

LETRAMENTO CRÍTICO EM ATIVIDADES DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francieli Matzenbacher PINTON

Caroline Teixeira BORDIM

Rosana Maria SCHMITT

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo: Considerando que o letramento crítico visa à formação não só de estudantes que leem criticamente os textos, mas também de atores que almejam a transformação social (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), este relato de pesquisa tem por objetivo analisar em que medida atividades de leitura promovem o letramento crítico (FREIRE, 2019; JANKS, 2016; MENEZES JORDÃO) em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. O universo de análise compreende os livros didáticos do sexto e do nono ano da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020. O corpus de análise é constituído de 44 tarefas de leitura correspondentes à seção denominada Leitura 1 dos 4 primeiros capítulos de cada ano selecionado. Os procedimentos de análise compreendem: i) leitura exploratória da seção de Leitura 1 em termos de tarefas e respostas sugeridas ao professor; ii) identificação das tarefas que focalizavam, em alguma medida, o letramento crítico; e iii) análise das tarefas de acordo com as dimensões e objetivos do letramento crítico. Os resultados apontam para uma perspectiva de LC ainda em construção, considerando que a dimensão “lendo o texto” é predominante nos livros investigados. Nessa dimensão, são privilegiados, especialmente, objetivos que buscam identificar o propósito do texto, relacionar texto ao seu contexto e analisar as escolhas lexicais e gramaticais em relação à visão de mundo do autor.

Palavras-chave: Letramento crítico. Livro didático. Ensino fundamental.

CRITICAL LITERACY ON READING TASKS IN PORTUGUESE TEXTBOOKS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: Whereas critical literacy aims the training not only students who critically read texts, but also actors who aim for social transformation (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), this research report aims to analyze to what extent reading activities promote critical literacy (FREIRE, 2019; JANKS, 2016; MENEZES JORDÃO) in Portuguese textbooks for elementary school. The universe of analysis covers the textbooks from the sixth and ninth year of the collection “Se publica língua: leitura, produção de texto e linguagem” (Stay tuned on language: reading, text production and language) approved by the Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (National Textbook Plan) of 2020. The analysis corpus consists of 44 reading tasks corresponding to the

section called Reading 1 of the first 4 chapter of each selected year. The analysis procedures comprise: i) exploratory reading of the Reading 1 section in terms of tasks and answers suggested to the teacher; ii) identification of the tasks that focused, to some extent, on critical literacy; and iii) tasks analysis according to the dimensions and objectives of critical literacy. The results point to a CL perspective still under construction, considering that the “reading the text” dimension is predominant in the investigated books. In this dimension, objectives that seek to identify the purpose of the text, relate the text to its context and analyze the lexical and grammatical choices in relation to the author’s worldview are especially privileged.

Keywords: Critical literacy. Textbook. Elementary School.

LETRAMIENTO CRÍTICO EN ACTIVIDADES DE LECTURA EN LIBROS DIDÁCTICOS DE LENGUA PORTUGUESA DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

Resumen: Considerando que el letramiento crítico visa no solo la formación de estudiantes que leen críticamente los textos, pero también de autores que anhelan la transformación social (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), este relato de investigación analiza en que medida actividades de lectura apoyan el letramiento crítico (FREIRE, 2019; JANKS, 2016; MENESES JORDÃO) en libros didácticos de Lengua Portuguesa de la Enseñanza Fundamental. El universo de análisis incluye los libros didácticos del sexto y del nono año de la colección “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, aprobada por el Plano Nacional del Libro Didáctico (PNLD) del año 2020. El corpus de análisis se constituye de 44 tareas de lectura correspondientes a la sección denominada Lectura 1 de los 4 primeros capítulos de cada año seleccionado. Los procedimientos de análisis son los siguientes: i) lectura exploratoria de la sección de Lectura 1 en términos de tareas y respuestas sugeridas al profesor; ii) identificación de las tareas que focalizaban, en alguna medida, el letramiento crítico; y iii) análisis de las tareas de acuerdo con las dimensiones y objetivos del letramiento crítico. Los resultados apuntan para una perspectiva de LC aún en construcción, pues la dimensión “leyendo el texto” es predominante en los libros investigados. En esa dimensión, se privilegia, especialmente, los objetivos que buscan identificar el propósito del texto al su contexto y analizar las elecciones lexicales y gramaticales con relación a la visión de mundo del autor.

