escolar como as autobiografias, resumos, resenhas, reportagens, narrativas, documentários, manuais de etiquetas, entre outros presentes nessas redes sociais, demonstrando a aplicabilidade e a importância desses gêneros em práticas do cotidiano e a importância da tecnologia não apenas como um instrumento para a troca de informações, mas para o desenvolvimento da competência linguística.

A questão "ética" associada à correta utilização das informações veiculadas nas redes sociais também foi um assunto recorrente nos livros didáticos analisados. Quanto a esse aspecto, *o* ***L6 (Português: língua e cultura)*** abordou esta temática a partir do artigo intitulado *"O Plágio na era Google"*[11], com atividades que reforçam a importância em utilizar os conteúdos de maneira consciente, incentivando um posicionamento crítico do estudante diante de uma situação cada vez mais comum no ambiente educacional: o uso consciente e ético das informações da internet, conforme apresentado a seguir:

Figura 36 – Atividades sobre plágio e uso das redes sociais



ESTUDO DO TEXTO

1. Por que o *Washington Post* foi acusado de plágio? Quem fez a acusação?
2. Qual foi o principal questionamento que o *ombudsman* do *Washington Post* levantou a respeito do episódio?
3. Por que Patrick Pexton – *ombudsman* do *Washington Post* – chamou a atenção para a falta de experiência da jornalista? Você concorda com essa opinião?
4. O *ombudsman* Patrick Pexton dá a entender que o caso não poderia ser caracterizado como plágio ou roubo, mas como falta de cuidado na identificação das fontes do trabalho. Por quê?
5. O título do texto faz referência a um *site* de buscas na internet. Por que você acha que o autor pode ter escolhido fazer essa associação?
6. Anna afirma que "linkar é algo muito mais poderoso do que colocar uma nota de rodapé ou citação". Relacione essa afirmação da jornalista ao título do texto lido.
7. Que informação o *site* Observatório da Imprensa acrescenta na nota ao final do texto?

Fonte: ***L6 - Português: língua e cultura*** (FARACO, 2016, p.165)

[11] Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/voz-dos-ouvidores/_o_plagio_na_era_google/. Acesso em 30/04/2020.

Além disso, esta atividade abre possibilidades para a discussão sobre a importância em compreender e posicionar-se criticamente diante de todas as informações que circulam de forma cada mais acelerada na sociedade de informação, exigindo dos seus usuários um posicionamento crítico diante de *fake news* e de outras notícias que influenciam diretamente nas atividades cotidianas desses jovens.

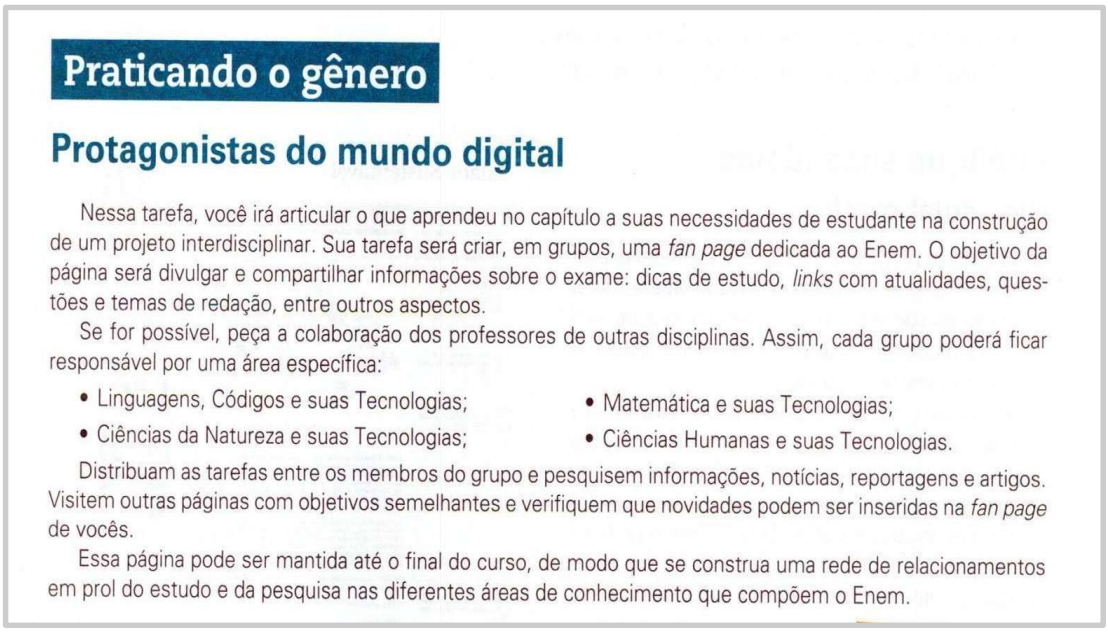
Atualmente, esta discussão é de fundamental importância no contexto escolar, visto que muitos jovens dominam o uso das redes sociais, contudo apresentam dificuldades em compreender algumas informações implícitas, sendo necessário desenvolver competências que estão além do domínio de ferramentas tecnológicas.

De acordo com Souza, Corti e Mendonça (2012, p.18), afirmar que o "jovem brasileiro não lê" é um mito a ser desconstruído, em que segundo as autoras, indicadores de pesquisas desenvolvidas pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) demonstram que ao contrário do que muitos afirmam, os jovens são leitores frequentes de poesias, revistas de ficção, romances e de alguns gêneros textuais ainda pouco explorados e valorizados no contexto escolar. Além disso, segundo as mesmas autoras: "Os jovens também são usuários mais frequentes dos computadores, uma atividade que, ao contrário do que é comum se afirmar, implica leitura e, eventualmente escrita". Portanto, uma discussão neste contexto não estaria associada à falta de leitura do estudante, mas a que textos são mais interessantes para estes jovens.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b) é preciso possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades para que atuem de forma efetiva na sociedade contemporânea cada vez mais integrada às diferentes tecnologias, apropriando-se das diferentes linguagens, também numa perspectiva interdisciplinar.

A atividade a seguir, também identificada no ***L4 (Esferas das linguagens),*** propõe a criação de uma *fanpage* a partir da participação em um projeto interdisciplinar, em que articula e incentiva o uso da tecnologia para o desenvolvimento de diferentes conteúdos relacionados às várias áreas de conhecimentos:

Figura 37 – Atividade produção de fanpage



Praticando o gênero

Protagonistas do mundo digital

Nessa tarefa, você irá articular o que aprendeu no capítulo a suas necessidades de estudante na construção de um projeto interdisciplinar. Sua tarefa será criar, em grupos, uma *fan page* dedicada ao Enem. O objetivo da página será divulgar e compartilhar informações sobre o exame: dicas de estudo, *links* com atualidades, questões e temas de redação, entre outros aspectos.

