

LETRAMENTO CRÍTICO NO MATERIAL APOSTILADO COC DOS ALUNOS CONCLUINTES (ENSINO MÉDIO)¹

Sílvio Ribeiro da Silva²
Thalita Rodrigues Lemes Brandão³

RESUMO: A leitura é considerada uma ferramenta importante na inserção do cidadão no mundo letrado e crítico. Porém, notamos que, apesar de grande parte da população poder estudar, não chega a ler efetivamente. A escola não tem formado leitores proficientes e eficazes; ao contrário, na maioria das vezes, pouco tem colaborado para que isso aconteça. Tendo isso em vista, apresentamos, neste texto, resultados de um estudo cujo objetivo central foi analisar se as propostas de leitura e interpretação de texto apresentadas ao aluno pelo apostilado de Língua Portuguesa do Sistema COC (3º ano do Ensino Médio) propiciam o desenvolvimento do seu letramento crítico, entendendo a criticidade como um componente primordial para que o indivíduo seja considerado um leitor proficiente. A metodologia de análise seguiu os princípios da Linguística Aplicada de base interpretativista. Foram analisadas as atividades de leitura e interpretação com base nas rubricas do PNLD referentes às atividades de leitura, bem como nas teorias de leitura e letramento crítico. Os resultados encontrados mostram a ocorrência de exercícios que favorecem o desenvolvimento do letramento crítico do aluno. Porém, algumas rubricas não foram contempladas e lacunas ficaram evidenciadas, havendo, assim, a má formação efetiva da criticidade e da proficiência leitora do aluno.

Palavras-chave: Leitura; Interpretação de texto; Material didático

CRITICAL LITERACY IN COC'S TEACHING MATERIAL OF (HIGH SCHOOL) GRADUATING STUDENTS

ABSTRACT: Reading is considered an important tool in the introduction of citizens in the literate and critical world. However, it is possible to note that although the majority of the population has the chance to study, it does not succeed in reading effectively. Schools have not formed proficient and effective readers; on the contrary, most of the times, do not make efforts to make it happen. Considering this, this paper presents the results of a study that analyzed if the reading and interpretation proposals presented by the Sistema COC high school book (3th year) provide students the development of their critical literacy, understanding criticality as an essential component so that the individual can be considered a proficient reader. The methodology followed the principles of interpretative Applied Linguistics. The reading and interpretation activities were analyzed based on PNLD rubrics, which refer to the reading activities, and reading and critical literacy theories. Results show the occurrence of exercises that provide the development of students' critical literacy. However, some rubrics were not considered and gaps were observed, showing, this way, the bad formation of effective criticality and students' reading proficiency.

¹ Os resultados deste estudo contribuem com o Projeto Integrado de Pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa ó produção, perfil e circulação (UNICAMP/CNPq) e também com o Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino (UFG/CNPq).

² Doutor em Linguística Aplicada. Professor Adjunto III. Universidade Federal de Goiás. GO, Brasil. shivonda@gmail.com

³ Especialista em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Goiás. GO, Brasil. thalita_lemes_5@hotmail.com

Keywords: Reading; Reading comprehension; Teaching materials

E A CONVERSA COMEÇA ASSIM...

Neste artigo, entendemos a leitura como o ato de discutir com o texto, questionando suas ideias, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos (ROJO, 2004, p. 2). Esse questionamento, discussão, avaliação de posições e ideologias promove no leitor a criticidade, colocando-o frente ao texto, interagindo com o seu autor, tomando conhecimento do contexto de produção, podendo problematizar o que leu e, por fim, sendo capaz de fazer uma réplica da leitura.

Seguindo esses princípios, apresentamos o resultado de um estudo cujo objetivo foi observar a contribuição (ou não) das atividades de leitura e interpretação apresentadas pelo apostilado COC (3º ano do Ensino Médio ó EM) para a promoção do desenvolvimento do letramento crítico do aluno⁴. Para tanto, separamos as atividades de leitura e interpretação de texto escrito e procedemos à análise das referidas usando a ficha de avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) como categorias de análise, mais especificamente o item II ó O ensino de leitura (módulos 3 e 4 e rubricas correspondentes)⁵. Além da ficha de avaliação, baseamo-nos em teorias de leitura e letramento crítico.

