



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS-BACHARELADO

DIANE SILVA DOS SANTOS

**O LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS
DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE UM ALUNO/LEITOR
CRÍTICO**

Recife
2022
DIANE SILVA DOS SANTOS

**O LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS
DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE UM ALUNO/LEITOR
CRÍTICO**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Letras-Bacharelado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientador(a): Prof.^a Dr^a Tayana Dias de Menezes

Recife
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Diane Silva dos.

O letramento crítico e o ensino de gêneros textuais nos livros didáticos:
contribuições na formação de um aluno/leitor crítico / Diane Silva dos Santos. -
Recife, 2022.

53 : il., tab.

Orientador(a): Tayana Dias de Menezes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras - Bacharelado, 2022.

Inclui referências, apêndices.

1. Ensino. 2. Gêneros textuais. 3. Letramento crítico. 4. Livros didáticos.
5. Língua portuguesa. I. Menezes, Tayana Dias de. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

DIANE SILVA DOS SANTOS

O LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS
DIDÁTICOS: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE UM ALUNO/LEITOR CRÍTICO

Monografia apresentada ao Curso de Bacharelado
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial para obtenção do título de
Bacharel em Letras.

Aprovado em: 14/ 09/2022

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Prof.^(a) Dr.^(a) Tayana Dias de Menezes
Universidade Federal de Pernambuco

Examinadora

Prof.^(a) Dr.^(a) Camila Michelyne Muniz da Silva
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre presente me guiando e protegendo meus caminhos, iluminando as minhas escolhas e me dando forças para nunca desistir.

De uma forma muito especial aos meus pais, Djanize e Sérgio, pelo apoio incondicional, incentivo e amor, sem eles nada seria possível.

À minha orientadora Prof^a Tayana Dias, por toda a paciência, profissionalismo, disposição e dedicação na orientação deste trabalho, compartilhando todo o seu conhecimento.

Por fim, ao meu namorado e meus grandes amigos que sempre me incentivaram a continuar e nunca desistir.

RESUMO

Seguindo o princípio de que todas as esferas humanas utilizam a língua e que toda a comunicação verbal e visual perpassa inevitavelmente pelos gêneros textuais, este presente trabalho busca analisar como as atividades do livro didático trabalham com os gêneros. Portanto, são imprescindíveis as análises dos gêneros textuais na perspectiva de ensino em língua portuguesa. Este trabalho visa analisar como os gêneros textuais presentes na Coleção Tecendo Linguagens do 6º ao 9º ano atuam no desenvolvimento do aluno, de forma a propiciar uma observação crítica em seus meios sociais. Analisamos ao todo 292 atividades da Coleção, em uma análise quantitativa geral, no decorrer das análises foram selecionadas 7 atividades que serviram de base para exemplificar as análises em geral neste trabalho. Através dessas observações pudemos constatar que a Coleção aborda o letramento crítico de forma insuficiente para o desenvolvimento do aluno, no que tange a mudanças/transformações sociais. No resultado das análises prevíamos que os anos finais da Coleção estimulassem mais a capacidade leitora crítica comparado aos anos iniciais, porém, os dados divergiram de nossa hipótese, em sua maioria, os anos finais propuseram ao uso dos gêneros textuais no que tange ao desenvolvimento de questões normativas e tradicionais da língua.

Palavras-chave: Ensino. Gêneros textuais. Letramento crítico. Livro didático.

ABSTRACT

Following the principle that all human spheres use language and that all verbal and visual communication inevitably permeates the textual genres, this paper seeks to analyze how the activities of the textbook work with genres. Therefore, the analysis of textual genres is essential from the perspective of teaching in Portuguese. This work aims to analyze how the textual genres present in the Collection Weaving Languages from 6th to 9th grade work in the development of the student, in order to provide a critical observation in their social media. We analyzed 292 activities of the Collection, in a general quantitative analysis, in the course of the analyzes were selected 7 activities that served as a basis to exemplify the analyses in general in this work. Through these observations we could see that the Collection addresses the critical reading insufficiently for the development of the student, regarding social changes/transformations. In the results of the analysis we predicted that the final years of the Collection would stimulate more the critical reading capacity compared to the initial years, however, the data diverged from our hypothesis, In its majority, the final years proposed the use of textual genres regarding the development of normative and traditional issues of the language.

Keywords: Teaching. Textual genres. Critical literacy. Textbook.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LÍNGUA E GÊNERO TEXTUAL.....	9
3 A PRÁTICA DO LETRAMENTO CRÍTICO	21
4 ANÁLISES	29
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
6 REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Os livros didáticos são recursos essenciais para a contribuição no ensino na aprendizagem de língua portuguesa, são instrumentos para o ensino que auxiliam no processo de aprendizagem do aluno. Contudo, torna-se indispensável que os assuntos abordados não só perpassem pelo contexto histórico, mas também pelas diversas abrangências culturais para a socialização do conhecimento, pois, os livros didáticos, não só servem como material de aprendizagem, mas também de reflexão, como mediadores e formadores de opiniões dos educandos.

A prática da leitura dos gêneros proporciona um melhor desenvolvimento cognitivo em todos os seus âmbitos. Ler não se restringe a decodificação de palavras, mas ir além dela, possuir um domínio dos sentidos e conseqüentemente, ser capaz de distinguir o contexto perpassado em cada texto lido através das práticas sociais. Contudo, o letramento adquirido no ponto de vista crítico consegue fazer com o que aluno transforme o que está ao seu redor, através do conhecimento de mundo adquirido e a indução a um posicionamento crítico diante das suas vivências sociais.

Portanto, é fulcral o papel do docente como mediador desse conhecimento. Mormente, percebe-se a dificuldade encontrada entre os alunos do Ensino Fundamental II através de uma notória precariedade na aprendizagem de língua portuguesa. Mais exclusivamente, em dificuldades acentuadas em relação a leitura e à interpretação de texto. Através disso, faz-se necessário novos caminhos para a minimização das dificuldades nos processos de aprendizagem com o intuito de reduzir tais controvérsias.

Reavaliar as práticas pedagógicas é uma atividade que deve estar em constância, pois, quando se trata do estudo da linguagem, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2019, os alunos do ensino fundamental e ensino médio demonstraram, novamente, uma deficiência na aprendizagem em língua portuguesa, fato esse que se justifica anualmente, através da falta de valorização do ensino de leitura. Dessa forma, a língua portuguesa acaba se resumindo, na prática, ao estudo de gramática e, portanto, esse tipo de enfoque reducionista acaba sendo uma das grandes causas da dificuldade de absorção do conteúdo dos alunos.

Por essa razão, o objetivo desse trabalho reincidente na análise crítica dos gêneros textuais nos livros didáticos na Coleção Tecendo Linguagens, sendo assim temos como intuito verificar se o ensino dos gêneros está sendo feito de forma reduzida à compreensão gramatical, que como foi mencionado anteriormente, considera-se defasada, pelos vários letramentos que os gêneros podem proporcionar aos alunos em uma construção social transcendente.

Através da investigação da coleção de livros didáticos, do 6º ao 9º ano, poderemos constatar, que a abordagem dos gêneros textuais caminha para um esclarecimento maior acerca das relações socioculturais que perpassam a produção de gêneros textuais orais e escritos. De forma geral, a abordagem dos gêneros textuais deve propiciar uma observação crítica, isto é, condizente com o nível de letramento esperado dos alunos do ensino fundamental II, acerca das relações de poder na nossa sociedade, bem como alerta para o papel de posicionamento que cada gênero assume de acordo com o meio onde circula.

A hipótese desse trabalho é que os gêneros são abordados de forma que não contemplam completamente as necessidades de um letramento crítico, não sendo capazes de trazer ao aluno um ensino textual suficientemente habilitado para uma leitura mais ativa e reflexiva. Hipoteticamente, vemos que os gêneros textuais nos livros didáticos da coleção Tecendo Linguagens não ultrapassam a interpretação dos textos, não levantam questionamentos com o intuito de perceber visões, interpretações e versões historicamente silenciadas e, assim, não rompem com as relações rígidas e hegemônicas de poder.

O referencial teórico será dividido em dois capítulos, intitulados “Concepções teóricas de língua e gênero textual” e “A prática do letramento crítico”. Na primeira sessão o trabalho irá perpassar, primordialmente, pelos autores: Marcuschi (2008, 2002) e Bakhtin (1997), com o intuito de compreender o processo de materialização da língua nos gêneros textuais. Após isso, o trabalho busca compreender, baseado pela autora Lívia Rádis Baptista (2012), o letramento crítico como forma de disseminação das práticas socioculturais pelo viés crítico.

Presumivelmente, é necessário que sejam repensadas as abordagens dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos, para que atualizações sejam implementadas e assim, o aluno consiga agir socialmente por meio de gêneros. Contudo, a análise do conteúdo dos livros didáticos, assim como todo o conjunto educacional que envolve a efetivação do ensino de português, devem ser

considerados. Uma vez que, quando um aluno compreende os variados tipos de gêneros textuais, ele é capaz de levantar questionamentos e hipóteses, e assim, apreender sobre o próprio gênero.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LÍNGUA E GÊNERO TEXTUAL

Os estudos dos gêneros textuais centram-se na linguagem em funcionamento e nas respectivas atividades culturais e sociais nas quais circulam, pois, os gêneros assumem formas culturais e cognitivas de ação social que estão “corporificados” na linguagem como entidades dinâmicas. Marcuschi (2008, pág. 159) diz que:

Os gêneros são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação.

Assim, eles são identificados e reproduzidos pelos seus padrões sociocomunicativos que os definem, como as composições funcionais, enunciativas e estilos integrados sócio-historicamente. Com isso, sua aparição é diária, através de diversas situações comunicativas, pois, todas as atividades humanas se relacionam ao uso da língua.

Quando se vai refletir a conceituação dos gêneros textuais de acordo com a linha de Bakhtin, entende-se a língua como parte integrante das relações de poder, não se resumem a uma “cópia” da realidade, mas uma construção social dialógica, constituem-se dialogicamente nos específicos signos que estão envoltos socialmente. Assim, os gêneros se reproduzem a partir das variedades textuais da língua em seus usos constantes. Portanto, os gêneros textuais são enunciados que se manifestam através da materialização da língua, caracterizados pela sua temática, composição e estilo.

Assim, Bakhtin (1992, p. 279) diz que “[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...]”. A partir disso, entende-se que o enunciado reflete as condições e

finalidades de determinadas esferas que não se restringe puramente a recursos estruturais, mas, também, a construções composicionais.

Portanto, os enunciados são compreendidos pelo uso da língua em determinadas “formas” prototípicas de regulação que se compreendem nos diversos estilos de funcionamento.

Assim, a conceituação de linguagem se refere a um fenômeno social e histórico e, conseqüentemente, ideológico. Tem-se como a unidade básica de análise linguística: o enunciado, o qual atua como elemento linguístico que possui produção em determinados contextos sociais concretos, como interlocutores reais de um determinado processo comunicacional. Bakhtin (1992) diz que a “formação” de um sujeito se dá através da assimilação das palavras e dos discursos que foi ouvido de um outro interlocutor participante mais a junção das suas próprias construções ideológicas.

Em seus estudos, Bakhtin (1992) vê a enunciação como uma realidade da linguagem. Com isso, o autor defende que deve integrar o ato particular de enunciação em um contexto que seja mais amplo, para que assim possa verificar as relações entre o linguístico e o social.

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (Bakhtin, 1990, pág. 121).