Se for possível, peça a colaboração dos professores de outras disciplinas. Assim, cada grupo poderá ficar responsável por uma área específica:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Distribuam as tarefas entre os membros do grupo e pesquisem informações, notícias, reportagens e artigos. Visitem outras páginas com objetivos semelhantes e verifiquem que novidades podem ser inseridas na *fan page* de vocês.

Essa página pode ser mantida até o final do curso, de modo que se construa uma rede de relacionamentos em prol do estudo e da pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento que compõem o Enem.

Fonte: ***L4 - Esferas das Linguagens*** (CAMPOS, ASSUMPÇÃO, 2016, p.273)

A atividade anterior corrobora para a perspectiva de ensino proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação básica em relação aos objetivos para o Ensino Médio (BRASIL, 2013) , considerando a importância da tecnologia e da pesquisa enquanto princípio pedagógico norteador envolvendo a produção de novos conhecimentos, e não apenas como mecanismo para a troca de informações propiciada pela sociedade de informação, em que a mediação do professor é de fundamental importância:

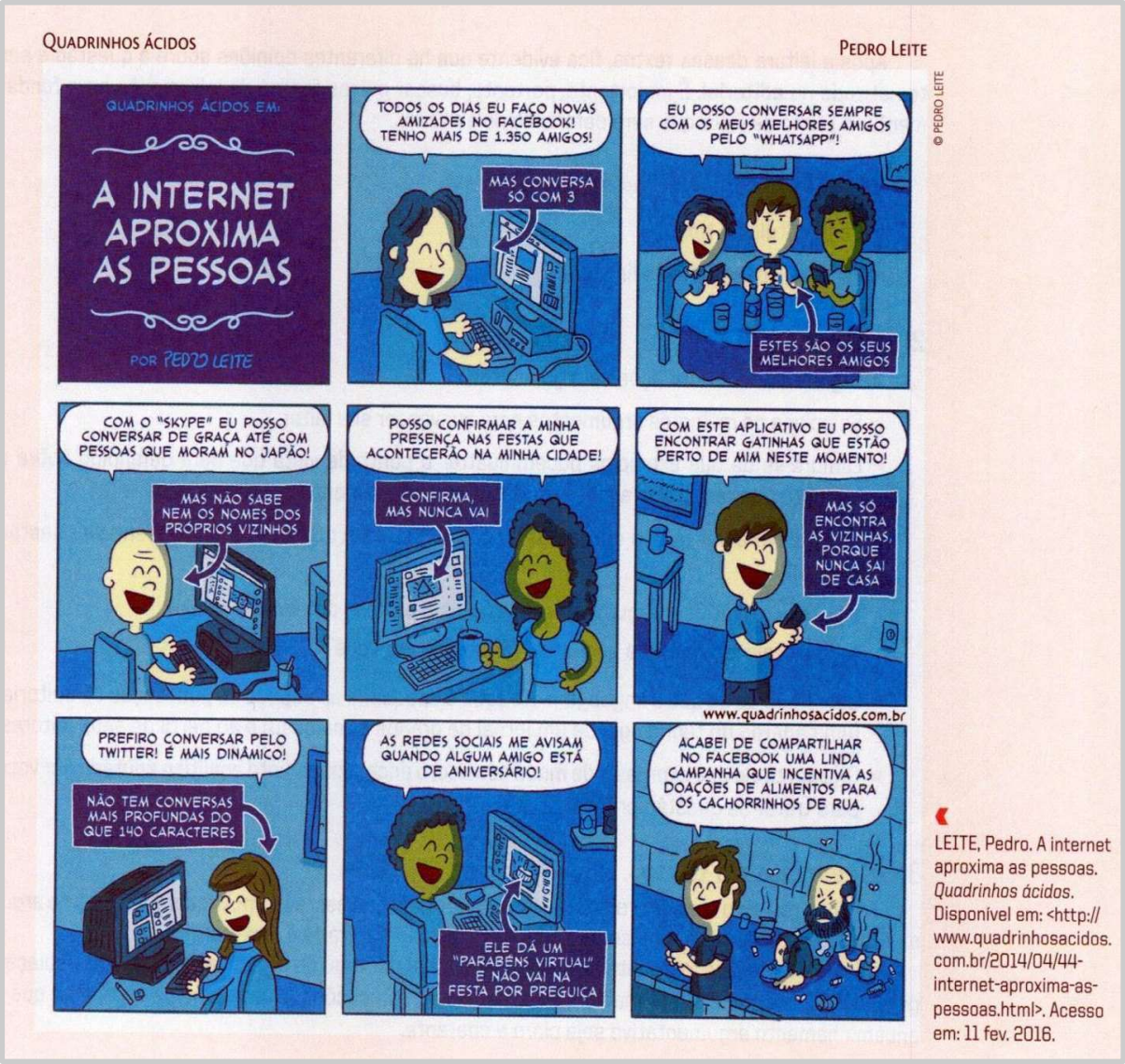
> Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. (BRASIL, 2013, p.163)

Sobre este aspecto, a atividade a seguir identificada no ***L1 (Português, interlocução e sentido)*** propõe a produção de um editorial , buscando a defesa de pontos de vista e a divulgação de informações com três etapas definidas sobre os reflexos das redes sociais também nas relações pessoais: pesquisa e análise de dados, elaboração e reescrita do texto.

A primeira etapa propõe a pesquisa e a análise de dados sugerindo que os estudantes aceitem o desafio de produzir um jornal escolar dedicado à tecnologia e atendendo ao público adolescente com o tema *"O impacto das novas tecnologias nas vida dos nativos digitais" e*

um editorial sobre o "Impacto das redes sociais nos modos de relacionamento entre os jovens" a partir da reflexão baseada em dois textos geradores, um quadrinho e o fragmento de uma notícia, ambos criticando as novas formas de amizade e a falsa sensação de aproximação causada pelas redes sociais:

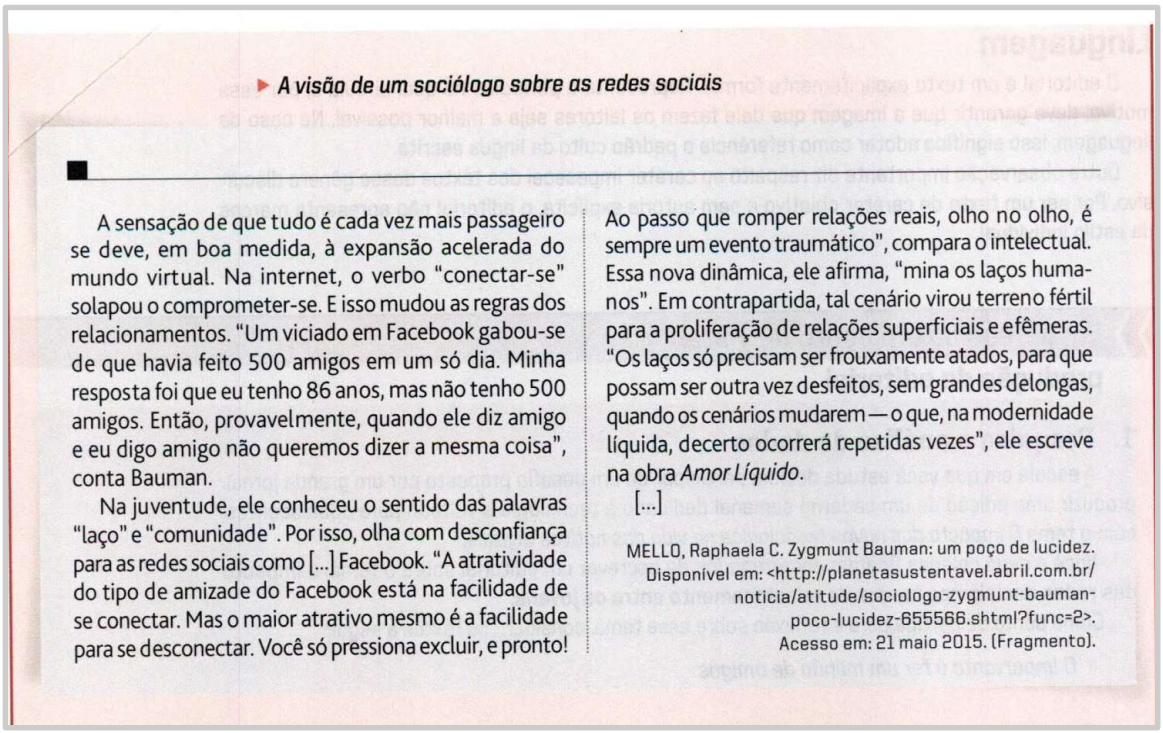
Figura 38 – Quadrinhos sobre as novas relações de amizade nas redes sociais



Fonte: ***L1 - Português: contexto, interlocução e sentido***
(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.303)

O segundo texto traz o trecho de uma notícia do sociólogo Zygmund Bauman em que o autor destaca os sentidos efêmeros dos laços de amizade estabelecidos pelo facebook discorrendo sobre a rapidez nas trocas virtuais, comparando às relações afetivas que se estabelecem na vida real, conforme apresentado a seguir:

Figura 39 – Texto informativo Zygmund Bauman



▶ *A visão de um sociólogo sobre as redes sociais*

A sensação de que tudo é cada vez mais passageiro se deve, em boa medida, à expansão acelerada do mundo virtual. Na internet, o verbo "conectar-se" solapou o comprometer-se. E isso mudou as regras dos relacionamentos. "Um viciado em Facebook gabou-se de que havia feito 500 amigos em um só dia. Minha resposta foi que eu tenho 86 anos, mas não tenho 500 amigos. Então, provavelmente, quando ele diz amigo e eu digo amigo não queremos dizer a mesma coisa", conta Bauman.

Na juventude, ele conheceu o sentido das palavras "laço" e "comunidade". Por isso, olha com desconfiança para as redes sociais como [...] Facebook. "A atratividade do tipo de amizade do Facebook está na facilidade de se conectar. Mas o maior atrativo mesmo é a facilidade para se desconectar. Você só pressiona excluir, e pronto! Ao passo que romper relações reais, olho no olho, é sempre um evento traumático", compara o intelectual. Essa nova dinâmica, ele afirma, "mina os laços humanos". Em contrapartida, tal cenário virou terreno fértil para a proliferação de relações superficiais e efêmeras. "Os laços só precisam ser frouxamente atados, para que possam ser outra vez desfeitos, sem grandes delongas, quando os cenários mudarem — o que, na modernidade líquida, decerto ocorrerá repetidas vezes", ele escreve na obra *Amor Líquido*.

[...]

MELLO, Raphaela C. Zygmunt Bauman: um poço de lucidez. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/atitude/sociologo-zygmunt-bauman-poco-lucidez-655566.shtml?func=2>. Acesso em: 21 maio 2015. (Fragmento).

Fonte: ***L1-Português: contexto, interlocução e sentido***
(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p.304)

A atividade sugere a leitura dos textos enfatizando as diferentes opiniões que podem ser tematizadas no editorial e a importância em buscar outras fontes que possam colaborar com a defesa do ponto de vista (a tese) a ser defendida. As etapas seguintes propõem a elaboração do texto com a contextualização dos argumentos para a compreensão da questão central, a adequação da linguagem do editorial e um título que expresse o ponto de vista a ser desenvolvido pelo autor. A terceira e última etapa sugere a análise do texto a partir da troca dos textos entre os colegas, a fim de identificar as falhas na argumentação, a articulação no desenvolvimento das ideias e novos encaminhamentos para o texto final.

Esse tipo de atividade apresenta-se como possibilidade para desenvolvimento do letramento crítico, à medida que promove uma aplicação prático-teórica de conceitos muitas vezes restrito ao ambiente escolar, demonstrando a importância dos usos sociais da leitura e da escrita, conforme aponta Costa (2012, p.921):

> O surgimento de novas práticas letradas ou novos letramentos reforça a necessidade de diminuir a lacuna cada vez maior entre a forma como se lê e escreve na escola/academia e as formas como os estudantes usam a escrita e a leitura fora desse espaço. Ou seja, é necessário superar o modelo autônomo de letramento, supostamente neutro. Assumindo um modelo ideológico de letramento, ou letramento crítico.

Ainda sobre a temática envolvendo as novas formas de interação propiciadas pelas troca de informações e construção de conhecimentos, a atividade a seguir, identificada no ***livro 8 (Português trilhas e tramas)*** propõe uma produção de textos a partir da análise de um cartaz de campanha educativa e da interpretação das estratégias utilizadas na sua composição, como as cores, o slogan e as estratégias argumentativas utilizadas para persuadir o leitor, conforme apresentado a seguir:

Figura 40 – Cartaz de campanha educativa

Fonte*: L8 - Português trilhas e tramas* (SETTE *et al*., 2016, p.312)

A atividade propõe a participação em um debate e a necessidade de posicionamento crítico do leitor diante das informações veiculadas na internet e dos usos sociais que envolvem o contexto digital, propondo a participação na rede "Internet Segura.BR".

Logo a seguir, há uma tirinha com críticas sobre situações de uso social da internet, uma atividade buscando registrar a opinião dos estudantes: "*Você concorda com os pontos de vistas e os argumentos expostos no cartaz e na tira? Por quê?", e*ncerrando com sugestões de links para pesquisa sobre os benefícios e as consequências sobre os usos excessivos.

