

# LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS E ATIVIDADES

*Kamilly Sabino de Britto* (IFES)

[kamillysbritto@gmail.com](mailto:kamillysbritto@gmail.com)

*Poliana da Silva Carvalho* (IFF)

[polianasilva.carvalho@gmail.com](mailto:polianasilva.carvalho@gmail.com)

## RESUMO

O ensino de língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras tem apontado uma realidade que desfavorece a formação crítica do discente, visto que é recorrente a manifestação do ensino tradicional, desvinculado da realidade do educando, com foco na gramática em detrimento a outros fatores mais significativos, sem contar o desinteresse e insatisfação dos alunos durante essas aulas. O Letramento Crítico, nessa perspectiva, mostra-se como uma abordagem promissora e eficaz no que tange à ressignificação e à reorientação desse ensino para o alcance da formação crítica do estudante. É sabido que os documentos oficiais salientam a importância das práticas de letramento nas aulas de línguas, códigos e suas tecnologias com o objetivo de incitar a criticidade e promover a autonomia dos discentes como sujeitos e cidadãos perante a sociedade. Para tanto, foi proposta a seguinte questão-problema: os livros didáticos de Língua Portuguesa contemplam o Letramento Crítico nas atividades propostas? Assim, para delimitar a investigação, o livro da terceira série do Ensino Médio *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, foi escolhido como objeto de análise da pesquisa.

## Palavras-chave:

Letramento crítico. Língua portuguesa Livro didático.

## ABSTRACT

The teaching of Portuguese in Brazilian public schools has pointed out a reality that disfavors the critical formation of the student, since it is recurrent the manifestation of traditional teaching, detached from the reality of the student, with a focus on grammar to the detriment of other more significant factors, without counting the disinterest and dissatisfaction of students during these classes. It is well known that official documents stress the importance of literacy practices in language classes, codes and their technologies with the objective of inciting criticism and promoting the autonomy of students as subjects and citizens before society. For this purpose, the following problem-question was proposed: do the Portuguese Language textbooks contemplate Critical Literature in the proposed activities? Thus, to delimit the research, the collection of Contemporary Portuguese High School: dialogue, reflection and use, by authors William Cereja, Carolina Dias Vianna and Christiane Damien, was chosen as the object of analysis of the research.

## Keywords:

Textbook. Critical literacy. Portuguese language.

## **1. Introdução**

A língua é o ponto pelo qual transcorre todas as manifestações culturais e históricas de uma sociedade. É também o lugar em que a comunicação é estabelecida entre os indivíduos e os nossos posicionamentos político e ideológico se reproduzem. A compreensão da língua e da linguagem, em sua completude, contribui para a autonomia do sujeito nos âmbitos sociais em que está inserido, fazendo com que constantemente, em muitas salas de aulas, o ensino da Língua Portuguesa (LP) seja caracterizado como desinteressante e enfadonho.

Para diminuir essas objeções que percorrem o ensino e aprendizagem da LP, foi instaurada a utilização dos Livros Didáticos (LD). Os LDs foram inseridos no meio escolástico no ano de 1938, a partir da elaboração da lei nº 1.006 (BRASIL, 1938). Porém, em 1985 os LDs foram reformulados com base no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mediante o Decreto-Lei nº 91.542 (BRASIL, 1985). Para unificar os conteúdos a serem ensinados, os LDs seguem o padrão curricular apresentado nos documentos oficiais do governo, tendo como os principais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DNC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Entretanto, para os discentes obterem a percepção crítica da língua, é fundamental a aplicação de práticas letradas em sala de aula que fomentem essa criticidade, de maneira a conciliá-las com a vivência dos estudantes, descobrindo por meio delas a leitura de mundo dos alunos e seus questionamentos sobre a vida e a sociedade. É nesse cenário que emerge, então, a seguinte questão-problema: os livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa contemplam o Letramento Crítico (LC) nas atividades propostas?

Sendo assim, umas das motivações para essa pesquisa foi a inquietação quanto ao desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto sujeito pensante, ao levar em consideração sua inserção nos âmbitos sociais de forma a compreender o dinamismo da sociedade em que aquele está inserido, ademais, a pesquisa se justifica na medida em que proporrá uma reflexão acerca das contribuições do LC no ensino de LP, especificamente no que diz respeito ao suporte didático-pedagógico utilizado pela grande maioria dos professores: o livro didático.