Bakhtin (1992) considera a linguagem como plurivalente, pois, nela está intrínseco a manifestação ideológica, com isso, temos a carga simbólica/ideológica da palavra sendo construída pela interação, a fim de retratar diversas formas de significar um dado contexto. Segundo ele, a linguagem não age como uma entidade abstrata, mas se refere a uma atividade, a língua atua juntamente com a estrutura particular em uma determinada enunciação, ou seja, para que a sua consolidação seja efetivada, o ato de se comunicar torna-se necessário.

A enunciação consiste na interação entre dois interlocutores que possuem relação em si, em uma dada sociedade “estruturada”. Bakhtin defende a inserção da linguagem com o meio social e ideológico, por isso, considera-se como a substância da língua o fenômeno social da interação, sua materialização é na enunciação. Essa troca enunciativa não é passiva, mas ativa, os interlocutores (falante e ouvinte)

interagem ativamente nesse processo dialógico, além desse caráter descrito, a mensagem enunciativa não é “individual”, mas repleta de discursos previsíveis já proferidos e enunciados destinados a outrem anteriormente,

“Por palavra do outro (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha.” (BAKHTIN, 1997b, p.383).

Segundo Bakhtin (1992), a língua evolui historicamente em uma comunicação verbal concreta, pois, o fenômeno social de interação verbal é quem detém a substância da língua, através das enunciações. Bakhtin (1992) não concordava que o conceito de língua se baseava em um sistema que fosse estável, sincrônico e homogêneo, que se referisse ao signo da língua em um sistema que fosse fechado e desvinculado a valores ideológicos. Por isso, o viés de Bakhtin (1992) se referiu a língua como uma atividade social, que age de acordo com as necessidades de comunicação entre os seus interlocutores, nesse caso, a língua essencialmente dialógica.

Em Marcuschi (2008), a língua é uma atividade cognitiva, não um instrumento que serve para representação de ideias, uma mera reprodução ou até um simples veículo de informações, mas, a língua tem o propósito de inserir os seus indivíduos em determinados contextos sócio-históricos. A língua é vista nesse sentido, como uma atividade socio interativa que é desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Em suma, Marcuschi toma a língua como um sistema de práticas em que os interlocutores expressam seus objetivos comunicacionais de acordo com uma dada circunstância.

De acordo com Marcuschi (2008), a comunicação verbal perpassa inevitavelmente pelos gêneros textuais. Para o autor, a conceituação dos gêneros é verificada pela função, mesmo que os gêneros possuam uma forma, eles se realizam em diferentes propósitos e contextos comunicativos, com o propósito de agir sobre o mundo e para nomeá-lo nas suas várias ações socio discursivas. As funções, por outrora, caracterizam os gêneros textuais, através de suas funções cognitivas, comunicativas e institucionais. Com isso, os gêneros atuam como uma atividade dinamizada, que trazem em si valores sociais e culturais, demarcados por uma certa “estabilidade” de funcionamento.

Bakhtin (1992) cita que todas as esferas humanas independentemente das suas variedades se relacionam a utilização da língua em todos as nossas produções, seja oral ou escrita. Os enunciados, portanto, fazem parte desse contexto, operando através da seleção dos recursos da língua e da sua construção composicional. Com isso, as estruturas da língua funcionam nos processos interacionais pelo uso de formas-padrões que se designam como gêneros.

Bakhtin (1997, pág. 279) caracteriza os gêneros como tipos que são “relativamente estáveis”, assim, os gêneros assumem protótipos que lhe assumem uma plasticidade e flexibilidade nas diversas interações sociais. Portanto, essa relativa constância dos gêneros tem relação direta com a perenidade das relações humanas, pois como os gêneros se constituem nas atividades humanas, então, acabam sendo parte das mudanças histórico-sociais ocorridas.

Ainda na perspectiva do autor, os gêneros se designam como fenômenos estáveis e maleáveis que atuam na ordenação dos processos comunicativos no dia a dia dos seus falantes com ou sem instrução acadêmica, adaptando-se aos diferentes propósitos comunicativos. Assim, apesar de todo um padrão recorrente de contextos retóricos estabelecidos, os gêneros textuais assumem formas mais dinâmicas que os conferem usos diversos de acordo com o propósito do leitor.

Em suma, temos a inclinação de designar os gêneros textuais como produtos retoricamente situados e meramente regularizados, e em outra perspectiva, os gêneros abertos a transcendências através de novos usos que não se aplicam a características estruturais estáticas com uma única definição ao longo do tempo, mas com uma transcendência que se aplica por conta da alta dinamicidade que os gêneros possuem num determinado contexto emergente.

Após a concepção bakhtiana, Marcuschi (2002) parte do pressuposto de que qualquer estudo a respeito de comunicação deve ser perpassada pelos gêneros textuais, definidos, portanto, como práticas sociais que possuem propósitos comunicacionais concretizadas nos textos. Os gêneros, nesse contexto, assumem diversas funções de acordo com o contexto estabelecido, eles podem assumir funções sociais, culturais, retóricas, entre outras.

As interpretações a respeito dos gêneros textuais, por outrora, são feitas de forma superficial e limitadas a contextualização. As sequências ou tipos narrativos se resumem a categorias narrativas, descritivas e dissertativas, eles se constituem estruturalmente nos diversos gêneros que circulam na sociedade. As sequências

textuais são partes da constituição dos gêneros textuais, mas não são partes definidoras da existência deles, pois os gêneros textuais vão além dessas modalidades de organização de texto.

Os gêneros textuais funcionam como entidades sócio discursivas em qualquer atividade comunicativa. Nesse viés, já que a comunicação é feita através de textos, conseqüentemente, toda comunicação perpassa pelos gêneros textuais para que o processo sociocomunicativo seja concretizado. Em alguns segmentos específicos, torna-se visível o exercício de poder cognitivo e social que lhe está presente através do uso dos gêneros textuais, por exemplo, os gêneros que circulam na esfera científica, a comunicação operando nesse caso como forma de legitimação discursiva. Com isso, as questões acerca dos gêneros são fulcrais para uma visão sociocultural que englobe a língua e seus discursos no processo de aprendizado, através das leituras em sala seja de gêneros orais ou escritos. Marcuschi (2008, pág. 163) aponta que

Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediata, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que (o) criou e pelos seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade.

As atividades discursivas se dão pelos gêneros, por isso torna-se inevitável seu uso nos processos de interlocução, os quais se constituem de acordo com certas condições em seu meio social. Através disso, verifica-se que o aspecto comunicativo e informacional que a língua exerce é apenas um dos seus pilares enquanto objeto de estudo, pois a produção discursiva é um tipo de ação que transcende qualquer função que se pretenda a resumir os gêneros a determinados aspectos de funcionamento.

Bakhtin (1992) parte de uma perspectiva dialógica para conceituar os gêneros textuais. Em seus estudos, o autor aborda a heterogeneidade dos gêneros do discurso que se verificam nas interações do cotidiano dos participantes e até em contextos mais formais, assim como nos textos científicos. Essa multiplicidade dos gêneros pode ser verificada nos acontecimentos sociais e pelas novas construções da referida linguagem, como no caso dos gêneros digitais, pois para o funcionamento dos gêneros, as práticas sociais são indissociáveis em sua construção.

A infinitude dos gêneros é inerente por conta das várias possibilidades de realização das esferas envolvendo as atividades humanas que vai se ampliando a frente das necessidades da esfera humana. Bakhtin (2003) classifica os gêneros em dois polos: primários e secundários. Os gêneros caracterizados como primários dizem respeito aos gêneros que se vinculam às esferas cotidianas que o interlocutor interage. Em contrapartida, os gêneros denominados de secundários se desenvolvem nas experiências de convívios culturais que possuem uma certa complexidade e um desenvolvimento mais maturado do que a caracterização anterior, por exemplo os gêneros que possuem uma esfera de um determinado sistema ideológico.

De acordo com Marcuschi (2008, pág. 149), os estudos a respeito dos gêneros textuais são partes integrantes de estudos desde o Ocidente com as tradições poéticas e retóricas. Eles se adaptam ao decorrer da evolução humana e das necessidades dos seus sujeitos e, com isso, novos gêneros são criados. O mesmo acontece no ramo literário, a literatura só existe por conta da formação dos gêneros textuais, o discurso humano e todo o envolvimento que se dá por práticas sociais.

Ao passar do tempo, os gêneros além de evoluírem e se adaptarem a evolução da esfera humana, também desaparecem ou surgem novos, são partes de processos evolutivos, como uma forma de transmutação dos gêneros. Essa situação dos gêneros se aplica por conta das condições sócio discursivas que as envolvem. Geraldi (2006) afirma que as condições das atividades sociais que emergem se justificam por conta da complexidade de uma dada sociedade, em consequência disso, os gêneros vão sendo construídos em maior número e com uma maior complexidade.

Com isso, os gêneros textuais declaram uma dinâmica complexa que se dispõe por conta de recursos digitais que estão em evidência, com o intuito de reaver as respostas retóricas a determinados contextos. Essa transmutação dos gêneros decorre da demanda ocasionada pela variação sociocognitiva na língua, entre elas, a necessidade dos falantes a manipulação dos recursos, dados como recorrentes, que atua de acordo com o seu propósito, ou seja, "para expressar intenções particulares dentro da estrutura dos propósitos comunicativos socialmente reconhecidos" (Bhatia, 1993, pág.16).

Em outrora, a comunicação acerca da utilização dos gêneros se perpassa por regularidades estáveis por conta da sua história, mais especificamente, a história da língua e sua evolução sociointerativa. Segundo a perspectiva baktiniana, a língua não

é estritamente fechada, mas possui uma funcionalidade social que se encaixam em determinadas comunidades linguísticas que a estrutura do gênero exige.

Desse modo, o estudo das mutações do gênero textual se faz necessário por conta das suas implicações para o ensino/aprendizagem de língua aos alunos. A análise dos gêneros não ocorre de uma forma inerte e ditado, mas transcendente e dinamizado, portanto, o educador da disciplina dispõe de várias aplicações inovadoras desse conteúdo em sala de aula. Com o intuito de possibilitar ao aluno uma experiência transcendente das convenções genéricas já reconhecidas socialmente a respeito dos gêneros textuais.

Por isso, a aplicação do conhecimento convencional adquirido entre os falantes deve ser feita de forma consciente, seja a forma individualizada de expressão ou a significação institucionalizada, pois, ambas estão imbricadas entre si. Contudo, o conhecimento por parte dos falantes das regularidades retóricas textuais dos gêneros torna-se fulcral para o aprendizado que se disponha a dinamizar o texto, pois, independentemente de predileções, as regularidades sempre estão presentes.

Apesar de toda essa alta variedade dos gêneros, Marcuschi (2008) aponta que os gêneros orais são escassos em comparação aos gêneros escritos, percebemos isso quantitativamente e pelos sentidos comuns através do desconhecimento dos sujeitos por tais gêneros. Na cultura letrada, os gêneros escritos têm fortes incidências e, assim, é um objeto maior de estudo pelas suas regularidades. Esses dois tipos de produção de gêneros, apesar de ter uma relação de convergência entre si, devemos estar cientes de que fala e escrita são produções distintas, pois determinados gêneros da cultura oral podem não se adequar a aplicação escrita e vice-versa. Essas formas de se comunicar através dos gêneros podem “caminhar juntas”, mas não necessariamente desfazer das peculiaridades que existam em si.