Em uma sociedade cada vez mais influenciada pelo uso das redes sociais e das tecnologias, é imprescindível a discussão não apenas sobre o acesso às ferramentas tecnológicas, mas principalmente dos impactos e tomada de posicionamento crítico diante das informações que circulam de forma acelerada e que impactam diretamente no comportamento dos estudantes:

> Pensando na importância desses jovens serem sujeitos ativos em situações sociais mediadas ou não pelas tecnologias digitais, é fundamental não apenas a abordagem de aspectos culturais e multissemióticos em sala de aula, mas também o desenvolvimento de um olhar crítico acerca de seus múltiplos contextos, considerando diferentes dinâmicas culturais, sociais e ideológicas. Entra em cena, então, a discussão a respeito do letramento crítico, se distanciando do senso comum e desconstruindo, problematizando e reconstruindo significados. (VILAÇA E ARAÚJO, 2019, p.339)

Tal afirmação pode ser corroborada pelo momento atual em que vivencia-se a importância do uso da tecnologia e principalmente da compreensão das informações veiculadas pela diversas mídias sociais no momento em que este trabalho de tese está sendo finalizado: a pandemia do novo COVID-19 (coronavírus), e que de forma significativa vem afetando não apenas as questões sociais, econômicas, políticas mas principalmente as educacionais, em que a importância do desenvolvimento do letramento crítico e a contribuição da ciência e da tecnologia tem sido imprescindível para o enfrentamento deste desafio.

As discussões traçadas neste trabalho demonstram a importância em desenvolver no estudante a capacidade de posicionamento crítico a partir de temáticas que envolvem aspectos do cotidiano e principalmente a possibilidade de reflexão e a mudança de atitudes frente aos desafios que se apresentam na sociedade contemporânea.

A seção a seguir retoma algumas questões importantes discutidas no decorrer deste trabalho de tese, retomando os objetivos, pressupostos e respondendo às questões de pesquisa inicialmente propostas na introdução desta pesquisa, corroborando para novas perspectivas de ensino e abrindo espaço para outros profissionais e pesquisadores interessados nesta temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, buscou-se analisar as principais temáticas identificadas nos livros didáticos de Língua portuguesa aprovados no PNLD 2018 tendo em vista o desenvolvimento do letramento crítico. Foram elaboradas três perguntas de pesquisa: *Os livros didáticos analisados abordam temáticas atuais e atendem as necessidades do público-alvo a que se destinam? As atividades propostas são significativas, promovendo o desenvolvimento o letramento crítico ou reproduzem práticas do ensino da língua de forma arcaica e pouco significativas? Os livros didáticos apresentam propostas de atividades significativas e temáticas que possibilitam o desenvolvimento do letramento crítico?*

A fim de responder a esses questionamentos, foram analisados nove exemplares entre as onze coleções aprovadas no último PNLD, sendo selecionado o primeiro volume (primeiro ano do E.M) de cada coleção. Optou-se pela escolha da primeira obra de cada coleção em função de ela ser destinada à introdução das temáticas pesquisadas ao universo do estudante e à preparação para o Ensino Médio.

Para alcançar os resultados pretendidos, foram trabalhados alguns temas essenciais com a intenção de fundamentar teoricamente o trabalho. Inicialmente, traçou-se um panorama histórico acerca do ensino de Língua portuguesa no Brasil e as principais transformações ocorridas nos últimos anos, enfatizando a mudança de perspectiva do ensino de língua para o ensino de linguagem, a importância e o papel do texto, da leitura e da escrita na construção do conhecimento e na formação do leitor competente. (ARANHA, 2006; BASSO; GONÇALVES, 2014; BORTONI-RICARDO, 2008; FAUSTO,2015, GERALDI, 2012; LINHARES, 2016; VEYGA, 2007)

Posteriormente, procurou-se refletir sobre os percursos do livro didático no Brasil e o seu papel enquanto recurso didático representado por uma das políticas públicas mais antigas do país e como uma das possibilidades para o desenvolvimento do letramento crítico. (BATISTA; GALVÃO, 2009, KLEIMAN, 2008; MARINHO e CARVALHO, 2010; MATTOS, 2012, ROJO, 2014; SOARES, 2006).

Feito esse trajeto teórico, partiu-se para a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio. Explorando esses livros, foi possível organizar os seguintes eixos temáticos*: resgate e valorização das raízes históricas e culturais do povo brasileiro; construção, valorização e respeito às identidades culturais e linguísticas; educação em direitos humanos: protagonismo social, igualdade e cidadania; meio ambiente*

e sustentabilidade; sociedade de informação: uso das novas formas de comunicação e tecnologias.

No que se refere ao eixo temático *resgate valorização das raízes históricas e culturais do povo brasileiro*, notou-se que ele estava presente em todas as obras analisadas, sendo abordado em atividades destinadas aos estudos da literatura brasileira e por uma diversidade textual: crônicas, notícias, mapas, trechos da Carta do descobrimento do Brasil (charges, tirinhas, poesias, contos de literatura africana, textos de literaturas portuguesas e africanas, cantos de guerra indígenas, além de pinturas, obras de artes, xilogravuras, fotografias, entre outros.

Sabe-se que, progressivamente, nos últimos anos, tem-se tomado consciência da necessidade de respeitar as diferenças e condenar a discriminação contra os grupos que foram historicamente negados ou situados em extrema alteridade, como é o caso dos afrodescendentes e dos povos originários, sendo importante destacar aqui a mudança de paradigma gerada após a implementação das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11645/08 (BRASIL, 2008) e seus impactos para as questões educacionais na luta contra qualquer forma de discriminação e preconceito e principalmente da valorização da cultura e da história desses povos para a formação da sociedade brasileira durante muito tempo subestimada.

Conforme apontado na análise, a presença da história e da cultura de nossos antepassados nos livros didáticos aumentou significativamente e não deve mais ser situada apenas no contexto colonial, relembrando o período da escravidão, de maneira superficial e estereotipada. Percebe-se que tais temáticas começaram a ser incorporadas de forma transversal, ratificando e valorizando as contribuições dessas populações para a construção da identidade e da cultura nacional, com ênfase especial nas questões relacionadas aos assuntos atuais e de maneira a valorizar as contribuições para a construção, compreensão e valorização da nossa verdadeira história.

O reconhecimento dos afrodescendentes e dos povos originários como parte da formação da nossa identidade e cultura é substancial, pois faz parte de uma ação de reparação histórica com essas populações em particular que, ao longo da história, sofreram (e sofrem) processos de violência e discriminação.

Diante disso, é indispensável promover sempre o pensamento crítico do estudante quanto a esta temática, de forma a possibilitar a visibilidade e o reconhecimento da cultura afro e indígena na sociedade brasileira e dar continuidade a uma perspectiva na na qual se privilegia a qualidade do conteúdo e a incorporação do assunto aos livros escolares.