Escolhemos o 3º ano pelo desejo de observarmos como é feito o encaminhamento de uma proposta de desenvolvimento de letramento crítico direcionada a alunos concluintes do EM, considerando o que indicam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio ao deliberarem (p. 18) que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do EM, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, considerando a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos e também levando em conta o desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. Nesse sentido, ao analisarmos o material do Sistema COC de ensino ó atividades de leitura e interpretação de textos escritos ó, acreditamos poder avaliar o cumprimento ou não desses aspectos na fase

⁴ Estamos entendendo interpretação como a capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Interpretar um texto, nesta perspectiva, é situá-lo: Quem é o autor? Que posição social ele ocupa? Em que situação ele escreve? Com que finalidade? etc. Sem isso, a interpretação do texto fica somente no nível literal, sem possibilitar uma leitura crítica e cidadã (ROJO, 2004).

⁵ Módulos são os títulos aos quais se referem as rubricas (itens) observadas para a avaliação.

final da educação básica por um conjunto de materiais didáticos (apostilado) de largo alcance no Brasil.

A leitura e o(s) letramento(s) ó duas faces da mesma moeda?

As novas tecnologias e os avanços da globalização têm provocado a escola, obrigando-a a novas inserções e avanços em seus métodos e objetivos. Assim, novos termos têm aparecido nos estudos da linguagem e produzido práticas pedagógicas de sala de aula diferenciadas.

Há algum tempo, bastava ao indivíduo dominar o código escrito para ser considerado usuário eficiente das práticas de leitura e escrita. À medida que o tempo foi passando, os estudiosos notaram que os anos de aprendizagem escolar favoreciam o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, e também a capacidade de realizar práticas sociais de leitura e escrita, em diferentes situações. A partir de então, surgiu o termo letramento, fazendo menção a um conjunto de práticas sociais de uso da escrita que vinham mudando profundamente a sociedade (KLEIMAN, 2005).

Aqui no Brasil, o termo letramento emergiu a partir da necessidade que se tornou proeminente de reconhecer e nomear práticas sociais vinculadas às atividades de leitura e escrita de forma mais avançada e complexa, atividades essas diferentes daquilo que até então era entendido como alfabetização (SOARES, 2005).

Teve início em 1990 o desenvolvimento de um conjunto de estudos que discutiam propostas de trabalho com o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento (os PCN, 1998, trouxeram a público a pertinência de se considerar o grau de letramento ao promover um ensino de língua). Mesmo assim, houve equívocos acerca do entendimento da diferença existente entre os termos letramento e alfabetização. Soares (2006) diz que letramento é muito mais que alfabetização, já que é um estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais em que estão presentes a leitura e a escrita.

Rajo (2009) afirma que o ato de ler não envolve apenas conhecimento sobre o alfabeto e a decodificação do código escrito. Para que a leitura ocorra de forma efetiva e produtiva, é preciso ir muito além, ativando o conhecimento de mundo, relacionando-o com os temas do texto, trazendo para a leitura o conhecimento de outros textos/discursos afim de, com isso, realizar inferências, fazer apontamentos críticos, interpretando e dialogando com o texto, situando-o em seu contexto. Para isso, faz-se necessário a mobilização de um conjunto vasto de letramentos.

À escola, compete oferecer aos alunos a oportunidade de participação em várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita de maneira ética, crítica e democrática, objetivando a ampliação e democratização de práticas e eventos de letramento que ocupam lugar específico nela. Dito de outra forma, a escola não pode ser um lugar voltado tão somente às práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares ou escolarizados (ROJO, 2008).

É preciso entender que o letramento também parte da concepção de que a leitura é uma prática discursiva a qual integra múltiplas e variadas funções, todas inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Com isso, as atividades propostas em sala de aula precisam estar vinculadas a um interesse real na vida dos alunos, com textos que, de fato, estejam circulando na sociedade.

Levando em conta tudo isso, podemos entender a leitura como um processo de construção de sentidos, envolvendo habilidades que podem possibilitar um posicionamento crítico do leitor com o meio social do qual faz parte. Portanto, o leitor não pode ser um mero decodificador, precisa ser um leitor com ideias reflexivas e transformadoras, já que

A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. A leitura crítica sempre gera expressão: desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois concretiza óse numa proposta pensada pelo ser-no-mundo (SILVA, 1991, p. 81).