Koch (2007, pág. 63) defende que através da competência meta-genérica, os falantes da língua reconhecem os protótipos dos gêneros textuais, assim como as práticas sociais a qual estão envolvidos. O processo de reconhecimento dos gêneros que são mais usuais no dia a dia dos falantes é feito de forma natural, os falantes, apesar de não passar por um processo de consciência dos estudos a respeito dos gêneros, os produzem, a partir de certos modelos reconhecidos socialmente.

Os elementos composicionais entram na seção dos gêneros quando os falantes partem do reconhecimento para elaborar as suas produções textuais, ou seja, verificam determinadas formas para produzir seus textos, como a composição,

conteúdo temático e estilo, conscientemente ou não. Contudo, para que esse gênero seja produzido deve haver um aprendizado para que o falante consiga fazer essa reprodução de acordo com o objetivo intencionado, por isso, o estudo didático dos gêneros é fulcral, e, assim, os falantes consigam adequar tal gênero ao seu propósito particular, e por vezes, contribuir para a transformação dos modelos já pré-estabelecidos.

Em diversos formatos, os gêneros atuam e se adaptam de acordo com as exigências de sua comunidade de fala. Os domínios provenientes de sua circulação vão de acordo com as questões históricas e sociais. Porém, apesar de possuírem uma gama de suportes e veículos, os gêneros possuem regularidades de reconhecimento entre os seus leitores, mas que não os tornam estanques e fechados a protótipos regulamentadores, fato esse que corrobora para as suas variações recorrentes. Dessa forma, entender todo o processo que envolvem os gêneros textuais e sua aplicabilidade é pertinente para esse estudo.

Para o olhar despercebido, é possível que pareça não haver relação entre gêneros textuais e aspectos socioculturais, há constante interdependência entre os dois. Segundo Dionísio (2002, pág. 19), os gêneros textuais são historicamente ligados aos elementos sociais e culturais, eles são responsáveis por “organizar e delimitar” todo o contexto que envolve as relações comunicacionais dos seus interlocutores. Tal como, os gêneros que circulam nas mídias, esses têm o poder de construir conhecimentos a respeito das opiniões formadoras da sociedade.

Quando entendemos todo o contexto social e sua aplicabilidade nos gêneros textuais, verificamos ser indissociável constructos a respeito dos atos de fala. Sendo eles responsáveis por todo o aparato comunicativo que não só infere nos aspectos sociais, mas também cognitivos e interacionais.

O conceito de gêneros, segundo o autor Bazerman (2009), é proveniente da tipificação dos denominados atos de fala, ou seja, o reconhecimento dos falantes do modo operante dos gêneros facilita o processo de interação e, assim, os gêneros são regulados. Na prática, os atos de fala são partes integrantes de um sistema regulador que definem as ações com base nos seus padrões retóricos. Decorrente disso, a compreensão dos atos de fala possibilita entender o uso da língua e especificar suas práticas sociais, em suma, identifica como a linguagem opera nas ações da realidade.

Segundo Austin (1962), ao proferir algo estamos realizando automaticamente uma ação, mesmo que apenas confirme uma situação concebida como verdadeira,

esse enunciado constitui-se em um ato de fala. O autor afirma que o caráter da linguagem não fica restrito a meras constatações para restritivamente descrever fatos móveis, mas que na linguagem todo ato tem uma ação intencional, em outras palavras, quando utilizamos a linguagem não estamos apenas dizendo algo sem carga semântica, mas, realizando um ato que possui uma ação em um determinado objetivo, com o intuito de realizar algum efeito no ouvinte e/ou incidi-lo a alguma ação.

Portanto, a linguagem, segundo Austin (1962), transcende o linguístico (as sentenças) e parte para uma visão filosófica da linguagem com o propósito de iniciar diálogos a respeito da língua como fenômeno social. Segundo a discussão da teoria funcionalista, no estudo da língua, Searle (1969) afirma:

[...] toda comunicação linguística envolve atos linguísticos. [...] Quando tomo um ruído ou uma marca em um pedaço de papel como uma instância de comunicação linguística, como uma mensagem, uma das coisas que devo assumir é que o ruído ou marca foi produzido por um ser ou seres mais ou menos como eu e produzido com certos tipos de intenções. (SEARLE, 1969, p. 16)¹

Com isso, é perceptível a contribuição para o sistema linguístico no aporte da teoria funcionalista, na qual veem a língua através de suas funcionalidades em interações de contextos reais, em outras palavras, a língua é vista em seu uso.

Nesse sistema de análise, temos as particularidades da língua apresentada em suas trocas discursivas com determinadas funções sociais de acordo com as suas convenções. Assim, os enunciados não são vistos em perspectivas que retratem o sentido literal da sentença, mas todo o processo semântico de construção de sentido que cada participante intenciona dizer.

É notória a variedade de teorias de gêneros que circulam nesse momento, determinadas teorias priorizam o caráter estrutural dos gêneros e outras incidem no caráter flexível e dinâmico. Contudo, como a língua é variável, os gêneros tendem a acompanhar essa mutabilidade, Marcuschi (2008, pág. 19) diz que:

“Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais

¹ [...] all linguistic communication involves linguistic acts. [...] When I take a noise or a mark on a piece of paper to be an instance of linguistic communication, as a message, one of the things I must assume is that the noise or mark was produced by a being or beings more or less like myself and produced with certain kinds of intentions. (SEARLE, 1969, p. 16)

Em razão desse caráter dos gêneros, as estruturas sociais e linguísticas incidem para categorizar os gêneros, eles se adaptam aos diferentes tipos de comunicação que permeiam, como “formas de ação (1984) e artefatos culturais (1994), mas também são fenômenos linguísticos” (Miller, apud Marcuschi (2008, pág. 19). Assim, as estruturas sociais são partes integrantes dos gêneros que recorrem através do reconhecimento entre seus interlocutores para produções de sentido, porém não se restringem a uma mera identificação, mas a uma compreensão da dinamicidade existente na língua. Como “formas de ação”, eles operam socio discursivamente, não devem ser limitados a uma redução sociológica ou linguística de um determinado sistema, mas a um enquadramento que permita aos atores sociais uma multiplicidade no contexto envolvido.

Os gêneros possuem variados parâmetros para o seu estudo, já que existe uma complexidade nos aspectos que possuem. A ocorrência da forma e função dos gêneros podem ser variáveis em determinados gêneros textuais, como não são formas prontas e acabados dependem do propósito comunicativo de cada gênero, por isso, seu caráter mutável, as variedades ocorrentes da língua necessitam serem adaptadas e proliferadas pela sua ação social. Marcuschi (2008, pág 22) diz que os gêneros são

“(...) fenômenos relativamente plásticos, com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva da sociedade. Acham-se ligados às atividades humanas em todas as esferas e em muitos casos, como vimos, dão margem às marcas de autoria e estilo próprio em graus variáveis.”

Os gêneros produzidos no seio familiar geralmente possuem uma estrutura simplificada, como as listagens e os enunciados com uma estrutura menor de frases. Esses gêneros cotidianos são bastante utilizados pela comunidade com baixo letramento, pois para a sua produção não necessita da competência de leitura escrita, segundo Marcuschi (2008), esses gêneros são mais consumidos que produzidos, são gêneros denominados de minimalistas, pelo seu caráter rígido e rotineiro, que são identificados por ter a forma como elemento de identificação entre a sua comunidade, como contas de pagamentos, convites, folhetos, bula de remédio e entre outros.

Marcuschi (2008) aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma relativa defasagem na abordagem nas atividades de gêneros

discursivos presentes nos livros didáticos. Já que a abordagem dos gêneros desenvolve no aluno a capacidade de domínio da linguagem, com isso, os projetos pedagógicos devem possibilitar ao aluno a leitura, discussão, produção de gêneros e entre outros conhecimentos. A proposta do autor é a iniciação da leitura dos gêneros textuais em sala de aula com atividades de leitura que contemplem a discussão do tema, posteriormente, o ensino dos gêneros escritos, através de sua produção textual, e em um último estágio a disseminação da competência escrita feita fora do ambiente escolar.

Ainda nesse viés que busca um ensino eficaz de gêneros textuais em sala de aula, o módulo de leitura de gênero proposto por Lopes-Rossi (2003A, apud Marcuschi 2008, pág 75) aponta que os alunos precisam compreender nos gêneros as suas propriedades discursivas e seu contexto de materialização.

“o módulo de leitura nesse formato deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos. É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel.”

Quando o aluno dispõe de informações do gênero trabalhado, ele desenvolve a percepção de inferências dos recursos verbais e não verbais presentes no texto, a forma como está organizado o texto, questões estruturais, entre outros. Em suma, esse aluno estará apto para produção e compreensão escrita com uma maior proficiência, através de um trabalho de gêneros constante em sala de aula, assim como, a competência de seleção dos elementos composicionais que fará parte do seu texto. Com isso, torna-se incidente o aluno compreender o contexto discursivo do gênero trabalhado nas discussões e/ou perguntas após a leitura em sala de aula.

Contudo, o trabalho com a interlocução nos textos deve ser contínua e necessária frente as necessidades dos novos saberes de aprendizagem da atualidade. Os textos apresentados em sala de aula, nos livros didáticos, podem garantir ao aluno um repertório que os possibilitem ler criticamente determinados domínios de interação. Nesse trabalho específico, o enfoque será nos gêneros textuais e o seu letramento por parte dos alunos, pois acreditamos que os gêneros possuem características que ultrapassam o funcionamento estrutural da língua, e

assim, refletem nas mais diversas experiências funcionais no dia a dia de seus leitores.

O ensino dos gêneros ao longo do tempo perdeu mais o beletismo que possuía e passou a ter um caráter mais realista de acordo com as mudanças emergentes da sociedade, com foco maior nos gêneros que circulam nos meios de comunicação de massa e em mídias sociais. Por conta dessa necessidade visada, surgem didáticas com o propósito de otimizar a compreensão dos alunos. E, assim um determinado tema, nesse caso específico os gêneros textuais, tenha uma eficaz aplicação em seu dia a dia.

Bakhtin (1997) também foi um dos grandes norteadores para o estudo que fundamenta diretrizes para os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Essa abordagem proposta busca analisar a linguagem através de uma perspectiva social, já que, quando um sujeito passa pela fase de formação da língua, guias que abordem o assunto proposto de uma forma usual e prática acabam sendo mais produtivos para a compreensão.

Além disso, Bakhtin (1997) diz acerca da reforma dos PCNs, que os gêneros textuais passaram a ser o cerne dos estudos em sala de aula. Os gêneros foram introduzidos com o objetivo de ser uma proposta de reflexão linguística, com um maior volume de produção e interpretação de textos dos que possuíam. Contudo, a predominância das questões normativas e tradicionais continuaram a ser o cerne da maior parte dos conteúdos em sala de aula.

Quando crianças, nos anos iniciais, tendemos a aprender a língua materna com uma maior facilidade, com nossos familiares e amigos, nos conhecimentos apreendidos durante as práticas sociais. Assim, os gêneros orais primários são introduzidos por conta de uma necessidade de comunicação nesses meios sociais. Já os gêneros escritos, que aparecem numa outra fase do desenvolvimento cognitivo, possuem um processo de aprendizado mais demorado por geralmente serem introduzidos em instituições de ensino.