Porém, cabe destacar que, nos livros didáticos analisados, os textos e as atividades focalizam ainda uma visão bastante restrita quanto aos critérios de raça, cultura, ressaltando apenas alguns grupos, como indígenas e negros. Estes últimos aparecem com menos frequência, quando comparados aos indígenas, e muitas vezes apenas a título de ilustração, exemplificando conteúdos, o que poderia ser melhor explorado, visto a relevância e importância do tema.

Neste contexto, valorizar e dar voz aos negros e aos povos originários acerca de suas próprias culturas e lutas seria uma forma de desconstrução de estereótipos e construção identitária, visto que muitas vezes se identificou a voz do colonizador ao problematizar essas questões.

Sugere-se aplicação de atividades e leituras que propiciem um aprofundamento das visões de mundo dos povos indígenas, abordando os eventos históricos desde uma perspectiva de inclusão e respeito, de forma que sejam trazidos à tona temas da atualidade, como: a usurpação de territórios, a devastação de recursos naturais em terras indígenas e a perda forçada de suas manifestações culturais.

Seria conveniente também fazer referência à legislação que garante e promove a igualdade, a não discriminação, a posse e a propriedade de seus territórios e o desenvolvimento econômico dos povos originários. Tudo isso implica reconhecer o status dos cidadãos e erradicar toda representação estigmatizante dos povos indígenas como "selvagens", "preguiçosos" ou "perigosos", levando os alunos a desenvolverem uma visão crítica da invisibilidade e exclusão a que foram historicamente submetidos.

Quanto ao eixo temático *Construção, valorização e respeito às identidades culturais e linguísticas,* verificou-se a ocorrência de ambas as identidades (linguística e cultural), em atividades e textos de diferentes gêneros, enfatizando a importância do reconhecimento do “outro” e da necessidade do respeito às diferenças e características culturais dos grupos identitários que compõem o universo estudantil, como: gênero, novas relações familiares, feminismo, diferenças regionais, entre outros textos que colaboram para o reconhecimento identitário e promoção da equidade no contexto escolar.

Na sociedade atual existem outros grupos minoritários, que são quase invisíveis, como as pessoas com deficiência, que são impedidas de participarem plena e efetivamente da sociedade, em igualdade de condições com os outros. No entanto, nos livros analisados, não há nenhuma menção ao grupo, prevalecendo a invisibilidade, tanto no texto quanto nas atividades, o que contribui ainda mais para a construção das barreiras socioculturais.

Com o objetivo de contribuir com a transição do modelo de uma “escola integradora” para uma “escola inclusiva”, torna-se relevante que os livros didáticos busquem tratar do assunto. Porém, não basta somente incluir a imagem de alguém em uma cadeira de rodas ou uma ilustração mostrando uma sala de aula acessível ou um texto abordando a acessibilidade. Estes representam apenas casos isolados de uma realidade bem maior. Existem diferentes deficiências: físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais etc.

É essencial propor a leitura de textos e a realização de atividades que promovam a integração e a reflexão dos alunos sobre variadas deficiências, convidando-os a debaterem sobre as condições de acessibilidade na instituição de ensino, na vida em sociedade.

Da mesma forma, o tema pode ser trabalhado relacionando-o com a problemática da discriminação e acesso aos direitos; com o respeito e a vigência de leis específicas; e, acima de tudo, com uma abordagem baseada na primazia do exercício da autonomia das pessoas com deficiência. Isso permite que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre as barreiras que impedem que todos participem da sociedade em condições de igualdade.

Vale ressaltar também a pouca referência à diversidade familiar nos livros didáticos investigados. Não se fala mais “família”, porém “famílias”, com o propósito de tornar visíveis as múltiplas maneiras pelas quais os laços se desenvolvem entre as pessoas, em consonância com o processo social que permite reconhecer a diversidade familiar existente no tecido social. O uso do substantivo singular posiciona um modelo superior aos demais, reforçando estereótipos e estabelecendo uma estrutura hierárquica em que a diversidade e a complexidade da sociedade não estão presentes.

A diversidade familiar está ganhando crescente visibilidade e legitimidade como parte da cultura. Em virtude disso, é necessário evidenciar todos os tipos de estrutura familiar nos livros didáticos, dada a importância de os estudantes terem referências que possam tomar como próprias, uma vez que a visibilidade implica em reconhecer a existência de tais referências e a valorizar essa diversidade.

Os alunos têm o direito de receber uma educação que promova o “direito à igualdade e ao respeito pela diversidade”. Para efetivar o exercício desse direito, seria conveniente que os livros didáticos tornassem visível o assunto e problematizassem a predominância de uma imagem da família nuclear como protótipo da família. Isso ajudaria a reduzir preconceitos sobre a diversidade familiar.

E por falar em direito, no que tange ao eixo temático *Educação em direitos humanos: protagonismo social, igualdade e cidadania,* foram observadas atividades e vários gêneros textuais abordando questões relacionadas aos Direitos Humanos, incentivando práticas

cidadãs e uma postura ética e democrática diante das situações do cotidiano que permitem uma reflexão crítica.

Considera-se que em uma sociedade democrática todos os sujeitos têm direitos iguais e que, a fim de respeitar o exercício de direitos em condições de igualdade, devem ser respeitadas suas diferenças na forma de pensar, nos costumes, nas opiniões, no gênero, na situação socioeconômica etc.

Nesse contexto, é fundamental que os estudantes saibam quais são seus direitos e perante a quem podem reivindicar seu efetivo cumprimento, se não puderem exercê-los livremente, o que permite que todos tomem consciência de sua capacidade de incidir sobre a vida social.

No entanto, nos livros analisados foi pouco presenciada a questão da exclusão social como uma violação sistemática dos direitos humanos, que implica uma restrição ou impossibilidade de integração do indivíduo à sociedade. Isso o converte em sujeito específico de discriminação por situação socioeconômica, que atravessa outros tipos de discriminação, como: de gênero, de diversidade sexual etc.

Desde a perspectiva dos direitos humanos, a abordagem da exclusão social na educação é muito importante para que haja sociedades mais justas e mais igualitárias. Por tal motivo, acredita-se ser mais necessário o desenvolvimento da temática nos livros didáticos, pois reconhece-se que eles são ferramentas fundamentais para desconstruir preconceitos relacionados à pobreza, associando-a ao crime, à marginalidade e à periculosidade.