É importante considerarmos que a leitura pode proporcionar ao aluno a oportunidade de questionar o mundo das certezas, elaborando, dinamizando e organizando sínteses, combatendo qualquer tipo de conformismo e escravidão às ideias que aparecem em um texto. Nesse sentido, Silva (2009) é enfático e crítico ao questionar uma concepção ingênua e idealizadora da leitura.

A conservação e reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomadas como formas de escravização da consciência. Daí que a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos seja incômodo, seja tomada como um risco aos detentores do poder (SILVA, 2009 p. 23).

O autor discute que a leitura deve ser crítica e reflexiva, dentro ou fora da escola, sendo esta um lugar favorecedor de discussão e debate. O aluno deve sentir segurança para expor suas opiniões e o professor deve ser consciente acerca de sua responsabilidade na promoção de questionamentos, considerando que a partir deles pode-se promover mudanças.

Ao considerarmos tudo isso dito por Silva (2009), entendemos que a escola precisa praticar com o aluno uma leitura que, no entendimento de Kleiman (2007), será desenvolvida

tendo como ponto de partida uma concepção social, a qual contrastará com o ideário tradicional que a considera como uma aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Não podemos nos esquecer que a leitura representa um papel essencial para que haja desenvolvimento do letramento crítico do aluno, já que será ela a responsável pelo favorecimento da multiplicidade de sentidos, desconsiderando apenas a decodificação de signos, indo além da mera análise estrutural ou apenas da simples localização de informações no texto.

O material didático ó que passos ele oferece ao aluno?

Nos últimos tempos, o material didático apostilado tem ocupado o lugar antes exclusivo do livro didático (LD), ainda mais se voltarmos o olhar para o sistema privado de ensino. Motta (2001) nos informa que isso ocorre porque o apostilado tem uma dinâmica mais rápida e prática, o que vai ao encontro dos pressupostos e propósitos das instituições privadas.

Segundo Batista (2002), a partir do momento em que a produção de apostilados nas redes privadas ganhou lugar no mercado editorial de materiais didáticos, grandes editoras passaram a comercializar esse tipo de material para os alunos e, tempos depois, para escolas conveniadas. Assim, escolas da rede privada de EM abandonaram os LD tradicionais, passando a fazer uso dos materiais apostilados.

Em se tratando do apostilado do sistema COC de ensino (Língua Portuguesa), nosso interesse neste estudo, o conjunto de materiais do EM é estruturado de forma que nas duas primeiras séries o aluno é apresentado a todos os conteúdos programáticos. Na terceira série, apresenta-se uma revisão dos estudos anteriores, com atividades de provas de vestibulares e outras do próprio sistema.

Os conteúdos programáticos de todas as disciplinas são organizados em setores e distribuídos em módulos. Cada módulo inclui o desenvolvimento da teoria, exemplos resolvidos de atividades e um conjunto de exercícios propostos que se destinam à aplicação em sala de aula e também à fixação nas tarefas de casa. A apostila é dividida em 4 volumes anuais. Cada um deles apresenta capítulos destinados a estudos de gramática e outros específicos para estudos de literatura. Em cada capítulo, aparece uma única seção fixa, presente em todos os exemplares, intitulada "exercício resolvido". Nessa seção, traz-se algum exercício resolvido para que o aluno apreenda o referido, no intuito de ampliar sua aprendizagem sobre os conteúdos. Na verdade, o exercício resolvido apresentado apenas acaba por conduzir a uma proposta de estudo autoritária, já que tudo está pronto, corrigido e

explicado conforme o autor e a editora do apostilado pretenderam. Segundo dizem Jurado & Rojo (2006), a respeito de procedimentos didático-pedagógicos como este,

Não existe construção de sentidos pelo aluno: tudo já está dito, explicado a priori e deve ser reconhecido e repetido. E esse tudo é muito pouco. O que existe é um jogo de escolhas entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro, de acordo com a compreensão dos autores, o que não possibilita a exploração das significações possíveis para a construção dos sentidos [...] (JURADO & ROJO, 2006, p. 52).

E os dados, o que eles têm a nos dizer?