Dessa forma, sob o viés das práticas letradas na escola, são utilizados como parte do aporte teórico Soares (2009), Janks (2016), Possenti

(2000), Freire (1989), Coracini (1999), Kleiman (2005; 2007), Rojo (2006; 2009) e Ota (2009) que embasam as reflexões que serão expostas no decorrer desta pesquisa.

A finalidade do trabalho é mostrar para o leitor a relevância do LC, além de evidenciar uma perspectiva avaliativa do LC nos LDs de LP. Dessa forma, tende-se auxiliar os leitores e profissionais da área a olharem criticamente para os LDs usados em sala de aula, avaliando se eles demonstram ou se aproximam da abordagem que respalda o LC.

## **2. Do Letramento ao Letramento Crítico**

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

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

A concepção de *literacy* começou a ganhar força depois dos anos 70, visto que o termo sinalizava a metodologia que era empregada no ensino de jovens e adultos alfabetizados nos Estados Unidos. A vista disso, o *letramento* começou a abrir caminhos para o seu desenvolvimento e discussões, fazendo com que o termo *letramento* se transformasse

em referência para várias práticas da empregabilidade da escrita e leitura na sociedade (Cf. BAPTISTA, 2010).

Com esse mesmo pensamento, concomitantemente os Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Médio (PCNEM), ratifica-se o Letramento, ressaltando que “(...) o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na sociedade” (PCNEM, 2000, p. 16). Em conciliação com o PCN-EM a BNCC (2017) declara que os alunos “devem desenvolver uma compreensão e análises mais aprofundadas do funcionamento das diferentes linguagens” (BNCC, 2017, p. 48). Levando em consideração as características pautadas acima, pode-se afirmar que o Letramento cumpre com os posicionamentos requeridos pelos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira.

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

### ***2.1. Letramento Crítico***

É sabido que o Letramento se movimenta dentro dos conteúdos ideológicos que perpassam a linguagem, uma vez que sua abstração é fundamentada na adequação e funcionalidade da língua. Dessa forma, sabendo da não parcialidade da língua e de como é importante compreender as ideologias transmitidas durante o uso da língua e da linguagem para a melhor compreensão do mundo, é que o LC foi desenvolvido.

Devido a isso, a pesquisadora Janks ainda declara: “Assim a língua pode ser usada por diferentes propósitos. Saber que textos não são neutros nos conclamam a desenvolver caminhos onde eles vêm e reconhecem como são designados por nós os leitores.” (JANKS, 2016, p. 21). O Letramento Crítico tem como objetivo delinear caminhos para gerar tal compreensão nos estudantes da Língua Portuguesa para então poder ser

capaz de identificar que “[...] textos têm efeitos sociais, construídos para dar uma versão “da verdade” (JANKS, 2016, p.21).

Da mesma forma, Rojo (2009) afirma que ao trabalhar textos de maneira crítica nas escolas, tendo como foco a capacidade de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias tende a expandir a consciência social, uma vez que “(...) uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico, ideológico e desvelando seus efeitos de sentido replicando a ele e com ele dialogando”, inclina-se em reconhecer “(...) a relevância de se formar um aluno ético democrático, crítico isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais (ROJO, 2009, p.120).

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

Assim sendo, para ratificar a importância do LC nas aulas de língua, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 (LDB) constata a relevância dos conteúdos curriculares fornecerem “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL,1996), tendo como complemento no EM “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

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

### 3. *Livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio*

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

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

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

Ademais, também pode-se afirmar que o PNLD é realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), concomitantemente com o Ministério da Educação (MEC). Apesar disso, o PNLD só conseguiu estabilidade por meio do Decreto- Lei nº 91.542 promulgado em 1985 no qual ratificou tais atributos: “(...) adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha o livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita nas escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal (...)” (BATISTA, 2003).

Todavia, por mais que os LDs sejam constantemente avaliados, as críticas sobre a elaboração didática e metodológica deles não demonstram uma evolução na qualidade do produto. Batista (2003) denuncia que os LDs não correspondem ao “(...) caráter ideológico e discriminatório

(...)” além da sua “(...) desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p. 28). Dessa maneira, pode-se afirmar que os LDs não substituem as outras diversas práticas metodológicas que potencializam o LC nas aulas de Língua Portuguesa. O conteúdo limitado e polido fornecido nos LDs de LP, na maioria das vezes, não carrega o ideário do LC, que, como demonstrado acima, contém uma grande importância para a elaboração da autonomia social dos indivíduos.