A ideia de que pobreza sempre existiu e sempre existirá atribui a responsabilidade da situação de pobreza aos indivíduos que a sofrem (as suas capacidades, vontades, hábitos) e considera que, para sair dela, basta um esforço pessoal, negando os complexos problemas sociais que a produzem, os quais não estão apenas ligados apenas à renda salarial, mas também a condições de vida (acesso a moradias dignas, acesso à saúde, à educação, à alimentação adequada, até mesmo trabalho digno etc.) e à situação de bem-estar pessoal e familiar.

Portanto, acredita-se que o assunto da exclusão social deva ser focado na geração de discussão e na desnaturalização de problemáticas sociais, a fim de aprimorar o olhar crítico dos alunos como parte da construção da cidadania, ainda que seja em livros didáticos de Língua portuguesa. Por outro lado, entende-se que é necessário reforçar a relação entre a problemática e a questão relacionada ao acesso dos direitos humanos.

Em relação ao eixo *Meio ambiente e sustentabilidade,* constatou-se que as atividades e os diversos gêneros textuais procuram desenvolver a construção de uma postura crítica e

cidadã em relação à preservação do meio ambiente e o compromisso em desenvolver atitudes sustentáveis não está relacionada apenas aos conteúdos ligados à área de ciências da natureza no Ensino médio, mas voltadas a ações do dia a dia.

É uma necessidade imperativa que os temas meio ambiente e sustentabilidade apareçam em um livro didático, não apenas porque estão incluídos no currículo educacional, mas principalmente em razão de conhecer o contexto ambiental atual. Em outras palavras, é essencial para entender a complexidade dos ecossistemas, melhorar a conscientização dos cidadãos e contribuir à resolução de problemas ambientais que hoje afetam os seres humanos e toda a biodiversidade do planeta.

Entretanto, não basta apenas expor conteúdos que expressam a inter-relação entre problemas ambientais / ação humana, como o uso adequado e responsável da água, o incentivo à reciclagem, a redução da poluição etc. De acordo com a análise dos livros, é indispensável também que haja textos e atividades que fomentem o desenvolvimento de autocrítica nos estudantes, bem como hábitos de consumo responsáveis e sustentáveis na vida cotidiana com o meio ambiente, associando a conservação da biodiversidade com a melhoria da qualidade de vida.

Ao trazer à tona a discussão sobre os problemas relacionados ao meio ambiente e a prática de atitudes voltadas à sustentabilidade pela transformação de resíduos orgânicos em biocombustíveis, a importância da reciclagem, a opção pelo uso de utensílios reutilizáveis e outras pequenas ações cotidianas que podem ser desenvolvidas diariamente, promove-se a socialização de conhecimentos de fundamental importância para a vida em sociedade, além do desenvolvimento de competências relacionadas ao uso da linguagem.

Acerca do eixo temático *Sociedade de informação: uso das novas formas de comunicação e tecnologias,* identificou-se, nas atividades e nos variados gêneros textuais, referências de redes sociais como o *Twitter, Facebook, Skype,* além de gêneros textuais como tirinhas, textos informativos, charges, notícias, entrevistas, propagandas, entre outros; ora com conteúdos relacionados ao uso das redes e das características e finalidades das linguagens utilizadas no meio virtual, ora abordando a importância da tecnologia e das novas formas de interação entre os interlocutores proporcionadas pelas mídias sociais.

As tecnologias têm um lugar na sala de aula, mas não precisa ser de modo instrumental. O imperativo é que elas estejam lá como parte da realidade. Televisão inteligente, videogame, redes sociais, produção de conteúdo digital de vários tipos etc, são realidades que cercam a vida dos estudantes. Ignorar isso significa transformar a escola um local de "ficção científica". É essencial, dessa maneira, reconhecer para onde e como os

alunos estão se movendo. Não apenas para saber qual linguagem eles falam e o que lhes interessa, mas também, na medida em que sabe, pode-se dar-lhes estratégias para sobreviver nesse mundo conectado.

Não é ensinar os estudantes a escrever uma mensagem no *Facebook*, eles já sabem como fazê-lo, mas eles precisam ser capazes de formar uma identidade que lhes permita sobreviver à brutal pressão social das redes. Trata-se de poder usar as ferramentas tecnológicas que eles conhecem tão bem para elevar sua voz, mostrar que têm uma opinião política, para comprometer-se socialmente. Tem-se que mostrar aos alunos que a rede social não é apenas administrada por eles, mas que há algoritmos que fazem gerenciar seu modo de pensar, de consumir produto, informações.

A percepção do aprendiz socialmente consciente, de aprender com outras pessoas com eficiência é algo que pode ser ensinado e aprendido na escola. Ante esse propósito, o livro didático pode tornar-se um aliado, trazendo (em seus textos e atividades) orientações sobre onde os alunos podem encontrar informações, como filtrá-las, com quem aprendê-las.

A ideia, pelo menos de um ponto de vista mais pedagógico, é proporcionar uma visão de como as pessoas aprendem em um mundo cuja a provisão de informações foi deslocada, globalizada e dispersa de maneira extraordinária. Para desenvolver-se, o estudante precisa não apenas de oportunidades de aprendizado variadas, mas também de ser formado para ter a capacidade de aproveitá-las.

A partir das análises realizadas, foi possível perceber que o livro didático condiciona, mas também é condicionado. Ele impõe significados, que podem ser reconstruídos, recriados, abolidos e substituídos, e novas mensagens podem surgir. Pode ser visto como um suporte ao conhecimento escolar, um veículo de um sistema ideológico e cultural e um instrumento pedagógico.

Constatou-se, nos livros investigados, que o fato de um texto ou atividade privilegiar certos significados e excluir outros não é um processo catastrófico nem irreversível. As estratégias utilizadas pelos professores podem criar e propor novos significados. A escola não é um espaço para a reprodução acrítica do conhecimento, mas sim um espaço de resistência, de luta contra a hegemonia. Nesses processos de resistência, os textos e atividades dos livros didáticos podem ser ressignificados, uma vez que eles não devem ser separados nem da sociedade, nem da cultura ou plano político, sendo um direito do estudante e um instrumento de apoio para o desenvolvimento da ação docente.

Embora no último ano o PNLD venha sofrendo graves ameaças, recebendo críticas e sendo alvo" da mídia com discussões acerca da hipótese de veiculação de conteúdos de

caráter ideológico, críticas sobre as temáticas abordadas e até mesmo atacado por apresentar muito conteúdo escrito (afirmativa que se torna completamente incoerente), esta pesquisa ratifica a sua relevância dos livros didáticos enquanto instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho docente, para a formação discente e como uma das possibilidades para o desenvolvimento do letramento crítico.

Ressalta-se que o desenvolvimento do letramento crítico é essencial, visto que está associado a uma perspectiva de ensino da Língua Portuguesa que vai além da superfície textual e da memorização de regras e aspectos da gramática normativa, sendo de fundamental importância a percepção e as possibilidades de construção de conhecimentos e aplicação destes em situações reais de uso da linguagem e de um posicionamento crítico em diferentes contextos sociais.