Como já mencionado, nossas categorias para análise e sistematização dos dados foram as rubricas do PNLD específicas para as atividades de leitura e interpretação de texto escrito. Temos plena convicção de que pode ocorrer de as categorias serem limitadas, especialmente se considerarmos que, por conta de o material do ensino privado não ser avaliado, não é elaborado a partir daquilo que se espera de um material que passa por avaliação oficial. Nesse sentido, pode ser que nada do que esse tipo de material apresenta vá ao encontro do que se espera de um conjunto de MD que são destinados à avaliação. Mesmo assim, acreditamos que categorias colaboram muito para que ocorra melhor sistematização de dados, favorecendo as análises qualitativa e quantitativa.

As rubricas de avaliação do PNLD foram usadas como categorias para a análise dos dados por acreditarmos que as questões apresentadas na ficha de avaliação mensuram aquilo que se espera de um conjunto de materiais didáticos no tratamento didático e pedagógico a ser dado aos eixos de ensino de Língua Portuguesa (leitura, interpretação de texto escrito, análise linguística, produção de texto escrito, produção de texto oral). As questões apresentadas na ficha estão diretamente relacionadas ao que está disposto nos referenciais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o Ensino Médio, dentre outros) como sendo aquilo que daria ao aluno mais autonomia linguística, mais letramentos, mais conhecimento sobre a língua e a linguagem.

O montante de atividades que constituem o volume em análise, bem como a divisão desse total em quatro tipos de atividades integrantes do MD, é o seguinte.

	Leitura e Interpretação	Gramaticais	Literatura	Vestibular	Total
Total	17	56	12	270	355
Percentual	5%	16%	3%	76%	100%

Tabela 1: Dados quantitativos do 3º ano ó atividades integrantes do apostilado

O número de atividades de leitura e interpretação é pequeno em relação ao total de atividades das demais seções. Esses dados nos mostram claramente o que Rojo (2004) aborda quando diz que a escola tem utilizado textos para uma leitura muito mais focada para o ensino de literatura ou de gramática, desfavorecendo outros eixos de ensino também relevantes.

Ainda sobre o pequeno número de atividades de leitura e interpretação, consideramos que isso não permitirá ao aluno contato com diversas práticas de leitura, apresentadas com

diferentes finalidades e em amplas situações, desfavorecendo o desenvolvimento de um conjunto maior de capacidades leitoras. Dessa forma, somente poucas e as mais básicas capacidades de leitura poderão ser desenvolvidas na escola. Consideramos isso prejudicial ao aluno no que se refere ao desenvolvimento de uma leitura cidadã.

Do ponto de vista quantitativo, as ocorrências para cada uma das rubricas usadas como categorias de análise no apostilado do 3º ano foram as que aparecem a seguir. Esclarecemos que os dados apresentados foram calculados em valores percentuais referentes ao total daquilo que consideramos como sendo atividades de Leitura e Interpretação no volume em observação: 355⁶.

As atividades de leitura...	P⁷
3.1 Definem objetivos plausíveis para a leitura proposta?	0%
3.2 Resgatam o contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)?	6%
3.3 Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou Outras obras a ele relacionadas?	0%
3.4 Levam o aluno a considerar a materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfossintáticos, sinais gráficos etc.) na apreensão de efeitos de sentido?	12%
3.5 Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas?	7%
3.6 Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira?	0%
3.7 Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento?	0%
As atividades de leitura colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno?	P
4.1 Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações; produção de inferências)?	40%
4.2 Exploram elementos constitutivos da textualidade: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência?	34%
4.3 Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais?	1%
4.4 Exploram dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto	0%

Tabela 2: Valores Percentuais ó rubricas usadas como categorias de análise

Na sequência, traremos alguns exemplos que consideramos como sendo o que melhor ilustram aquilo que cada rubrica do PNLD contemplada com atividades avalia. Em seguida, apresentamos nossos comentários analíticos sobre os exemplos.

⁶ Convém mencionar que a falta de ocorrência de alguma rubrica não significa que todo o apostilado COC, destinado ao Ensino Médio, não contemple tais rubricas.