Contudo, as atividades que tratam os gêneros escritos e orais devem possuir uma grande diversidade para que o aluno consiga atuar sócio cognitivamente nas diversas situações diárias que são induzidos a operar linguisticamente. Com isso, a atividade de atualização do que está sendo proposto em sala torna-se incidente, pois através da produção e compreensão dos gêneros textuais as diversas habilidades desses alunos serão trabalhadas e, conseqüentemente, aplicadas nas mais diversas

esferas que lhes forem solicitadas. Assim, torna-se crucial o ensino dos gêneros escritos nas atividades escolares dos alunos para o seu desenvolvimento cognitivo.

3 A PRÁTICA DO LETRAMENTO CRÍTICO

Este trabalho tem como objetivo identificar os mecanismos utilizados nas atividades propostas no livro didático que servem para o desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno no ensino fundamental. De acordo com Rashidi (2011), as estratégias de ensino utilizadas no livro didáticos são fundamentais para o processo de letramento do aluno, as questões devem ser propícias para levar o aluno a problematização do tema.

Esse capítulo, temos por objetivo entender os conceitos de letramento crítico pela perspectiva de autores como Lívia M. T. Rádis Baptista (2012) e Meurer (2000), as quais se dispuseram a analisar e entender esse processo de aprendizagem em sala de aula, sendo também fortes defensores de que as capacidades críticas devem ser introduzidas desde cedo nas escolas. Além disso, o reporte da multimodalidade e a perspectiva de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), é necessário consideramos a relação do signo verbal com o signo visual fundamentais nessa seção do trabalho, decorrente de sua presença acentuada nos livros didáticos, a partir dos adventos da globalização nos mais variados suportes, além de sua importância para o processo de compreensão textual dos alunos.

Através disso, a investigação dos constructos metodológicos das escolas torna-se necessária. Segundo o texto da Base Nacional Comum Curricular de 2010, o ensino fundamental II é o momento de dar condições e ferramentas aos adolescentes para “acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (2010, pág. 62). É a partir deste pensamento que buscamos compreender, neste trabalho, o papel atual da escola na formação de um aluno/leitor crítico. Tal papel, acreditamos, ser determinante e fundamental na construção de uma sociedade questionadora e independente de sistemas que regem o saber, sem levar em conta os diversos espectros de letramento.

É importante que a formação do aluno seja construída em comunhão entre os processos observados em sala de aula e suas interações fora da escola, salientando

o papel dos educadores nos diversos letramentos. O trabalho busca apontar oportunidades propiciadas pelos livros didáticos para a construção de um saber crítico, sendo de suma importância por serem contextualizadas no âmbito escolar, pois entendemos que a todo momento e em todo lugar o jovem busca conhecimento e interage com o mundo, mas é nas aulas e nas situações escolares que o aluno tem base e solidifica conceitos.

Segundo Baptista, o papel da escola é importante, pois “a abordagem do letramento crítico pode contribuir para a compreensão das diferentes organizações sociais e suas complexidades [...] para a compreensão das diversas ideologias que se concretizam nas interações entre os sujeitos [...]” (2012, p.150). Portanto, através da análise da coleção Tecendo Linguagens poderemos observar a evolução no tratamento acerca dos gêneros, buscando entender que a língua deve ser estudada como instrumento de interação e que a leitura faz parte do caminho para uma visão crítica e sem preconceitos.

O processo do desenvolvimento de letramento dos alunos parte do cognitivo, nível em que eles terão que realizar conexões lógicas para a compreensão, ao exterior. Na alfabetização, o aluno precisa repetir o assunto para memorizar um determinado dado, acima deste nível temos o desenvolvimento desse assunto com a interpretação, a capacidade de relacionar o texto com o contexto inserido e demais textos posicionados nas mais variadas esferas. Nesse panorama, Rojo (2004), diz que o letramento se constitui pela decodificação, compreensão e interpretação do texto.

De acordo com Livia M. T. Rádis Baptista (2012) o letramento vai além da simples decodificação das formas textuais. Para ela, letramento se trata, primeiramente, de algo múltiplo e em expansão, dado o panorama atual das mídias e dos espaços e suportes por onde transitam os gêneros textuais já estabelecidos no sistema, bem como, a forma em que nascem os novos gêneros orais e escritos. Livia (2012, pág. 7) fala em tratar um texto “como parte de práticas discursivas histórica e culturalmente situadas”, sendo a leitura uma “prática sociocultural.” Sendo assim, o sentido de um texto é construído a partir do reconhecimento dos diferentes contextos socioculturais por trás de posicionamentos discursivos, tanto no trato de quem produz tais discursos, quanto na realidade vivida por quem interage com eles.

Várias concepções de autores ao longo do tempo propuseram-se a definir o que seria de fato o letramento, alguns o conceituavam dando importância apenas ao linguístico, excluindo assim, o seu contexto e o dizer crítico que há nas produções

textuais, outros o designavam como letramento ideológico e que, portanto, considera a crítica social ideológica. Após tais designações, o termo letramento crítico chega como uma teoria interdisciplinar com o objetivo de vincular a língua aos processos sociais.

Através da leitura do texto de Lívia M. T. Rádis Baptista (2012), passamos, então, a questionar como os alunos estariam sendo letrados acerca dos gêneros textuais e se esse letramento estaria sendo feito através de inferências, questionamentos e assimilações que contextualizem e dialoguem com o mundo. O objetivo do letramento crítico em suma é a formação de um leitor crítico que através da leitura dos textos possam realizar interações linguísticas críticas condizentes com os níveis de compreensão do texto, assim como, que possa atuar socialmente como um ser humano crítico, com poder de analisar e agir contra a sociedade que oprime grupos seletos com injúrias, para que, dessa forma, forme-se uma coletividade mais “humana”.

Com isso, a valorização da identidade é muito importante para a teoria crítica, nesse caso específico, a linguagem não sendo vista pela sua função comunicativa, mas como um processo, na qual os alunos devem ter esse objeto de comunicação como um entendimento que os possibilitem uma visão mais ampla de sua vida, tanto interiormente, quanto exteriormente. Fica claro, portanto, que o uso do letramento crítico nos conteúdos em sala de aula deve ser minucioso para que obedeça a parâmetros que os regulem, com o fim de uma melhor produtividade entre os alunos, para que de fato seja significativo e aplicável em seu dia a dia.

Fica evidente, portanto, que os textos, segundo a teoria do letramento crítico, não são neutros e se associam às ideologias do meio onde circulam e das interações do seu respectivo interlocutor. A não neutralidade nos gêneros textuais atuam com dinamicidade, na prática, permite que o leitor veja o texto como uma entrada/caminho a expor suas opiniões e argumentos. Em outras palavras, essa não neutralidade permite ao autor perceber e interagir nas diferentes ideologias que estarão materializadas na linguagem, e assim, atuar criticamente nos saberes.

A prática do letramento crítico perpassa pela identificação do aluno do contexto em que aquele texto está inserido, após a reflexão e problematização de uma determinada visão de mundo até o estágio da aplicação (ação) dos desígnios, que foram incidentes a contextualização e reflexão. A teoria do letramento crítico tem como principal objetivo ensinar os discentes a atuarem no mundo, através de

questionamentos de natureza ideológica, o letramento crítico é ir de contra a convenções que desejam manipular seus usuários em seus ideais hegemônicos. Assim, o processo de leitura crítica está intimamente ligado aos processos sociais e o desenvolvimento reflexivo é parte integrante do letramento crítico.

O estudo da linguagem pelo ponto de vista crítico possibilita a inserção do indivíduo no mundo com visões e ideologias múltiplas para o uso, capaz de “evidenciar como convenções e práticas de linguagem são investidas de relações de poder e processos ideológicos, os quais as pessoas frequentemente não percebem” (FAIRCLOUGH, 1992, pág. 7). Com isso, percebe-se a relação intrínseca de um dado evento discursivo com as camadas sociais. Os textos são perpassados pelas relações de poder social, assim eles podem ratificar ideologias ou motivar os sujeitos a refletir e agir criticamente sobre a realidade.

Torna-se imprescindível quando dispomos de refletir sobre o processo de letramento, verificar a multiplicidade de suportes, Marcuschi (2003) retrata a contribuição que eles possuem na tratativa dos gêneros textuais, além de sua interferência na formação dos gêneros. Os suportes surgem na globalização com diversos estilos e formas com o propósito de se adaptar a determinadas situações de interação emergentes na sociedade. Com isso, novas formas de socialização aparecem para integrar os novos “espaços de mundo global”, podemos constatar isso através dos vários letramentos que estão abertos a criticidade das várias variáveis de nosso sistema de aprendizado. Contudo, essa ressignificação de vários sistemas padrões regulamentadores sofrem impactos, pois o novo por vezes causa estranhamento e rejeição por parte de alguns membros da sociedade.

O letramento crítico vai contra a essas propostas que invalidam o conhecimento crítico dos indivíduos, o propósito remetido é da desconstrução de uma educação que se limita a passivizar o indivíduo como formador de opinião crítica. Portanto, esse conhecimento ideológico deve ser feito de forma que desperte no aluno uma predisposição a criticidade no letramento, faça com que esse indivíduo consiga, assim, ter uma percepção social das várias construções de sentidos.

O ato de desenvolver o letramento socialmente consiste em possuir habilidades que estejam vinculadas a determinadas transformações que visem o intuito particular ou coletivo de variadas esferas de compreensão. Quando nos dispomos para entender o processo que envolve o letramento crítico, partimos para entender uma

habilidade que tem como propósito analisar os discursos provenientes das interações sociais e, portanto, a criação de novos.

Fica evidente que a prática do letramento crítico está interligada nas questões sociais, já que a língua é uma prática social, conseqüentemente, todas as instâncias sociais, funcionam e operam através da linguagem, pois é com ela que os indivíduos interagem entre si. O letramento designa como uma ação social através do uso da linguagem, nos torna agentes historicamente ativos perpassados pelas relações de poder. Através disso, é perceptível a importância do uso da linguagem para a nossa construção como indivíduos pensantes e transformadores na sociedade.

Segundo Meurer (2000) o processo de leitura crítica envolve associações mentais que o leitor faz para poder entender qual de fato é o objetivo intencional do autor. Por isso, para que o processo de compreensão seja de fato efetivado, os processos discursivos das relações interpessoais devem atingir dois tipos de óticas diferentes, mas que funcionam de forma dependentes da outra, a primeira fase se estende inicialmente ao entendimento mental do que está sendo proposto nas sentenças, já na segunda parte, o processo é voltado para a aplicação transcendente daquele discurso.

Contudo, o letramento crítico deve motivar os alunos a enxergar a realidade e os textos sob uma perspectiva crítica. Além disso, a inserção de questões com pistas linguísticas de elementos repletos de significação voltadas a criticidade, para que o aluno possa compreender, e conseqüentemente, reagir com receptividade sobre as variadas diversidades, assim, o respeito em sociedade possa perpetuar. Se porventura essas relações não forem inclusivas e integradoras, o aluno crítico atua como um agente nas intervenções opressoras dos grupos desfavorecidos socialmente, com a possibilidade de agir criticamente através da linguagem nesses saberes sociais. Ensinar a linguagem em uma modalidade crítica permite ao aluno perceber preconceitos que estão enraizados.

Freire (1989; 2011) menciona que são necessárias atividades que contemplem o “ciclo” do letramento crítico, que a reflexão parte da identificação do aluno, através do direcionamento aos elementos presentes no contexto da atividade, em que o aluno fará problematizações de determinados espectros sociais, até chegar a ação, na qual serão aplicados os conhecimentos de forma prática em um dado contexto no qual eles estão inseridos. Vale salientar que essa “ordem” apresentada do “ciclo” do letramento

crítico não é fixa, a seleção é arbitrária, irá depender do contexto inserido em sala de aula.