Sendo assim, a coleção *Português Contemporâneo: diálogos, reflexão e uso* foi avaliada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como objetivo avaliar e viabilizar os LDs de forma a sistematizar, regular e oferecer de maneira gratuita para toda a rede pública de educação. Ademais, esse programa oferece uma análise dos LDS, a fim de que toda equipe pedagógica possa escolher com mais clareza o material a ser aplicado nas escolas (BRASIL, 2020). O PNLD é ligado ao Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e também é ancorado pelo decreto Nº 9.099, pelo qual um dos propósitos consiste na elaboração de caminhos mais acessíveis para a escolha do material didático, garantindo um padrão de qualidade da prática educativa por meio do auxílio dos LDs, a sustentar a autonomia e o desenvolvimento do professor, além disso apoiar a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017).

#### **4. Análise do corpus**

O objeto de análise presente nesta pesquisa se constituirá apenas do LD da terceira série do Ensino Médio, que faz parte da coleção *Português Contemporâneo: diálogos, reflexão e uso* (Cf. figura 1), publicado no ano de 2016 pela editora Saraiva. O LD escolhido para a observação é dividido em quatro unidades que representam a divisão macro da obra. Dentro dessas unidades, há outros segmentos, como os capítulos, sendo que as proporções de cada capítulo dentro das unidades não são padronizadas, ou seja, em cada unidade existe uma variável que oscila entre onze a oito capítulos. Todavia, dentro de todos os capítulos ocorre uma sistematização das sessões dos assuntos propostos. Logo após, essas subdivisões são destinadas à Literatura, à Língua (gramática) com sessões denominadas “Literatura”, “Língua: uso e reflexão”, “Produção de Texto” e por último “Interpretação de Texto”. Também é importante dizer que no

fechamento de cada capítulo, o LD apresenta a divisão “Em dia com o ENEM e o Vestibular: Vivências” (Cf. figura 2).

Figura 1: capa do LD analisado.



Figura 2: sumário do LD.

**2 PALAVRA E PERSUAÇÃO**

**1** O CAPÍTULO 1: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**2** O CAPÍTULO 2: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**3** O CAPÍTULO 3: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**4** O CAPÍTULO 4: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**5** O CAPÍTULO 5: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**6** O CAPÍTULO 6: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**7** O CAPÍTULO 7: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**8** O CAPÍTULO 8: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**9** O CAPÍTULO 9: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**10** O CAPÍTULO 10: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**11** O CAPÍTULO 11: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**12** O CAPÍTULO 12: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**13** O CAPÍTULO 13: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**14** O CAPÍTULO 14: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**15** O CAPÍTULO 15: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**16** O CAPÍTULO 16: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**17** O CAPÍTULO 17: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**18** O CAPÍTULO 18: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**19** O CAPÍTULO 19: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**20** O CAPÍTULO 20: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**21** O CAPÍTULO 21: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**22** O CAPÍTULO 22: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**23** O CAPÍTULO 23: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**24** O CAPÍTULO 24: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**25** O CAPÍTULO 25: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**26** O CAPÍTULO 26: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**27** O CAPÍTULO 27: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**28** O CAPÍTULO 28: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**29** O CAPÍTULO 29: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**30** O CAPÍTULO 30: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**31** O CAPÍTULO 31: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**32** O CAPÍTULO 32: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**33** O CAPÍTULO 33: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**34** O CAPÍTULO 34: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**35** O CAPÍTULO 35: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**36** O CAPÍTULO 36: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**37** O CAPÍTULO 37: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**38** O CAPÍTULO 38: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**39** O CAPÍTULO 39: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**40** O CAPÍTULO 40: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**41** O CAPÍTULO 41: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**42** O CAPÍTULO 42: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**43** O CAPÍTULO 43: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**44** O CAPÍTULO 44: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**45** O CAPÍTULO 45: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**46** O CAPÍTULO 46: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**47** O CAPÍTULO 47: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**48** O CAPÍTULO 48: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**49** O CAPÍTULO 49: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**50** O CAPÍTULO 50: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**51** O CAPÍTULO 51: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**52** O CAPÍTULO 52: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**53** O CAPÍTULO 53: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**54** O CAPÍTULO 54: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**55** O CAPÍTULO 55: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**56** O CAPÍTULO 56: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**57** O CAPÍTULO 57: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**58** O CAPÍTULO 58: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**59** O CAPÍTULO 59: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**60** O CAPÍTULO 60: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**61** O CAPÍTULO 61: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**62** O CAPÍTULO 62: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**63** O CAPÍTULO 63: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**64** O CAPÍTULO 64: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**65** O CAPÍTULO 65: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**66** O CAPÍTULO 66: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**67** O CAPÍTULO 67: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**68** O CAPÍTULO 68: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**69** O CAPÍTULO 69: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**70** O CAPÍTULO 70: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**71** O CAPÍTULO 71: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**72** O CAPÍTULO 72: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**73** O CAPÍTULO 73: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**74** O CAPÍTULO 74: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**75** O CAPÍTULO 75: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**76** O CAPÍTULO 76: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**77** O CAPÍTULO 77: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**78** O CAPÍTULO 78: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**79** O CAPÍTULO 79: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**80** O CAPÍTULO 80: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**81** O CAPÍTULO 81: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**82** O CAPÍTULO 82: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**83** O CAPÍTULO 83: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**84** O CAPÍTULO 84: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**85** O CAPÍTULO 85: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**86** O CAPÍTULO 86: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**87** O CAPÍTULO 87: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**88** O CAPÍTULO 88: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**89** O CAPÍTULO 89: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**90** O CAPÍTULO 90: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**91** O CAPÍTULO 91: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**92** O CAPÍTULO 92: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**93** O CAPÍTULO 93: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**94** O CAPÍTULO 94: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**95** O CAPÍTULO 95: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**96** O CAPÍTULO 96: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**97** O CAPÍTULO 97: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**98** O CAPÍTULO 98: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**99** O CAPÍTULO 99: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