Pode-se constatar que a maior parte dos livros didáticos analisados nesta tese apresentaram atividades e temáticas que propiciam o desenvolvimento do letramento crítico, sendo o primeiro pressuposto: "*O livro didático é um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho docente e atende às necessidades do público-alvo a que se destina na promoção do letramento crítico explorando temáticas necessárias para o contexto da atualidade",* confirmado ao longo do desenvolvimento do capítulo 4.

O desenvolvimento do letramento crítico está associado à necessidade de formar estudantes que sejam agentes de suas próprias trajetórias e que utilizem de forma significativa os conhecimentos construídos no contexto escolar, utilizando a leitura e a escrita em práticas sociais significativas , sendo protagonistas para a construção de uma sociedade cada vez mais justa e igualitária, seja na luta pela valorização de suas raízes históricas e culturais, na construção de suas identidades, na busca pela consolidação dos direitos humanos, na preservação do meio ambiente, na prática de atitudes sustentáveis, ou na tomada de um posicionamento crítico e reflexivo diante das informações cada vez mais aceleradas propiciadas pelas redes sociais e pelas tecnologias. Que estas e outras temáticas sejam cada vez mais discutidas e incentivadas no espaço escolar, sendo um compromisso permanente dos docentes de todas as áreas.

Em uma sociedade em que alguns de seus governantes incentivam o ataque a professores, negam a cultura, a arte e a pesquisa, a Educação e os livros continuam sendo as armas mais poderosas na luta contra a ignorância (no sentido literal da palavra), possibilitando e promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico na luta pela igualdade e pela cidadania.

Que possamos ser resistência, em um momento em que nos exige resiliência, pois como diria o eterno mestre Paulo Freire: “Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente.” Mais livros, menos armas! Este é o meu desejo!

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido.** 3.ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ALVES, Roberta Hernandes; MARTINS, Vima Lia. **Veredas da palavra.** 1.ed. São Paulo: Ática, 2016.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português, encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e do Brasil. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. **Letramento em contexto digital:** uma análise de livros didáticos do ensino médio. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades, 2012.

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Letramentos múltiplos: diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita**. Revista Philologus,** v. 64, p. 614 - 624, 2016. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/64supl/043.pdf. Acesso em 31/03/2020.

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Letramento digital e letramento crítico: repensando perspectivas para o ensino de línguas nas escolas. 2018. **Cadernos do CNLF (CiFEFil),** v. XXI, p. 1 – 15. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxii_cnlf/completo/letramento_digital_ELAINE.pdf. Acesso em 31/03/2020.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 5. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade:** multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

BARRETO, Ricardo Gonçalves; SANTA BÁRBARA, Marianka Gonçalves; BERGAMIN, Cecília. **Ser protagonista.** 1º ano: ensino médio.3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História Concisa da Língua Portuguesa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (org.). **Livros de alfabetização e de Português:** os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar:** uma história. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira**. Livros escolares de leitura no Brasil:** elementos para uma história. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa nas Ciências Sociais.** 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERNARDON, Maura. **O letramento escolar e a formação crítica dos estudantes:** o papel do livro didático de língua portuguesa e literatura no ensino médio. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília: Presidência da República, 1939. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 77107, de 4 de fevereiro de 1976.** Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. 1976. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em 10 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em 15 de abril de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa do Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 09 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-pe.html. Acesso em 08 de janeiro de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Contexto do ensino médio:** uma concepção do ensino médio - Brasília: MEC/SEF, 2006a. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-b asica-2007048997/13561-uma-concepcao-para-o-ensino-medio. Acesso em 01 de outubro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias (volume 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (volume 2). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006c.

BRASIL. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192. Acesso em 09 de janeiro de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** - Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013pdf/fil e. Acesso em 15 de abril de 2018.

BRASIL. **PL 7.180/2014 de 24 de fevereiro de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722. Acesso em: 01 de julho de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital de convocação 04/2015 – CGPLI.** Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018. Acesso em: 14 de julho de 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 23 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em 23 de abril de 2020

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum:** Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017c. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2018**: guia de livros didáticos – *Ensino Médio*/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017d. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

BENEDINI, Larissa Cristina Arruda de Oliveira. **Letramento crítico e Ensino de Espanhol no Ensino Médio integrado:** Questões teórico-práticas no contexto dos Institutos Federais. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12183/Tese%20completa%20vers%c3%a3o%20corrigida.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 de julho de 2020.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angêla Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BIZZOTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística da Teoria à Prática.** Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos:** ensino de línguas x tradição gramatical. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1997.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa:** um gênero do discurso. 2005 Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas/SP: 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269229/1/BunzenJunior_CleciodosSantos_M.pdf. Acesso em 20/08/18.

BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação de professores.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: I SILID (Simpósio Sobre o Livro Didático de Língua materna e estrangeira), 2008, Rio de Janeiro. **Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira.** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008

CAMARGO, Paulo. A educação profissional e os caminhos do Ensino Médio. **Revista Educatrix:** a revista que pensa a Educação, ano 4, n. 6. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2014.

CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Esferas das linguagens**. 1º ano. 1.ed. São Paulo: FTD, 2016.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. V Simpósio sobre Trabalho e Educação. **Anais** [...] Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: http://www.uepg.br/formped/disciplinas/politicaeducacional/canali.pdf. Acesso em: 13/04/2016.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. IN: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

CEREJA, William Roberto; DIAS VIANNA, Carolina Assis; CODENHOTO. Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.** VOl.1. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **A falácia do Escola Sem Partido**. Centro de Referência em Educação Integral, 2016. Disponível em:

https://educacaointegral.org.br/reportagens/falacia-escola-sem-partido/. Acesso em: 02 de julho de 2020.

CODEGLIA, Ana Florência. **Livros de Língua espanhola aprovados pelo PNLD 2015:** análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico. 2016. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. 1. ed. Campinas/SP: Pontes, 1999.

COSTA. Elzimar Goettenauer de Martins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. vol.12, n.4, p.911-932, 2012. ISSN 1984-6398. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400012. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000400012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20 de abril de 2019.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Martins. Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. IN: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade:** multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de "títulos" em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática da linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

CUNHA, Doris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. IN: DIONÍSIO, Angêla Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. **Letramento escolar e cotidiano:** análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da crítica cultural. São Paulo: Paço Editorial, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). IN: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Tradução e organização: ROJO, Roxane; SALES, Glais Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Tradução e organização: ROJO, Roxane; SALES, Glais Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Português:** língua e cultura. 1º ano: ensino médio: manual do professor.4 ed. Curitiba: Base editorial, 2016.