⁷ P= percentual

Em relação à rubrica 3.2 (Resgatam o contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)? ó 6% de ocorrências) temos o seguinte exemplo ilustrativo:

(p. 223, nº 1)
- Leia o poema de Carlos Drummond de Andrade: òLembrança do mundo antigoö. Levando-se em consideração o ano e o contexto histórico em que o poema anterior, de Drummond, foi publicado, pode-se dizer que todas as afirmações a seguir, a respeito do texto estão corretas, exceto:

Figura 1 ó Recorte ilustrativo 1

Ao falar em leitura crítica, ou em leitura que favoreça o desenvolvimento de um letramento crítico, faz-se necessário ter em mente a importância do resgate do contexto de produção, já que esse resgate promove, dentre outros aspectos, o conhecimento a respeito do autor, bem como a posição que ele ocupa, com que finalidade ele escreve o que escreve, para quem ele escreve. Dessa forma, ao aluno é dada a possibilidade de diálogo com o texto, interagindo com o autor. Impedir esse recurso, faz com que a compreensão do texto permaneça num nível de adesão ao conteúdo literal unicamente, sem instigar o aluno para uma leitura crítica e cidadã (ROJO, 2004), trabalhando tão somente a decodificação.

Os dados quantitativos indicam uma baixa ocorrência de atividades que contemplam a rubrica relacionada ao contexto de produção. Esse índice baixo mostra a possibilidade de prejuízo ao aluno no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades de leitura críticas e reflexivas. Nesse sentido, um efeito negativo seria a ausência de engajamento do leitor em um ato de ler mais amplo, ou seja, ir um pouco além do que foi dito no texto (DøALMAS & LUNARDI, 2010). Assim, pelo fato de muitas atividades não resgatarem o contexto de produção, fica mais difícil identificar a intenção do autor ao produzir um texto, bem como entender por que ele disse algo em um momento determinado e de certa forma. Não ocorrendo, por parte do MD, uma preocupação com a interação entre autor, leitor e obra, o prejuízo pode estar na ausência de possibilidade de elaboração de questionamentos críticos sobre as ideologias e posições responsáveis pelo sentido que é atribuído ao texto.

Nas orientações Curriculares para o Ensino médio, a disciplina Língua Portuguesa prevê que o aluno conviva de forma crítica com diversas situações de leitura, com diferentes suportes, com diferentes ideias. Por isso, a importância deste tipo de exercício em que o aluno contextualiza o texto que lê, construindo o sentido do mesmo através das pistas e da intenção do autor.

Considerando que a leitura também é um ato de compreensão, percebemos o quanto é importante resgatar o contexto para que o aluno compreenda melhor o texto, pois, como diz Kleiman (2000, p. 13), sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão do texto. Dessa forma, o aluno precisa de atividades que resgatem o contexto de produção, se não ele simplesmente fará uma leitura literal do texto, o qual o leitor percorrerá por um lado e o leitor para o outro (ROJO, 2004, p. 5).

A rubrica 3.4 (As atividades de leitura levam o aluno a considerar a materialidade do texto [seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos etc.] na apreensão de efeitos de sentido? 61,2% de ocorrências) tem como exemplo ilustrativo o seguinte.

(p. 221, nº 2)

Havia um ano a esta parte que se dedicava ao tupi-guarani. Quanto ao sentido, explique o emprego da forma verbal *dedicava* e justifique sua resposta com uma expressão presente no texto.

Figura 26 Recorte ilustrativo 2

A questão traz boas contribuições para um ensino baseado no desenvolvimento do letramento crítico do aluno. Ao fazer com que o olhar esteja voltado para o texto, considerando as unidades linguísticas gramaticais como integrantes da construção da multiplicidade de sentidos, a atividade traz ao aluno a oportunidade de experimentar significativas práticas de leitura.

A questão induz o aluno à reflexão do uso do verbo *dedicava*. Com isso, não são explorados os elementos gramaticais isolados, mas a reflexão sobre o efeito de sentido que o verbo provoca no texto e o porquê de tal escolha.

Ao aluno é dada oportunidade para refletir sobre o uso das unidades linguísticas gramaticais, chamando sua atenção para o fato de que o uso de um elemento linguístico pode provocar mudanças significativas no efeito de sentido de uma afirmação. Com isso, sua criticidade pode ser melhorada, bem como seu senso de observação e análise sobre a linguagem em uso. A atividade pode ser útil, ainda, para que o aluno observe que a leitura não é apenas decodificação, mas, principalmente, associação que precisa ser feita entre as marcas linguísticas presentes no texto (...) e os saberes formais adquiridos no ambiente escolar (MESQUITA, 2012, p. 148). Dando ênfase ao uso dos recursos linguísticos, a atividade torna-se relevante para que o aluno conclua que ler é uma tensão constante de refazer, de repetir o que o autor enuncia... (MESQUITA, 2012, p. 159) a partir das marcas deixadas ao longo do texto.