De acordo com Tílio (2012), quando os alunos estão numa fase linguística mais “amadurecida”, por exemplo, nos anos finais do ensino fundamental em contraste aos anos iniciais, eles conseguem ter um trabalho baseado no letramento crítico com um maior êxito, mas salienta que o início desse estímulo crítico deve estar presente em toda a fase de aprendizagem da língua. Assim, é perceptível que embora os níveis de letramento em cada fase sejam feitos de formas diferentes da outra, dependendo do desenvolvimento linguístico particular de cada aluno, o trabalho com a criticidade na linguagem deve iniciar desde cedo, os alunos devem ser expostos a assuntos pertinentes a sua vida cotidiana para que consigam refletir e transcender criticamente.

A língua é indissociável dos planos comunicativos que parte do concreto ao abstrato, segundo os constructos da Linguística Sistêmico-Funcional, nós utilizamos de todos os seus elementos constitutivos, por vezes, sem uma consciência real do seu uso, mas eles estão presentes nas construções significativas que produzimos. Contudo, além desses elementos, temos os recursos que dão significados as figuras, os recursos multimodais, que podem ser verificados na relação da imagem com o discurso empregado. Em sala de aula, deve ser contínua a utilização de recursos para que os alunos consigam compreender e produzir textos multimodais na relação entre o sentido dos elementos imagéticos ao conteúdo textual.

Percebe-se que os leitores geralmente possuem um interesse acentuado em textos que consigam prender a sua atenção, como no marketing que utiliza essa estratégia para chamar seu público, assim deve ser o trabalho em sala de aula com os gêneros, a didática utilizada para a produção textual pode fazer com que os alunos se interessem a realizar um trabalho final com qualidade, assim, eles irão dedicar-se mais durante o processo de produção, conseqüentemente, atentar as formalidades da escrita.

A multimodalidade, no campo da linguística, pelos autores Kress e Van Leeuwen (2001), refere-se às diferentes mesclagens de recursos comunicativos, com textos escritos, orais, imagens, sons e músicas, essa integração permite que cada forma textual tenha funções diferentes de acordo com o propósito comunicativo e não meras substituições de uma forma textual pela outra. No que tange à materialização da comunicação, existe todo um contexto de ações entre os interlocutores para a interpretação do evento textual, Kress e Van Leeuwen (2001, p. 8) dizem que a

multimodalidade deve "comungar conhecimentos semióticos em quatro níveis: produção, distribuição, design e discurso". Diante disso, os aspectos textuais que serão interpretados irão depender do contexto individual de cada participante, a partir das experiências representativas que terão. Kress e Van Leeuwen (2006) dizem que o uso das imagens possui construções de diferentes significados que se verifica por meio das metafunções: representacional, interativa e composicional.

Todos os textos possuem mais de um modo de representação, seja nos textos escritos ou orais, utilizamos palavras, gestos, imagens e/ou entonações para nos expressarmos. Dionísio (2005) trabalha com o letramento multimodal com foco nos gêneros textuais presentes no livro didático, por sua vez, ele vê a necessidade no desenvolvimento das técnicas de ensino multimodais para os professores, já que cada vez mais a multimodalidade tem sua presença acentuada e são fatores importantes nas diversas construções e interpretações textuais. Com isso, a autora defende a inclusão da Teoria de gêneros para didática utilizada nos conteúdos multimodais dos livros didáticos, pois o ensino da multimodalidade não deve ser feita aleatoriamente.

O letramento multimodal crítico é perpassado por discursos e ideologias que tem como objetivo a transformação social através de uma postura crítica nos diferentes usos multimodais, eles são bastante encontrados em meios digitais, mas também em documentos físicos. Segundo Dionísio (2006, p. 121), "as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais escrito e falado também o são", a produção de textos verbais e não verbais não são feitas de modo aleatório, mas relacionados a fatores ideológicos.

É perceptível que cada vez mais há uma relação indiscutível entre a linguagem com a imagem, essa combinação passou a ser mais notória com os adventos das novas tecnologias, dessa forma, a produção de conteúdo visual, conseqüentemente, passou a ser mais recorrente. Assim, essa combinação acentuada do visual com o escrito veio justamente para atender as demandas de uma sociedade imagética. Contudo, as imagens não se restringem a uma pura ilustração com o objetivo de repassar alguma informação ou uma representação natural, elas são caracterizadas como textos bem projetados que tem a função de refletir as diversas representações e relações sociais. Por conta dessa complexidade, esses textos não verbais precisam de uma maior observância na interpretação entre os seus leitores.

O signo verbal deve ser bem explorado em sala de aula conjuntamente com o signo visual. Essa multimodalidade nos gêneros textuais possuem uma relação de

adição entre a outra modalidade, nenhuma sobressai a outra quanto a importância, mas ambas enriquecem a prática de letramento dos alunos. Quando estamos nos expressamos pela fala ou a escrita nos mais diversos contextos de interação utilizamos palavras, gestos, imagens e entre outros. A respeito disso, Bazerman (1997) explica que essas atuações presentes nos gêneros textuais são caracterizadas como frames de ações sociais e não representados unicamente pela sua forma, ou seja, temos diversas formas para as mais variadas situações sociais e propósitos particulares de cada escritor.

Toda essa variedade de gêneros multimodais pode ser verificada nas mais diversas instâncias, como em uma apresentação face a face a um informativo visual. Em sala de aula deve ser trabalhado não só a imagem e o texto escrito, mas todos os modos. Essa proposta dos textos multimodais possui diversos significados e simbologias que podem ser explorados pelos discentes, como é o caso da possibilidade de um letramento crítico.

A criticidade nos textos multimodais está bastante presente, as ideologias carregadas levam o aluno a possibilidade de criar questionamentos acerca do assunto e a compreensão nos mais diversos discernimentos em que forem levados a interpretar, que servirão de base para sua formação de leitor crítico nos diversos letramentos multimodais que são perpassados diariamente. Assim, o aluno conseguirá ler com destreza as inúmeras linguagens encontradas nos diversos ambientes sociais. Por conta disso, o ensino da multimodalidade dos gêneros torna-se necessário em sala de aula, pelo amadurecimento linguístico e social que os alunos terão. Para esse processo de consciência crítica, devem ser lançadas perguntas com intuito de despertar a reflexão sobre determinado assunto e provocar uma ação nas diversas formações institucionais e culturais.

Contudo, a prática de letramento crítico torna-se necessária para todos os indivíduos, inclusive aqueles que não tiveram acesso a uma educação escolar. O letramento crítico é necessário para ultrapassar as cadeias da opressão dos privilegiados na sociedade, para que assim, possam opinar e participar ativamente das camadas de decisão políticas e sociais. O letramento crítico tem por maior objetivo transformar e incluir através da consciência do que a linguagem é capaz de fazer.

4 ANÁLISES

A proposta aqui apresentada se constitui pela análise da coleção Tecendo Linguagens do 6º ao 9º ano do ensino fundamental através da análise de todo livro e seus objetivos. Os PCN's abordam a importância da multiplicidade dos gêneros nos livros didáticos, uma vez que, o contato com os mais diferentes tipos de textos que circulam na sociedade fará com que o aluno tenha consciência dos caminhos que a linguagem traz, além de pôr em destaque o seu papel enquanto agente dos meios sociais. Contudo, a diversidade dos gêneros não deve referir especificamente a quantidade, mas a qualidade obtida no seu processo de compreensão.

A coleção Tecendo Linguagens do 6º ano 9º ano tem como objetivo, descritos na sessão de apresentação do livro, incitar o aluno a expor suas opiniões, impressões pessoais, ler, criar e escrever. Quanto especificamente ao aporte dos gêneros textuais, o livro tem como objetivo interpretar os mais variados gêneros, como as lendas e mitos do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos retirados de revistas e jornais, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e entre outros. Além disso, propõem não focar exclusivamente nos textos escritos, mas desenvolver nos alunos as competências de imagem, som e palavra falada para construir os diversos gêneros. Os livros da coleção se dividem cada em 4 unidades, comportando 2 capítulos em cada unidade, sendo que cada capítulo está subdividido entre 11 e 28 sessões.

Os gêneros conto, poema, crônica e quadrinhos possuem uma grande regularidade na Coleção, outros gêneros são abordados no livro, porém com uma menor frequência, como a notícia, artigo de opinião, romance, fábulas, trova, cartaz, diário, lenda, mito e entre outros. Verifica-se que a seleção de cada gênero está intrinsecamente ligada a fase de maturidade que o aluno se encontra. As tirinhas, contos e trovas possuem uma grande predominância justamente pela facilidade de compreensão dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, seu caráter ilustrativo e conciso facilita o processo de letramento de língua portuguesa.

Figura 1 – Charge



1. As palavras da ilustração têm relação com você? Por quê?
2. Em sua opinião, os assuntos a que elas se referem são importantes para se conhecer os adolescentes brasileiros?
3. Quais desses assuntos você gostaria de discutir melhor?

Fonte: Coleção Tecendo Linguagens (2015)

A figura 1, livro do 6º ano, página 35, mostra um muro pintado que pode remeter ao leitor uma pichação/grafite, ambos possuem uma forte aparição nas paredes das cidades, essas artes geralmente possuem o propósito de protestar politicamente sobre alguma causa específica ou determinados líderes que comandam os sistemas regulamentadores da sociedade. Na maioria das vezes, os autores de pichações são jovens da periferia, os quais estão inconformados com a sua realidade, por isso, utilizam os muros para expressar a sua indignação pelas desigualdades sociais acometidas ou simplesmente manchar as paredes com informações aleatórias sem um propósito social.

A multimodalidade apresentada, com o signo verbal e escrito, serve para o processo de compreensão do aluno, verifica-se que na imagem a pintura azul com as palavras coloridas estão dispostas em um muro sem reboco e tinta, com o intuito de fazer o aluno compreender o lugar que a figura está sendo apresentada, que no caso, a um lugar que possui uma condição social menos desenvolvida, pois socialmente verificamos que muitas comunidades não possuem condições financeiras de realizar

a pintura de seus muros, e assim, esse aspecto visual inacabado, acaba sendo socialmente um dos fatores para a diferenciação entre os lugares mais ou menos favorecidos na sociedade.

Além disso, as palavras grifadas na imagem possuem um contraste de cor selecionada que estão relacionadas com o propósito pretendido dos autores. A cor azul claro do muro concede um maior destaque nas palavras por conta da maior visibilidade que elas terão, além disso, cada palavra possui cores diversas que chama a atenção do aluno. As palavras com significado positivo possuem cores mais vibrantes e aparentes no muro, enquanto as palavras violência e drogas estão mais obscurecidas pela sua cor e formato, com o intuito de promover a ideia de negatividade de práticas relacionadas a elas.

Portanto, a figura em si transmite uma crítica a valores negativos da sociedade, mas ao mesmo tempo, trazem palavras que mostram um “caminho ou saída” diferente, as pessoas que estão envolvidas nesses ambientes que possuem uma maior incidência a marginalização. A partir da figura, temos questões propostas no livro que não explora suficientemente a criticidade do aluno a questões sociais, já que as perguntas são direcionadas aos gostos particulares do aluno, visando o eu e não o social, “As palavras da ilustração têm relação com você?...”, “Em sua opinião os assuntos são importantes para se conhecer os adolescentes brasileiros”, quais desses assuntos você gostaria de discutir melhor?”. Com isso, é notório que apesar do texto multimodal ter sido construído com um determinado propósito, as questões de desenvolvimento do tema foram abordadas de forma fragmentada para o estímulo das competências do letramento crítico nos alunos.