FARACO, Carlos Emílio; MARUXO Jr., José Hamilton; MOURA, Francisco Marto de. **Língua portuguesa:** linguagem e interação. São Paulo: Ática, 2016.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 14.ed. atualizada e ampliada. 2.reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Programa do Livro.** 2017. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Leitura: práticas, impressos, letramentos.** 2ed 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. IN: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIANNOTTI, Vito. **Muralhas da linguagem**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

GNERRE, Maurízio. **Linguagem, escrita e poder.** 5ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Brasil no PISA 2015:** análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em 16 de janeiro de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Aplicação do Pisa 2018** termina com cerca de 13 mil estudantes avaliados. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aplicacao-do-pisa-2018-termina-com-cerca-de-13-mil-estudantes-avaliados/21206. Acesso em 12 de janeiro de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENEM:** histórico. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/enem/historico. Acesso em 01 de julho de 2020.

JANKS, Hillay. Panorama sobre letramento crítico. IN: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:**

outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? IN: BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia (organizadores). **Português no Ensino Médio e formação de professores.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. IN: BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação de professores.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LINHARES, Maria Yedda. **História geral do Brasil.** 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

LOPES ROSSI, Maria Aparecid*a.* Tendências atuais da pesquisa em linguística aplicada. In: Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada *(SEPLA)*, 5°, 2009, Taubaté. **Anais. Taubaté:** Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, 2009. CD-ROM. Disponível em: http://taubate.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigomaria_aparecida.pdf. Acesso em 14 de maio de 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MANOEL, Bianca Corrêa Lessa. **Alfabetização e letramento:** um estudo sobre práticas docentes no Município de Queimados. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas). Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades - Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", 2013.

MANOEL, Bianca Corrêa Lessa. LIMA, Jaqueline de Cassia Pinheiro. COELHO, Simony Ricci. Entre "Amélias" e "Valeskas: o discurso de jovens e adultos sobre o papel da mulher na contemporaneidade. In: FORTUNA, Daniele Ribeiro; SOBRINHO, Patrícia Jerônimo, SOUSA, Vanessa Nogueira de Maia. **Corpo e interdisciplinaridade:** mídia, Literatura e Sociedade. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

MANOEL, Bianca Corrêa Lessa; ROCHA, José Geraldo*;* COELHO, Simony Ricci. Ações afirmativas: avanços e retrocessos no sistema educacional brasileiro. In: MANOEL, Bianca Corrêa Lessa *et al*. (org.) **Interculturalidade e interdisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

MANOEL, Bianca Corrêa Lessa; SILVA, Renato da Silva; OLIVEIRA, Rosane Cristina de. Ciência, conhecimento e paradigma*:* uma reflexão sobre a produção científica na atualidade. **Almanaque Multidisciplinar de pesquisa**, Rio de Janeiro, ano IV, v. 1, n. 1, p. 177-191, 2017. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/4558. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

MANOEL, Bianca Corrêa Lessa. VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Letramento Critico nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma discussão necessária no contexto do Ensino Médio. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 26, n. 76, 2020. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/76/17.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Beth; VAL, Maria da Graça Costa (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramentos, inclusão e cidadania*.* 1ª reimpressão. Belo Horizonte: CEALE, 2008.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATTOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático- PNLD*.* **Historiæ***,* Rio Grande/RS, v.3, n. 3, p. 165-184, 2012. Disponível em: https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3268/1945. Acesso em 20 de agosto de 2018.

MELO, Gladstone Chaves de. **A língua do Brasil.** 3. ed. (ampliada). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Editora da FGV, 1975.

MENEZES, Vera Lucia; SILVA, Marina Morena dos Santos; GOMES, Iran Felipe Alvarenga. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. IN: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. IN: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível***:* reinventando o ensinar e o aprender*.* 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NICOLAIDES, Christiane; TILIO, Rogério Casanovas. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. IN: SZUNDY, P. *et*

al. (orgs.) **Linguística Aplicada e sociedade:** ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011.

ORMUNDO, Wilton, SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** literatura, produção de texto, linguagem.1 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática:** ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. IN: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação. In: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry. **Metodologias qualitativas:** teoria e prática.1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

ROCHA, José Geraldo da. Expressões da diversidade no cotidiano e os desafios à práxis educacional. In: ROCHA, José Geraldo da; NOVIKOFF, Cristina. (orgs). **Desafios da Práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade.** Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. 4. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009a.

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

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Cultura da escrita e livro escolar: proposta para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita.** São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Revista Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf. Acesso em 20 de abril de 2020.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto:** a tese, um desafio possível. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SETTE, Graça *et al*. **Português trilhas e tramas.** Volume 1. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016.

SILVA, Francisco Carlos. Conquista e colonização da América Portuguesa. IN: LINHARES, Maria Yedda. **História Geral do Brasil**. 10.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** Uma perspectiva social. 17. ed. 15a reimpressão. São Paulo; Ática, 2008.

SOARES, Magda. Prática de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. IN: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (organizadores). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. 1a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar (entrevista). IN: **Revista Educação.** Guia da Alfabetização, n° 1 (CEALE). São Paulo: Editora Segmento, 2012.

SOARES, Magda. Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação. In: **Revista Nova Escola**, publicado em 10 de janeiro de 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

SOBRINHO, Patrícia Jerônimo. **Quem disse que boneca não fala?** Um estudo sobre as representações sociais nas bonecas Susi. 2019. Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Arte) – Universidade José de Souza Herdy, Duque de Caxias, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança/hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento e na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TILIO, Rogério Casanovas. **O livro didático em inglês em uma abordagem sócio-discursiva:** Culturas, identidades e Pós-Modernidade. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006

TILIO, Rogério Casanovas. Diversidade cultural e ensino de inglês. In: ROCHA, José Geraldo da; NOVIKOFF, Cristina. (orgs.). **Desafios da Práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade.** Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; NELKEN, Lana, Cristina de Oliveira Potocky. O Livro Didático de Língua Estrangeira: História, Avaliação e Importância. ***Cadernos do CNLF*** *(CiFEFil)*, v. XVI, p. 950-958, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/cnlf_06.htm. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Tecnologias e Livros Didáticos de Línguas: Novas Possibilidades, Novos Desafios. **Cadernos do CNLF** *(CiFEFil)*, v. XVI, p. 1202-1210,

2012. http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/105.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2018.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. Letramento crítico: compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas. **Cadernos do CNLF** (CiFEFil), v. 23, p. 337, 2019. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo01/24.pdf. Acesso em 30 de março de 2020.

VEYGA, *Cynthia.* **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

ZACHEU. Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. Dos tempos imperiais ao PNLD*:* a problemática dos livros didáticos no Brasil. **Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**. UNESP/BAURU. 2015. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-p nld--a-problematica1.pdf. Acesso em 15/08/18.