A atividade ilustrativa contempla o que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 30) propõem ao dizer que, nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno deve não só compreender determinadas normas de funcionamento da língua(gem), mas também ãser capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textualõ, pois, através dessa ação, vai se constituindo como ser de ação social.

A rubrica 3.5 (As atividades de leitura propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas? ó 7% de ocorrências) pode ser ilustrada com o exemplo:

(p. 233, nº 2)

Dias Gomes, dramaturgo e escritor brasileiro, disse, quando entrevistado pela BBC de Londres, que ãa TV no Brasil é reflexo daquilo que o povo pensa e querõ. Desenvolva um argumento contrário a este pensamento do escritor e justifique-se num pequeno texto, com no máximo, 8 linhas.

Figura 36 Recorte ilustrativo 3

Atividades que influenciam na formação crítica do leitor devem propiciar condições para que haja apreciação do texto, prestando-se atenção aos fatores éticos, morais, estéticos, ideológicos e políticos presentes no mesmo. Com isso, o aluno poderá relacionar as ideias encontradas com as suas apreciações. Uma relação desse tipo favorece bastante a formação da criticidade, uma vez que será o momento do aluno se colocar diante do que está lendo, testando se seus valores, crenças, ideologias vão ao encontro ou na posição contrária daquilo está sendo enunciado pelo texto, criando oportunidade para discussões e questionamentos.

Relacionar ideias apresentadas pelo texto com as próprias apreciações amplia a criticidade, por se tratar do momento em que o aluno pode estar frente a frente com aquilo que está lendo, resgatando, do texto, e cruzando consigo os valores, as crenças, as ideologias, o que pode gerar discussões e questionamentos.

A rubrica 4.1 (As atividades de leitura trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura [ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações; produção de inferências]? ó 40% de ocorrências) tem o exemplo seguinte.

(p. 232, nº 3)

A que conclusão o leitor chega ao final da leitura dessa matéria?

Figura 46 Recorte ilustrativo 4

Temos aqui uma atividade que instiga o leitor a construir uma compreensão global do texto. Ele faz isso utilizando, também, seus conhecimentos prévios durante a leitura, buscando as informações que foram apresentadas anteriormente.

Sobre a ocorrência dessa rubrica, há um número bom de atividades que a contemplam, 40%, como dito há pouco. Assim, vale ressaltar a importância dessas atividades, uma vez que elas ativam o conhecimento prévio do aluno, fazendo com que ele produza inferências no texto, permitindo a formulação e verificação constante das hipóteses encontradas, localizando uma informação relevante e retomando-a.

Acreditamos que atividades que trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura têm vários pontos positivos para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, inclusive a atividade de retomada de informações, que muitas vezes é alvo de críticas por ser considerada uma atividade passiva.

O exemplo para a rubrica 4.2 (As atividades de leitura exploram elementos constitutivos da textualidade: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência? ó 34% de ocorrências) é o da sequência⁸.

(p. 217, nº 2)

Leia o trecho abaixo, do capítulo As luzes do carrossel de Capitães da Areia:

a) De que modo esse capítulo estabelece um contraste com os demais do romance? Quais são os elementos desse contraste? Qual a relação de tal contraste com o tema do livro?

Figura 5 ó Recorte ilustrativo 5

A textualidade é um fator importante na organização de um texto, pois é ela que faz com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases (COSTA VAL, 2006). Dessa forma, na formação de leitores críticos, é valioso explorar elementos que o constituem, pois, através desses elementos, o leitor faz uma reflexão, busca os implícitos, relaciona as partes e consegue entender o texto como um todo, para depois se posicionar de forma crítica favorável ou desfavorável às ideias apresentadas.

Trabalhando a textualidade, o apostilado oferece ao aluno a oportunidade de desenvolver momentos de reflexão a respeito da organização do texto, observando se os

⁸ Segundo Costa Val (2006), dá-se o nome de textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases. Beaugrande & Dressler (1983) dizem que sete são os fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

elementos que colaboram com a construção da coesão e da coerência, por exemplo, permitiram a sua compreensão, analisando, ainda, se as partes estão conectadas eficientemente e se ocorre progressão de ideias.