Figura 2 – Charge



✦ POR DENTRO DO TEXTO

1. Charge é um estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar algum acontecimento ou fato social. Mais do que um simples desenho, esse gênero textual é uma crítica político-social em que o artista expressa seu ponto de vista sobre determinado assunto. É muito comum charges se originarem de notícias.
 - a) Nessa charge, o que é criticado?
 - b) Possivelmente, que notícia pode ter gerado essa charge? Como você chegou a essa conclusão?
2. O elemento visual é característica presente em toda e qualquer charge e proporciona maior compreensão da crítica que o chargista pretende fazer. Em muitos casos, a linguagem verbal se alia à imagem para reforçar o discurso elaborado.
 - a) No caso dessa charge, se não houvesse balões de fala, você acha que seria possível entender o que é criticado? Explique.

3. O chargista não completa a frase de um dos alienígenas. Porém, a partir da imagem, o leitor é capaz de pressupor a continuação.
 - a) O que provavelmente seria dito pelo alienígena?
 - b) Como a imagem nos induz a essa conclusão?
4. Em seu caderno, copie a alternativa que melhor descreve o gênero "charge":
 - a) Texto predominantemente verbal que veicula críticas político-sociais.
 - b) Texto predominantemente visual, caracterizado por sua imparcialidade.
 - c) Texto que alia elementos verbais e visuais para expressar a visão do artista.
 - d) Texto verbo-visual publicado apenas na internet.

119

Fonte: Coleção Tecendo Linguagens (2015)

A figura 2, no livro do 8º ano, página 118, apresenta uma charge que é um texto pertencente a esfera jornalística e geralmente possui conteúdos com base em fatos recentes com o objetivo de satirizar algum acontecimento ou fato social em que o artista expressa seu ponto de vista sobre determinado assunto. Com isso, o texto proposto possui uma crítica aos problemas ambientais causados pelo ser humano.

O elemento visual que é característica presente em toda e qualquer charge tem o propósito de possibilitar uma maior compreensão do intuito que o chargista pretende fazer. A imagem se constitui pela presença de um globo terrestre com alguns desenhos da vida em sociedade e uma nave que possui um diálogo entre os extraterrestres. A crítica da charge é percebida pelos elementos visuais e verbais, o signo visual é representado pela degradação ambiental das árvores cortadas, fogo, fumaça de fábricas, vazamento de óleo de um navio, lixo nas águas, prédios na área costeira, baleia ferida e entre outros, em relação ao signo verbal, no balão de fala fica evidente na opinião negativa que eles possuem dos seres humanos, como seres que são desprovidos de inteligência.

A sessão de perguntas sobre o tema é dividida em 4 questões, na primeira e segunda questão o foco é no letramento do aluno para a identificação do tema "Nessa charge, o que é criticado?", "Que notícia pode ter gerado essa charge. Como você chegou a essa conclusão?", "No caso dessa charge, se não houvesse balões de fala, você acha que seria possível entender o que é criticado? Explique." Assim, inicialmente os autores pretendem que o aluno entenda a proposta de letramento da charge e que relacione o texto com o contexto inserido. A terceira e quarta questão continuam com o objetivo na interpretação, mais especificamente na compreensão do

aluno das descrições particulares da charge (“O que provavelmente seria dito pelo alienígena?”); (Como a imagem nos induz a essa conclusão?”).

Através disso, percebe-se que o letramento crítico trabalhado na imagem consta como insuficiente para a estímulo crítico, apesar de possuir um texto visual que seja capaz de induzir os alunos a uma reflexão social, as questões de desenvolvimento apenas se preocupam na interpretação e contextualização do tema. As questões poderiam ter desenvolvido uma maior capacidade crítica nos alunos, fazer com que além de identificarem o tema, fossem capazes de transcender socialmente através da reflexão e ação dos problemas ocasionados com a destruição ambiental na sociedade, como a inclusão de perguntas reflexivas sobre a destruição do planeta terra pelos humanos.

Figura 3 - Tira em quadrinhos



- a) Que emoção expressa a fala da personagem do primeiro quadrinho?
- b) Por que ela teve essa reação? Que ideia a personagem tem sobre o valor que as crianças dão à leitura?
2. Você acha que os alunos leem só por obrigação? É possível associar prazer ao ato de ler? Justifique sua opinião. Dê exemplos.
3. O humor da tira está na resposta da bibliotecária. Entretanto, essa fala expressa ao menos dois tipos de preconceito. Identifique-os.
4. Agora, imagine que a personagem que entrou na biblioteca seja a autora do texto “A troca”. O que ela falaria, na sua opinião, ao ver os garotos lendo em plenas férias?
5. Que recursos tornam a tira engraçada?

Fonte: Coleção Tecendo Linguagens (2015)

Esta tira do livro do 7º ano, página 127, retrata um humor perpassado por visões estereotipadas da sociedade, popularmente se diz que todo japonês é bom aluno, então, ele estar na biblioteca durante o recesso escolar seria algo natural por conta da inclinação a excelência dos estudos no Japão. O segundo aluno considerado “do contra” seria um aluno que possui uma rotina diferente do percentual de sua turma, seus objetivos e interesses causam um determinado estranhamento, geralmente são denominados em suas turmas como “nerds”. O terceiro aluno caracterizado pela professora como maluco, são socialmente associados a crianças que possuem distúrbios emocionais e/ou mentais verificados em práticas destoantes dos restantes dos alunos. Além disso, a linguagem verbal e visual corrobora para a construção de sentido do gênero textual, pois as menções das professoras são associadas aos perfis estereotipados dos alunos.

Contudo, há preconceitos visíveis na tirinha que são perpetuados na sociedade, visões de mundo que podem ser mais bem apreendidas e reformuladas para discussão em sala. Um dos objetivos do letramento crítico no ensino é erradicar preconceitos enraizados através da reflexão e transformação. Percebe-se na fala dos personagens, ao referir-se aos alunos como “do contra” e “maluco”, o estranhamento aos interesses nos estudos fora das atividades regulares da escola. O desejo pela aprendizagem deveria ser naturalizado e abordado de uma forma positiva, principalmente em um ambiente escolar em que alunos com atitudes descritas pelos personagens geralmente sofrem por bullying pelos seus colegas de classe, além disso, o gênero aborda o preconceito pela educação brasileira comparado a países desenvolvidos, como o Japão. Contudo, o texto possui suas falas relacionados a preconceitos típicos na sociedade, as perguntas seguintes devem levar o aluno a uma posição crítica diante desse fato.

A primeira questão, letra A, diz: “Que emoção expressa a fala do personagem do primeiro quadrinho?”, os autores esperam que o aluno faça uma identificação para relacionar a fala da professora com a imagem visual, e assim, construa um significado, na letra B quando os autores perguntam “Por que ela teve essa reação? Que ideia a personagem tem sobre o valor que as crianças dão à leitura?”, a atividade colabora para que os alunos continuem a contextualizar o tema, a entenderem que a personagem acha que as crianças dão pouco valor a leitura, por isso, fica surpresa ao ver os estudantes.

Visto isso, a 1ª questão poderia, além de realizar uma construção de sentido, iniciar uma reflexão partindo da premissa de que a surpresa da professora é vista como algo positivo, apesar da não-naturalidade da situação, o enaltecimento se torna necessário frente a uma sociedade que por vezes menosprezam a educação. Espera-se que o aluno compreenda que é uma atitude positiva e pondere a satisfação das pessoas ao seu redor sobre o ato de estudar, já que muitas vezes os estudos são marginalizados dentro e fora da escola, por conta disso, causa uma desmotivação por parte desse aluno.

A 2ª questão pergunta ao aluno “Você acha que os alunos leem só por obrigação? É possível associar prazer ao ato de ler? Justifique sua opinião. Dê exemplos.”, os autores propõem nesse caso que o aluno compreenda o prazer na leitura, entenda que independente de contextos de produção, a inserção do conhecimento traz benefícios em todos os lugares, estudar deve ser algo prazeroso e não restrito a uma obrigação curricular do aluno. Nessa questão, percebemos o letramento crítico mediante a reflexão sobre a leitura, os autores proporcionam a opinião pessoal do aluno “Você acha (...)”, mas poderia ter mobilizado a transcendência da opinião, por exemplo, através de debates de pontos de vista diferentes do seu e/ou problematizações de visões de mundo deficitárias quanto a leitura, a seguir “Você acha que os alunos leem só por obrigação? O que a escola deveria fazer para mostrar aos alunos carentes que não tem acesso à educação sobre o poder do conhecimento? Justifique sua resposta. Dê exemplos.”

A 3ª questão diz “O humor da tira está na resposta da bibliotecária. Entretanto, essa fala expressa ao menos dois tipos de preconceito. Identifique-os.”, percebemos que de fato os autores preocupam-se em fazer com que os alunos entendam que existem preconceitos na fala da personagem, com isso, os alunos são mobilizados a capacidade de identificar em seu meio social palavras que constroem um conhecimento e, conseqüentemente, práticas opressivas e discriminatórias. Na 5ª questão, os autores enfatizam ainda o caráter humorístico da tirinha, “Que recursos tornam a tira engraçada?”. Contudo, os autores poderiam proporcionar ao aluno a ação nas camadas sociais, deveria propor perguntas que fossem construídas de maneira que orientasse o aluno a perceber preconceitos (re)construídos pelo discurso.

Figura 4: Cartaz de Campanha



POR DENTRO DO TEXTO

1. Qual é o objetivo desse texto?
2. Sobre as imagens que compõem o cartaz, responda:
 - a) Que ambiente é usado como cenário do cartaz?
 - b) Que detalhes da imagem confirmam sua resposta anterior?
 - c) Que elementos da imagem estão diretamente associados à infância?
 - d) Qual pode ter sido a intenção de associar elementos que remetem à infância ao ambiente usado como cenário do cartaz?
 - e) Em sua opinião, por que o ursinho de pelúcia está com os olhos tapados por esparadrapos?
3. Releia o texto que aparece no cartaz:

Quem emprega crianças mata a infância.

- a) Em que sentido a forma verbal “mata” foi empregada no texto?
- b) Qual é a importância da frase para a compreensão da imagem?

TROCANDO IDEIAS

1. Você acha que as imagens utilizadas no cartaz contribuíram para que a campanha alcançasse seu objetivo?
2. Em sua opinião, que prejuízos o trabalho infantil traz às crianças e adolescentes que o praticam?
3. O texto mostra que dar emprego a uma criança é uma forma de matar a infância. Em sua opinião, de que outras formas a infância pode ser destruída?
4. Que consequências a destruição da infância pode acarretar para a sociedade?

TEXTO E CONTEXTO

No Brasil, as crianças e adolescentes são protegidos de abusos como o trabalho infantil por um conjunto de leis específico.

1. Por qual nome é conhecido esse conjunto de leis?
2. Faça uma pesquisa e identifique quais artigos desse conjunto de leis proíbem o trabalho infantil.
3. Podemos dizer que esse conjunto de leis é totalmente respeitado em nosso país? Por quê?

Fonte-

Coleção Tecendo Linguagens (2015)

A figura 2, livro do 7º ano, página 198, apresenta o gênero cartaz com uma foto impactante e realística da nossa sociedade, as perguntas são divididas em 3 blocos separados, intitulados: Por dentro do texto, trocando ideias e texto e contexto. O título do cartaz “Quem emprega crianças mata a infância” refere à mão de obra infantil utilizada principalmente por pessoas de baixa renda que precisam de auxílio para a manutenção de suas famílias. Muitas das vezes, os pais obrigam as crianças a saírem das escolas para trabalharem em algum serviço consensual para trazerem uma renda extra para seus lares. Já o empregador consente com esse tipo de exploração pelo baixo custo dessa mão de obra comparado a um emprego dado a um adulto.