Palabras- clave: Letramiento crítico. Libro didáctico. Enseñanza fundamental.

INTRODUÇÃO

Partindo do conceito de letramento crítico enquanto prática emancipatória que privilegia a voz e a agência dos estudantes, entendemos que as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, no que se refere ao eixo de ensino Leitura, devem propiciar um espaço para que os alunos, mais do que apenas decodificar e compreender textos por meio de habilidades descomprometidas com sua participação ativa, sejam instigados a relacionar o que leem com o mundo em que vivem, a fim de experienciar, questionar, criticar e avaliar os significados linguísticos e extralinguísticos.

Nesse sentido, oportunizar uma prática de leitura em uma perspectiva de letramento crítico demanda o desenvolvimento de capacidades que envolvam não apenas a cognição, mas também a interação, estabelecendo um processo crítico de “ler-se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011), o qual exige a compreensão de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, com o objetivo de “escrever” ou “reescrever” o mundo, isto é, transformá-lo a partir de uma prática consciente (FREIRE, 1984). Por essa razão, é preciso possibilitar aos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, uma série de capacidades que deem conta desse processo de aprender a ler o mundo a partir de diferentes lentes e por meio de uma perspectiva problematizadora.

Nesse movimento de diálogo entre o ensino de Língua Portuguesa e a perspectiva de letramento crítico, nos últimos cinco anos, algumas pesquisas, como a de Sardinha (2018), Lima-Neto e De Oliveira (2019), Mattos (2019), Oliveira (2019) e Gomes (2020), buscaram contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma perspectiva crítico-reflexiva. Dessa forma, ampliando o escopo de tais investigações, este artigo tem como objetivo principal analisar em que medida atividades de leitura promovem o letramento crítico nos Livros Didáticos de 6º e 9º anos da Coleção de Língua Portuguesa *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, aprovada para o Ensino Fundamental II pelo Plano Nacional do Livro Didático, doravante PNLD, de 2020.

A pesquisa, nesse contexto, torna-se relevante em razão do PNLD, especialmente o edital de 2020 (BRASIL, 2018, p. 38-39) – que convocou editores para participar do processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Ensino Fundamental II –, assegurar questões centrais para a promoção de letramento crítico, tais como diversidade, poder, preconceito, desigualdade, injustiça, acesso, entre outras. Assim, compreendendo a importância do livro didático no contexto do ensino básico, haja vista seu amplo alcance em escolas de todo o país, a investigação proposta visa contribuir para a prática e a formação crítica docente.

LETRAMENTO CRÍTICO: DEFINIÇÕES E ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS

O letramento crítico, doravante LC, considera uma visão de mundo que entende a apropriação dos discursos como uma prática indispensável à reflexividade e que possibilita ao sujeito-agente reconhecer-se como uma construção ideológica. Nesse sentido, somos constituídos por discursos que revelam determinadas visões de mundo e conduzem a universos de referência que podem ser percebidos de forma consciente ou não. A linguagem é, portanto,

compreendida “como uma prática social de construção de sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos (em coparticipação com suas comunidades interpretativas)” conforme sinaliza Menezes Jordão (2016, p.44-46). Essa construção de sentidos toma como referência as relações sociais, históricas e de poder instanciadas nos textos, por isso não pode ser interpretada “apenas como produto da intenção de um autor”, já que “ler é um ato de conhecer o mundo e um meio de transformação social” (CERVETI; PARDALLES; DAMICO, 2001).

A perspectiva do LC pressupõe uma prática transformadora e emancipatória, preocupada com situações de opressão e de sofrimento. Dessa forma, visa à conscientização crítica e à apresentação de alternativas diante de problemas políticos e sociais. Considerando, então, que os textos não são neutros tampouco a educação é neutra, o objetivo pedagógico de uma educação crítica requer, nos termos de Paulo Freire, *consciência crítica*, conforme sinalizam Cervetti, Pardalles e Damico (2001). Para Paulo Freire,

quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, [1968] 2019, p. 98)

Assim, na *consciência crítica*, os alunos leem criticamente os textos e o mundo para se tornarem agentes contra opressão. Freire destaca que “[n]a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo no mundo com que e em que se acham*”. (FREIRE, [1968] 2019, p. 100, grifos do autor).