A esse respeito, Koch & Travaglia (2008, p. 37) postulam que

O mau uso dos elementos linguísticos e estruturais (do texto) pode criar incoerência, normalmente em nível local. Se o produtor de um texto violar em alto grau o uso desses elementos, seu receptor não conseguirá estabelecer o seu sentido e o texto seria teoricamente incoerente em si por uma questão de extremo mau uso do código linguístico.

Relacionando os dados da rubrica 4.1 com esta, percebemos que a ocorrência da última é menor, ocorrendo menos ênfase desse tipo de atividade no apostilado. Assim, consideramos que, não menos importante do que a rubrica anterior, essa também contribui muito para o letramento crítico do aluno, pois proporciona um engajamento por parte do leitor com os elementos que formam o texto.

No exemplo apresentado, não só se estabelece uma articulação entre as partes, mas também faz-se uma relação das ideias com o tema. Primeiramente, o aluno percebe que há um contraste no texto; logo depois, visualiza que elementos comprovam esse contraste entre os capítulos. Essa articulação entre as partes permite que haja reflexão sobre como é importante o texto ter as partes se relacionando para que haja coerência e para que as ideias tenham progressão.

Consideramos interessante fazer com que o aluno relacione ideias com o tema, construindo uma leitura crítica a respeito de como esse referido tema foi trabalhado, se houve continuidade de tópicos, se as ideias foram expostas de maneira expressiva e progressiva, assim como diz Bakhtin ([1929]1981, p. 134) o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ela perderia, em suma, o seu sentido.

A atividade contempla as orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) no que se refere ao compromisso de levar o aluno a entender a organização de um texto, seu funcionamento, sua configuração e circulação, desenvolvendo sua capacidade de reflexão sistemática de como funciona a língua e a linguagem.

A rubrica 4.3 (As atividades de leitura exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais?) apresenta 1% de ocorrências. É incontestável a importância de se compreender um texto procurando promover relações entre o verbal e não verbal, já que a imagem possibilita a construção de diferentes

formas de construir sentidos, favorecendo os letramentos multissemióticos. A relação verbal/não verbal favorece o contato com materiais que empregam mais de uma modalidade linguística.

Mesmo sendo extremamente relevante trabalhar com a relação verbal/não verbal, a ocorrência dessa relação foi algo muito pífio. Faltou maior comprometimento por parte do MD em propor atividades que lidassem com essa relação.


Vejamos um exemplo encontrado:

(p. 221, nº 2)

21- O poema abaixo pertence a poesia concreta brasileira. O termo latino de seu título significa òepitalâmioö, poema ou canto em homenagem aos que se casam. Considerando que símbolos e sinais são utilizados, geralmente, para demonstrações objetivas, ao serem incorporados no poema Epithalamium ó II:

Resposta: a) adquirem novo potencial de significação.

EPITHALAMIUM – II



*he = ele
& = e
She = ela*

*S = serpens
h = homo
e = eva*

(Pedro Xisto)

Figura 6 ó Recorte ilustrativo 6

Levando em conta que na atualidade estamos imersos em imagens, manifestadas em diversos suportes, integrantes de variados gêneros, circulando nas mais variadas esferas de atividade humana, é muito relevante o trabalho com as referidas na escola, incluindo o aluno em práticas de letramento(s) múltiplo(s). No exemplo, mais de uma modalidade de signo verbal trabalham juntos para ser possível a construção do sentido.

Vieira (2007) considera que as imagens participam de nossas ações sociais de forma dominadora, sendo, para nós, impossível escapar da sedução que lançam sobre nós. A imagem pode ter movimento, cor, dimensão, o que torna a leitura mais atraente aos olhos e aos sentidos.

Pensando um pouco acerca dessa ideia, é possível concluir que a leitura de textos multimodais é relevante, considerando que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) sugerem que ao aluno seja dada oportunidade de contato de forma lúdica e crítica com diversos tipos de textos, com diferentes usos da linguagem, pelo fato de que isso favorece a multiplicidade da linguagem. Dessa forma, como a resposta esperada mostra, os símbolos e

sinais que a atividade traz, ao serem incorporados ao poema, adquirem novo potencial de significação. Dito de outra forma, podemos entender que os signos participam na construção dos sentidos do texto, assumindo um papel importante na compreensão e interpretação do poema.