A multimodalidade apresentada no cartaz corrobora para a construção de sentido, o texto visual apresenta vários brinquedos infantis em um ambiente de adulto, representado por uma pia de lavar louças e um armário, já que esse é um dos crimes comuns, os trabalhos domésticos, por serem em um ambiente fechado e a ausência de circulação de público, assim os crimes ficam mais encobertos na justiça. A frase “Mata a infância” está disposta em caixa alta para chamar atenção do leitor sobre o problema ocasionado. Em torno disso, Dionísio (2005) diz que o recurso multimodal

auxilia na interpretação do texto, mas também funciona didaticamente para prender a atenção dos alunos.

Diante disso, os autores exploram o letramento do texto multimodal em sala, no primeiro bloco, a 1ª questão e 2ª questão seguinte ao texto, possuem perguntas para desenvolver a interpretação dos alunos no texto escrito e visual, respectivamente: “Qual é o objetivo desse texto?”, “Que ambiente é usado como cenário do cartaz?”, “Que detalhes da imagem confirmam sua resposta anterior?”, “Que elementos da imagem estão diretamente associados à infância?” e “Qual pode ter sido a intenção de associar elementos que remetem à infância ao ambiente usado como cenário do cartaz?”. Diante disso, o foco das questões mencionadas é fazer com que o aluno tenha um olhar detalhado de todos os elementos presentes no texto e assim, relacioná-los ao propósito do cartaz.

A 3ª questão requer que o aluno releia o texto verbal para responder as perguntas, respectivas: “Em que sentido a forma verbal “mata” foi empregada no texto?” e “Qual é a importância da frase para a compreensão da imagem?”. Como o intuito desse primeiro bloco é perpassar “Por dentro do texto”, nessa questão os autores focam nos aspectos linguísticos para a interpretação do texto.

O segundo bloco intitulado “Trocando ideias” foca nas opiniões dos alunos acerca do gênero textual abordado, as expressões abaixo que sublinhamos da página 198 são comumente utilizadas para esse fim, são elas: “Você acha que as imagens utilizadas no cartaz contribuíram para que a campanha alcançasse seu objetivo?”, “Em sua opinião, que prejuízos o trabalho infantil traz as crianças e adolescentes que o praticam?”, “O texto mostra que dar emprego a uma criança é uma forma de matar a infância. Em sua opinião, de que outras formas a infância podem ser destruídas?”, “Que consequências a destruição da infância pode acarretar para a sociedade?”.

Visto isso, a primeira questão espera-se que o aluno responda que sim e perceba que as imagens causam impacto, têm caráter apelativo e assim, reflitam que infância e trabalhos domésticos não devem se misturar. Com isso, os autores nesse bloco exploram a criticidade do aluno quando propõem a discussão das consequências políticas, econômicas e sociais do trabalho infantil, corrobora para que o aluno reflita os vários tipos de abusos sofridos pelas crianças e adolescentes, sejam eles físicos, sexuais e/ou emocionais. A importância dessa abordagem crítica nos livros didáticos permite ao aluno refletir e agir criticamente em seus meios sociais,

como ser ativo, transmitindo seu repúdio a violência de mão-de-obra infantil, através disso, ele será capaz de transformar a sociedade em que vive.

O último bloco “Texto e contexto” tem como objetivo utilizar-se de argumentos jurídicos para embasar a mensagem no cartaz, “Por qual nome é conhecido esse conjunto de leis?”, “Faça uma pesquisa e identifique quais artigos desse conjunto de leis proíbem o trabalho infantil.” e “Podemos dizer que esse conjunto de leis é totalmente respeitado em nosso país? Por quê?”. A 1º e a 2ª questão procuram teorizar a causa defendida, por intermédio da pesquisa acadêmica, quando esse aluno for agir criticamente ele haverá embasamento com o que estará sendo transmitido. A 3ª questão espera-se que o aluno responda que não, e novamente faça um trabalho de reflexão por conta das várias crianças e adolescentes que não contam com a proteção integral que deveria ser assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em um contexto geral, as atividades habilitam a capacidade de reflexão dos alunos em uma grande parte das questões abordadas. Em um nível mais alto do letramento crítico, de acordo com os autores Kress e Van Leeuwen (2001), a atividade poderia ter questões para promover a ação de forma inovadora, em outros contextos ou engajamentos sociais, através de perguntas/debates com ações práticas.

Figura 5 - História em quadrinhos





POR DENTRO DO TEXTO

1. O país onde se passa essa história é o Irã. Você sabe onde se localiza esse país? Pesquise em um atlas e informe a que continente ele pertence.
 - A que guerra a personagem está se referindo?
2. O narrador é também personagem da história. Como é possível perceber isso?
3. Em que ambientes aparece a personagem principal?
4. Também na escola, há preocupação com a guerra. Como é possível perceber isso no texto?
5. É possível afirmar que a redação escrita por Pardis contém um relato pessoal?
6. No penúltimo quadrinho, o narrador-personagem tenta consolar a amiga. Qual é o consolo que ela oferece a Pardis?
 - O narrador-personagem foi original ao dar esse consolo à amiga?
7. Releia a última fala de Pardis. É possível, por essa fala, entender o que Pardis pensa da guerra. Qual é a opinião dela?

TROCANDO IDEIAS

No último quadrinho, Pardis se mostra muito triste e afirma que preferiria ter o pai vivo em uma prisão a um pai morto e visto como herói.

1. Você concorda com a personagem? Por quê?
2. Para você, o que é ser um herói de guerra?
3. Qual é a sua opinião sobre a guerra?
4. A seu ver, uma guerra pode ter algum aspecto positivo? Por quê?

Fonte: Coleção Tecendo Linguagens (2015)

Acima, no livro do 7º ano, página 41, temos quadrinhos com trechos do livro *Persépolis 2*, uma narrativa autobiográfica em quadrinhos que tem como personagem principal uma menina iraniana, como muitas crianças do mundo, ela vive situações desencadeadas pela guerra. Nos noticiários e mídias sociais são comuns textos informativos sobre a guerra do Irã, então o aluno pode presumivelmente resgatar o contexto dos quadrinhos apenas pelo padrão das roupas dos personagens.

As questões são divididas em dois blocos, respectivamente, “Por dentro do texto” e “Trocando ideias”, nas questões do primeiro bloco os autores pretendem fazer com que o aluno compreenda a história em quadrinhos relacionando ao contexto passado: “O país onde se passa essa história é o Irã. Você sabe onde se localiza esse país? Pesquise em um atlas e informe a que continente ele pertence.” e “A que guerra a personagem está se referindo?”, visto isso, os autores incidem o aluno ao letramento geográfico através da pesquisa no atlas, a contextualização social do tema é necessária para que o aluno entenda o contexto em que essa guerra aconteceu.

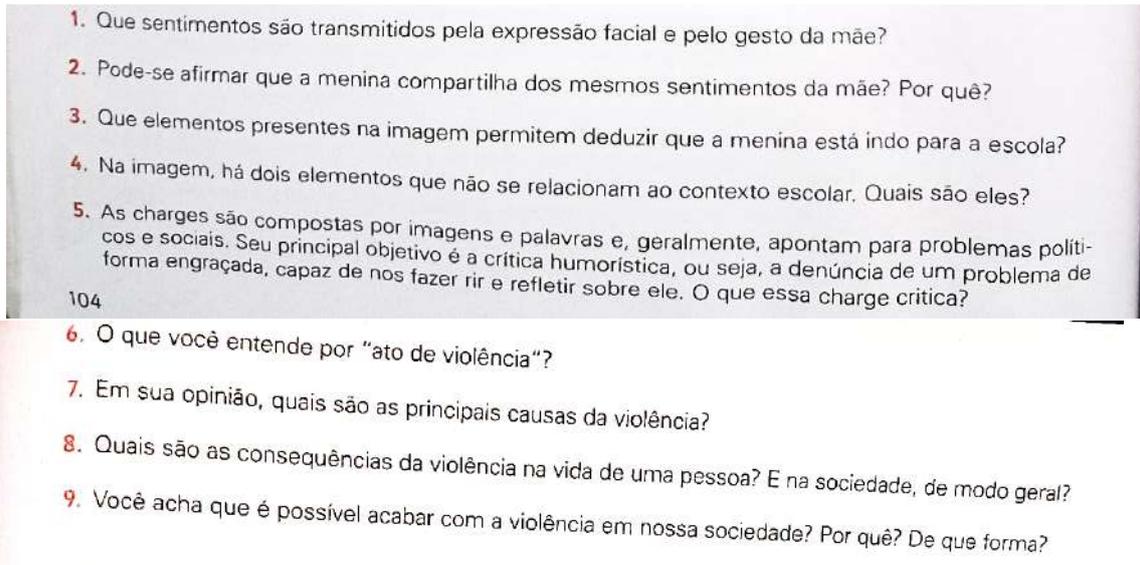
Na 2ª a 7ª questão, temos: “O narrador é também personagem da história. Como é possível perceber isso?”, “Em que ambientes aparece a personagem

principal?”, “Também na escola, há preocupação com a guerra. Como é possível perceber isso no texto?”, “É possível afirmar que a redação escrita por Pardis contém um relato pessoal?”, “No penúltimo quadrinho, o narrador-personagem tenta consolar a amiga. Qual é o consolo que ela oferece a Pardis?” e “Releia a última fala de Pardis. É possível, por esse fala, entender o que Pardis pensa da guerra. Qual a opinião dela?”. Visto isso, as perguntas nessa sessão têm como propósito a identificação do tema através de pistas linguísticas que servirão de base para a proposta reflexiva a seguir.

O 2º bloco inicia citando o último quadrinho em que o personagem Pardis aparenta muito triste e afirma que preferia ter o pai vivo em uma prisão a um pai morto e visto como herói, posteriormente a isso, as perguntas: “Você concorda com a personagem? Por quê?”, “Para você, o que é ser um herói de guerra?”, “Qual é a sua opinião sobre a guerra?” e “A seu ver, uma guerra pode ter algum aspecto positivo? Por quê”. Nesse bloco, os autores estimulam a opinião crítica do aluno sobre a guerra, contudo, para culminar no último estágio do letramento crítico, poderia haver perguntas sobre a ação, por exemplo, atividades práticas que problematizem as visões de mundo opressoras.

Figura 6 – Charge





Fonte: Coleção Tecendo Linguagens (2015)

A charge acima, no livro do 7º ano, na página 104, apresenta a fala de uma mãe que está ajudando a filha ir à escola, a anormalidade está nos elementos visuais que a criança usa, o colete, que serve para proteção, e uma bolsa que não é comumente a mochila da escola, mas de cuidados médicos. O olhar da criança é de espanto pelo "fardamento escolar" utilizado, enquanto o da mãe é de satisfação com a proteção da filha. A crítica é pela violência diária na sociedade, muitas famílias são dissipadas dentro e fora de suas residências, por vezes, não são alvos do ataque, mas são atingidos por balas perdidas durante algum fogo cruzado.