**100** O CAPÍTULO 100: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO DE DIÁLOGO: O ENEM E O VESTIBULAR

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016).

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

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

Tabela 1: Categorias selecionadas para análise do LC.

<b>Categorias</b>	<b>Letramento Crítico</b>
Permissão à crítica.	Permite ao aluno expressar sua visão pessoal de forma crítica, a partir das atividades e dos textos do LD.
Questionamento de ideologias.	Ajuda o aluno a questionar as ideias dominantes.
Favorecimento ao Letramento Crítico.	Favorece o desenvolvimento do LC no que diz respeito à autonomia.



Separação de elementos linguísticos.	Articula a abordagem dos elementos linguísticos à formação de um leitor crítico, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos.
Presença de adjetivos crítico (a) (s) nas atividades.	Verifica se as atividades apresentam termos que evidenciam o pensamento crítico.

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

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

Por outro lado, para analisar a possível estimulação do pensamento crítico que os LDs possuem a capacidade de desenvolver, é que a segunda categoria (segunda linha na horizontal) foi fomentada. O questionamento das ideologias dominantes é essencial para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo e, segundo Rojo, é de extrema importância incrementar o LC nas escolas, já que por meio dele é que somos “capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (ROJO, 2009, p.122).

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

Em continuidade, na quarta categoria (quarta linha na horizontal), nota-se o enfoque da percepção da decodificação ideológica que está, de

maneira intrínseca, vinculado aos signos que formam a língua e a linguagem. Rojo em seu livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* salienta que

Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar a situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. (ROJO, 2009, p.108)

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

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

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

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

#### ***4.2. Exercícios encontrados no LD que contemplam o LC***

Ao analisar o LD notou-se um pequeno percentual de atividades que contemplam o LC, ao total apenas 12 exercícios se enquadraram em

alguma categoria da tabela que norteia a observação desta pesquisa. Abaixo apresentar-se-á exemplos das tarefas encontradas.

A primeira categoria demonstrada é a “Permissão à Crítica”, conforme se observa abaixo a atividade correspondente a tal categoria.

Figura 4: Atividade relacionada à categoria “Permissão à crítica”.

**1.** Os nove primeiros versos da canção expõem uma situação social.

**a.** Qual é a situação descrita? *Uma situação de pobreza, caracterizada pela falta de assistência, saneamento básico e educação.*

**b.** Tendo em vista que essa canção foi escrita há mais de vinte anos, discuta com os colegas e o professor: Ainda é possível considerar atual o problema exposto?

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016).