As imagens podem gerar questionamentos no leitor, e isso é importante para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, já que pode trazer à tona o pensamento acerca dos múltiplos sentidos que estão associados a elas, proporcionando uma leitura crítica e participativa.

E a conversa termina assim...

O presente artigo teve como principal proposta mostrar como é o comprometimento do apostilado COC, no que se refere ao desenvolvimento do letramento crítico do aluno, em relação às atividades de leitura e interpretação do 3º ano do EM, usando como categorias de análise rubricas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os dados quantitativos nos mostram que a maioria das rubricas utilizadas como categorias de análise foi contemplada (06 dum total de 11). Uma observação que não pode ser desconsiderada é que o índice de ocorrência das rubricas contempladas foi pequeno na maioria dos casos. Assim, os resultados nos revelam que alguns pontos importantes para a construção de uma leitura crítica e libertadora não serão favorecidos de forma eficaz e ativa na 3ª série.

Consideramos que as atividades contribuem para o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, pois o pouco encontrado é relevante para um ensino que prima uma leitura questionadora e crítica. É preciso considerar, também, que as atividades do 1º e 2º anos não foram objeto de análise aqui e que nelas pode haver um considerável índice quantitativo de rubricas e demais considerações teórico-metodológicas propostas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio naquilo que diz respeito à formação de um leitor crítico e participativo.

Em nenhum momento tivemos a pretensão de julgar se as atividades encontradas no apostilado são boas ou ruins. Nosso objetivo foi levantar questionamentos de como está sendo a ênfase na formação de leitores críticos. Ao apontar os benefícios que as atividades apresentadas trazem ao aluno, esperamos, de certa forma, propor melhorias, já que isso pode indicar a direção que poderia ser tomada pelo material para que ele seja verdadeiramente colaborativo com seus consumidores em vários aspectos, incluindo o desenvolvimento de seu letramento crítico.

Investir na formação de leitores seletivos e críticos é uma necessidade evidente. O foco deve ser fazer com que sejam capazes de se posicionarem diante dos fatos e das ideias que estão presentes no texto (SILVA, 1998). Nesse sentido, acreditamos que este artigo traz uma reflexão acerca de que tipo de leitor o material didático do COC do 3º ano do EM pretende formar, bem como o tipo de cidadão que quer preparar para o mundo. A atenção deve se voltar sempre para a formação de um indivíduo crítico, atuante, capaz de assumir posição frente ao mundo do qual faz parte, buscando se libertar de qualquer tipo de conformismo que a sociedade possa impor.

REFERÊNCIAS

APOSTILADO COC. *Linguagens, códigos e suas tecnologias - ciências humanas e suas tecnologias, 1º e 3º ano*. Editora COC Ltda. Ribeirão Preto, São Paulo.

BAKHTIN, M. ([1929]1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.

BATISTA, A. A. G. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London/New York: Longman, 1983.

BRASIL (SEF/MEC). *Parâmetros curriculares nacionais ó 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL/MEC. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD: língua portuguesa*. ó Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

D'ALMAS, J. & LUNARDI, V. U. Letramento crítico entre 2007 e 2008: uma pesquisa Bibliográfica via banco de teses da capes. *Revista X*, v. 1, p. 2-5, 2010.

JURADO, S. & ROJO, R (2006). A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? Apud BUNZEN. C. & MENDONÇA. M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Â. A concepção escolar da leitura. In: *Oficina de leitura*. Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *Preciso õensinarõ o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL ó Unicamp, MEC, 2005.

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

KOCH. I. G. V & TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2008.

MESQUITA, D. N. de C. Mediação pedagógica, leitura e escrita na escolarização básica. In BORTONI-RICARDO, S. M. (org.) [et al.]. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

MOTTA, C. E. S. *Indústria Cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

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

_____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica ó a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Revista linguagem em (dis)curso ó Lemd*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set/dez. 2008.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, E. T. *O ato de ler*. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global Editora, 2009

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. [et al.]. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido em 26/08/2014.

Aceito em 09/10/2014.