Após a charge, na primeira questão há quatro perguntas direcionadas aos alunos, são elas: "O que você entende por "ato de violência"?", os autores procuram acionar o conceito de violência para posteriormente lançar perguntas críticas sobre o tema. A segunda questão é voltada para as opiniões pessoais dos alunos, "Em sua opinião, quais são as principais causas da violência?", espera-se que nessas questões os alunos reflitam sobre os contextos sociais que levam as pessoas a cometerem tais atrocidades, conhecimentos que adquiriram em sua vida cotidiana, nas escolas, jornais, mídias sociais e entre outros. A terceira questão continua no viés de reflexão, mas diferentemente da questão anterior que se baseia em contexto particular de reflexão, ela procura desenvolver o letramento no aluno a aspectos gerais de informação.

A última questão completa o “ciclo” do letramento crítico, “Você acha que é possível acabar com a violência em nossa sociedade? Por quê? De que forma?”, as perguntas da questão induzem os alunos a reflexão com questionamentos de uma possível resolução do problema. Espera-se que o aluno responda que é possível ter uma sociedade sem esse caos e justifique o que deve ser feito diante desse problema. Além da reflexão, o propósito do letramento crítico é a ação, com medidas práticas de transformação da sociedade.

Figura 7 - Charge



- a) A linguagem utilizada no texto é própria de qual área?
- b) Ao relacionarmos o texto às imagens, observamos que há ambiguidade, ou seja, as palavras são usadas com duplo sentido. Copie o quadro a seguir em seu caderno e explique o significado das palavras em cada contexto. Observe o exemplo:

	No contexto do futebol	No contexto do confronto mostrado na charge
Bomba	Um grande chute.	Bomba de gás.
Barreira	Jogadores posicionados em frente ao gol para defender um chute.	Pessoas que estão à frente nas manifestações.
Ataque	Jogadores atacantes partem com o bola em direção ao gol.	Policiais atacam os manifestantes.
Defesa	Jogadores que ficam próximos ao gol para impedir gols do adversário.	Pessoas que defendem ideias em uma manifestação.

- c) Transcreva as contrações prepositivas usadas na charge.
- d) Transcreva as demais preposições usadas na charge.
- e) Qual é a importância das preposições na construção das frases que compõem a charge?

Fonte: Coleção Tecendo Linguagens (2015)

A charge acima, livro do 9º ano, na página 105, apresenta alguns episódios de confrontos entre policiais e civis em manifestações populares. O estilo de narração dos episódios e o título dos textos são característicos de uma partida de futebol, geralmente os significados das palavras que são utilizadas nesses eventos são representativos dependendo do contexto de interação. Os elementos escritos e visuais corroboram para que o leitor identifique o objetivo da charge, a placa escrita “abaixo o aumento” e a bandeira do Brasil pêndula indicam que os civis estão protestando em favor de alguma causa do seu país, mas dessa vez não obtiveram sucesso pelo ataque físico como retorno.

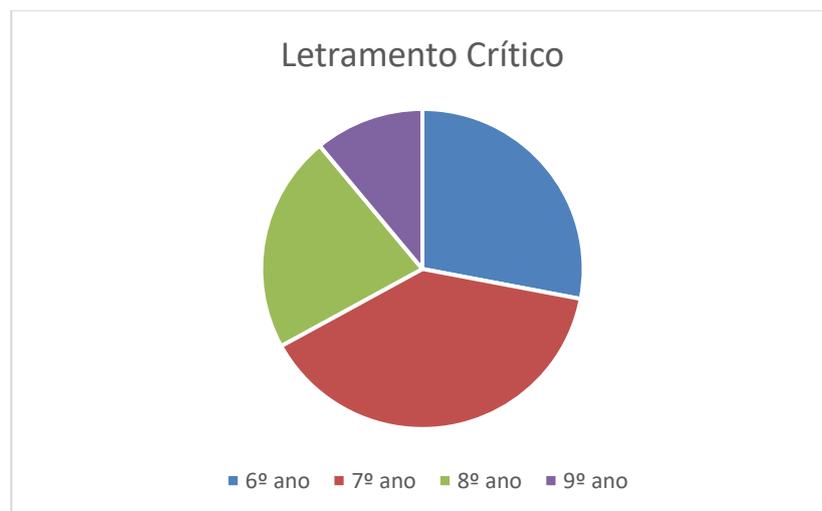
As perguntas do gênero são relacionadas aos aspectos gramaticais e contextuais do tema, a seguir, “A linguagem utilizada no texto é própria de qual área?”, “Transcreva as contrações prepositivas usadas na charge.”, “Qual a importância das preposições na construção das frases que compõem a charge?”. Diante disso, temos o gênero textual sendo utilizado para questões normativas da língua.

Após a análise da Coleção Tecendo Linguagens foi perceptível que o gênero charge era o que mais induzia os alunos a reflexão, contudo nessa atividade destoou das demais ocorrências. As manifestações são necessárias para o posicionamento da sociedade frente a ineficácia do governo em uma determinada pauta, porém o retorno a esses manifestantes é através da violência. Contudo, as questões sobre o gênero deveriam acionar a criticidade do aluno, principalmente pelo tema social que a charge apresenta, por exemplo, perguntas que solicitem a opinião do aluno, sugerimos: “Em sua opinião, a agressão dos policiais aos manifestantes é necessária? Por quê?”, “Você acha importante protestar sobre algum problema social?” e “Além da manifestação nas ruas, quais outras formas de expressar a indignação social?”. Além da reflexão do aluno, abordagens para a resolução do caos mencionado, a seguir: “Como o governo deve atentar para as reclamações dos civis?”, “Faça um cartaz com uma mensagem de paz para a sociedade. Explore a sua criatividade com imagens.”. Esse trabalho crítico com os alunos possibilita a não-passividade nos temas de seu grupo social.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das sete atividades apresentadas é apenas um recorte da totalidade das atividades que foram analisadas, a seleção se deu por conta do conteúdo que corrobora para facilitar o entendimento do que é ou não letramento crítico. Consideramos a premissa de Lívia M. T. Rádis Baptista (2012) e Meurer (2000) em que o letramento crítico possibilita as interações linguísticas críticas, para que o ser humano crítico consiga atuar socialmente, além disso, o estudo da teoria dos gêneros possibilitou a compreensão da linguagem em funcionamento e suas respectivas atividades culturais e sociais. Com isso, aplicamos por intermédio de uma análise quantitativa a coleção subdividida por livro:

Figura – Letramento Crítico



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Realizamos a análise de atividades 292 atividades: (73) 6º ano; (81) 7º ano; (75) 8º ano; e (63) 9º ano. O livro do 7º ano foi o que possuiu uma quantidade maior de elementos amparados a uma construção crítica, o livro abordou textos que estão em pauta na sociedade, principalmente relacionados a política e preconceitos sociais, nas questões o livro refez a retomada desses aspectos sociais possibilitando ao aluno a capacidade de desenvolver o letramento crítico. Com isso, a multimodalidade é trabalhada por meio da exploração dos sentidos dos diversos modos que constituem

o texto, esse livro revela a preocupação dos autores em instigarem os alunos para a relação visual-verbal na construção de sentido

Os livros do 6º e 7º ano em sua totalidade apresentaram maiores índices de letramento crítico nos seus conteúdos comparados as séries seguintes, em que hipoteticamente considerávamos aprofundar mais no letramento crítico do aluno por conta da fase curricular mais avançada. Os livros do 8º e 9º ano poderiam estimular mais a capacidade crítica do aluno nas questões, mas focaram principalmente nas capacidades linguísticas formais.

Em suma, a maioria das atividades analisadas apresentaram o letramento crítico. A respeito do que Freire (1989, 2011) menciona como o “ciclo” do letramento crítico, que induz o aluno a reflexões não-transcendentes, as atividades trouxeram temáticas socioculturais, porém as atividades não culminaram no estágio final da LC, que tange a mudanças/transformações sociais.

A partir das observações e discussões realizadas na Coleção Tecendo Linguagens constatou-se a importância da inclusão de conteúdos no processo de formação do aluno crítico, já que o aluno deve estar apto a construir seus próprios embasamentos para defender um determinado ponto de vista. Essas competências de escrita e leitura formarão cidadãos que não apenas decodifiquem o texto, mas utilizem a linguagem criticamente para transformar a comunidade em que vivem.

O livro didático é uma grande ferramenta no ensino nas escolas, então constata-se a importância de um recurso que possua conteúdo para facilitar a aprendizagem utilizando a língua portuguesa. Em suma, a Coleção Tecendo Linguagens possui diretrizes em uma concepção interacionista de língua, na qual se têm o texto como objeto de estudo totalmente consciente que o uso dos gêneros textuais apenas se materializa por meio da comunicação.

Com base nos livros trabalhados podemos constatar a presença dos gêneros textuais em todo conteúdo trabalhado, os gêneros abordados atendem na maior parte as necessidades do público-alvo. Em relação a estrutura, os livros do 8º e 9º ano em sua maioria utilizou-se de gêneros multimodais no mesmo estilo das séries anteriores, contudo os livros do 6º e 7º ano integram mais a escrita com a imagem do que os anos seguintes, há a união desses dois modos, um complementa o outro, a imagem não é vista como um elemento decorativo/ilustrativo no texto, mas todo o texto dialoga entre si.

A compreensão da teoria de gêneros foi fundamental para a análise do livro didático, como a interdependência dos gêneros textuais aos elementos sociais e culturais no processo comunicativo, pois o gênero, essencialmente, deve assumir protótipos que lhe assumem uma plasticidade e flexibilidade nas diversas interações sociais. Entretanto, compreendemos a dinamicidade que os gêneros devem se apresentar para que dialogue com o público da coleção analisada e assim, através das atividades, os alunos consigam transcender linguisticamente em determinados usos.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J.L. **How to do things whit words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.
Bhatia, V.K. (1993): **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. London: Longman, p. 16

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 383.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In.: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 1992.

BAPTISTA, Lívia M. T. Rádis. **Letramento crítico, discursos e ideologia**. IN: Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos/ Isis Milreus; Márcia Candeia Rodrigues (Orgs.). – Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012. 294p. (p.145 – 165).

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 maio 2019b. Seção 1, p. 47.

_____. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. _____.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2010, p. 62.

_____. Sistema de avaliação da educação básica (Saeb). RELATÓRIO DE RESULTADOS DO SAEB 2019. Brasília-DF, Inep/MEC, 2022.

DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.) **Gêneros Textuais: tipificação e interação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIONISIO, Angela Paiva (et al) (orgs). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 19.

Fairclough, N. (1992). **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, p. 7.
FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA, 2011.

GERALDI, José Wanderley (org.). **O Texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
KOCH, I. G.V; BENTES, A. C; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 63

KRESS, G.; wan LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. 2nd. Ed. London: Routledge, 2006.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold Publishers.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola, 2008, p. 22 a 149.

_____. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**: In. DIONÍSIO, Ângela Paiva. et. al (org). Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____; DIONISIO, A. P. (Org.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Tania Amaral... [et al.]. **Tecendo Linguagens: Língua portuguesa**. (Col.) 4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015. (6º ao 9º ano).

MEURER, S.T. **Motivos para a prática de atividade física de idosos: uma revisão sistemática dos instrumentos utilizados para mensurar a motivação**. Estud. interdiscip. envelhec., Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2008.

RASHIDI, N.; SAFARI. F. A Model for EFL Materials Development within the framework of critical Pedagogy(CP). **English Language Teaching**. v. 4, n. 2, June 2011.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SEARLE, J.R.. **Speech Acts**. Cambridge University Press, 1969, p. 16.

TÍLIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *RBLA*, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.