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

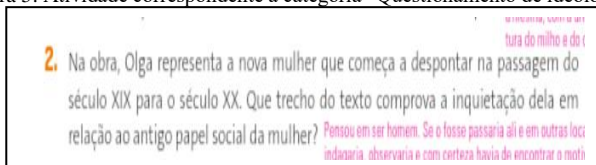
Destarte, após a leitura dos textos, seguindo as instruções da atividade, os alunos obtêm a habilidade de apontar o que é pedido. Em razão disso, estudar assuntos que oferecem permissão à crítica é significativo e essencial para a autonomia da classe. Segundo a BNCC, lições que contêm essa estrutura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

[...] estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos alcançando o maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício de contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. (BRASIL, 2017, p. 477)

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

Já para a segunda categoria é encontrada uma atividade na página 144.

Figura 5: Atividade correspondente à categoria “Questionamento de ideologias”.



Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016).

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

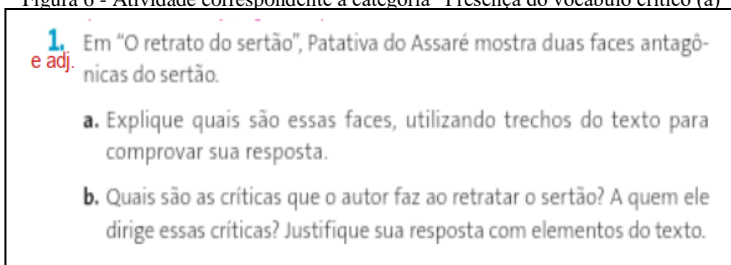
Por mais que haja um recorte do texto, os discentes necessitam entender a ideologia dominante da época, pelo qual os direitos e deveres das mulheres se resumiam em ser esposa, cuidar da casa e dos filhos, principalmente, para achar o trecho do texto que demonstra a inquietação da personagem ao antigo papel social da mulher.

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

Desta maneira, em continuidade com a investigação, já na terceira (Favorecimento ao Letramento Crítico) e quarta (Separação de elementos linguísticos.) categorias não foram observados indícios de mecanismos que favorecem o “desenvolvimento do LC”, como, por exemplo, recursos que contribuem para o para o desenvolvimento do LC. Com tudo isso, pode-se afirmar que a concepção da autonomia é defasada. Esse fato é o oposto que se espera de uma ferramenta didática, principalmente, em

razão das diretrizes básicas e dos documentos educacionais que respaldam e cobram a concepção ideológica, crítica e autônoma, em especial, no ensino de língua materna. Porém, segundo a observação, a grande maioria dos assuntos propostos possuem o caráter normativo, exercendo uma concepção singular da língua. Tal posicionamento dos LDs são errôneos, já que os conteúdos não são ligados ao contexto social dos sujeitos que o utilizam.

Figura 6 - Atividade correspondente à categoria “Presença do vocábulo crítico (a)”.



**1.** Em “O retrato do sertão”, Patativa do Assaré mostra duas faces antagônicas do sertão.  
e adj.

**a.** Explique quais são essas faces, utilizando trechos do texto para comprovar sua resposta.

**b.** Quais são as críticas que o autor faz ao retratar o sertão? A quem ele dirige essas críticas? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016).

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

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

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

Seguindo o pensamento de Paulo Freire, atividades que se definem como mecânicas não se constituem como emancipadoras de consciência. Posto isso, ao examinar as atividades da categoria que preveem a presença do vocábulo “crítico (a)”, verifica-se que as atividades não portam características de reprodução, mas sim permitem aos discentes a pensarem e a exporem suas opiniões.

## 5. *Considerações Finais*

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

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

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

currículo. Além disso, perdem-se leitores em formação, dado que a leitura de criação literária auxilia o desenvolvimento da criticidade e torna os alunos proficientes para decifrar os discursos que irão se deparar.

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

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 1996. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embixa_site_110518.pdf). Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 out. 2020.

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

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

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

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

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

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

CORACINI, Maria José R. F. Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D.M. de; CARBONIERI, D. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.

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

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

LIMA, Ronei Paniago. Letramento Crítico no Livro Diático de Inglês nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Temas Transversais – Ética e Pluridade Cultural. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. 169f.

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

SOARES, Magda. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: SOARES, Magda. *Letramento Um tema de três gêneros*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Cap. 2. p. 29-59.