Para Janks (2016, p. 21), como leitores/ouvintes devemos questionar os textos com vistas a identificar e refletir sobre: i) quem se beneficia e para quem essa posição ofertada é desvantajosa; ii) como a situação, pessoa ou ação são construídas; iii) a existência de outras possibilidades de interpretar o que acontece; iv) quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo; e v) quais interesses são/estão sendo atendidos. Nessa linha, a pesquisadora crítica sintetiza aspectos a serem considerados em uma perspectiva de LC: os textos são parciais, portanto, não são neutros; os produtores realizam escolhas condizentes com a sua

representação de mundo; a produção de sentido é construída com base em múltiplas semioses; cada sociedade mantém convenções que orientam o comportamento, incluindo o comportamento linguístico.

Menezes de Souza (2011) compreende as ações de ler e escrever como sendo inseparáveis quando explica que “tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem” (p. 132). Assim,

a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social e coletivo (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 135).

Nesse contexto, os alunos são vistos como criadores de significados, participantes e cidadãos ativos, conforme afirmam Kalantzis e Cope (2012). O aprendizado, por sua vez, é tratado como uma ferramenta proporcionada ao estudante para que ele tenha mais controle sobre como a linguagem funciona. As práticas de leitura e produção de texto, desse modo, devem estar associadas à realidade em que os alunos se encontram, a fim de que possam trazer suas experiências para o aprendizado.

Quanto ao processo de leitura, o Letramento Crítico defende, a partir de uma visão freiriana, que ler criticamente envolve aprender a escutar, mais especificamente, aprender a escutar a sua própria leitura do texto e das palavras. De acordo com Menezes de Souza (2011), esse processo de leitura crítica envolve dois atos simultâneos: 1) perceber como o autor produziu determinados significados que têm origem no seu contexto e 2) perceber que a nossa percepção, enquanto leitores, está inseparável desse contexto e dos significados que dele adquirimos.

Paul (1990) afirma que leitura crítica e pensamento crítico são bens essenciais para a sobrevivência individual e coletiva no mundo da informação em rápida expansão. A partir de um pensamento crítico, é possível promover pequenas mudanças necessárias e relevantes para o contexto em que o sujeito está inserido. Para isso, é fundamental ter um olhar crítico acerca de questões já postas, tanto dentro quanto fora do contexto escolar. Menezes Jordão (2016) explica que a criticidade insiste em buscar o entendimento da sua forma de ver, de fazer, de ser e de

estar no mundo, assim como construir outras formas significa “viver em movimento e perceber-se como agente na construção dos sentidos” (p. 46).

Sobre a produção de textos, no LC, faz-se necessário ter conhecimento sobre as tecnologias e a diversidade de textos que ela nos permite produzir. No que diz respeito à prática de escrita, Faria (2019) defende a ideia de que “as aulas de produção de texto merecem especial atenção, já que ao ensinar a escrita, ensina-se também uma versão do mundo e o lugar que os alunos ocupam nele” (p. 23). De igual modo, alerta para o perigo de uma aula que não promova o letramento crítico possa colaborar para o desenvolvimento de pessoas que ajudem a manter nas posições de poder aqueles que já se encontram nela. Com isso, para o autor (FARIA, 2019), torna-se indispensável o trabalho com a interrogação dos sentidos-comuns e, ainda, a refutação da repetição de explicações clichês para temas presentes na vida dos alunos, como pobreza, racismo, sexismo e homofobia. Por meio de uma escrita crítica, os indivíduos podem proporcionar mudanças na sociedade, ainda que pequenas.

Diante disso, é preciso ter em vista que pessoas pertencentes a comunidades diferentes também leem e escrevem, muitas vezes, textos com propósitos diferenciados. Assim, “as pessoas podem se mudar das comunidades em que nasceram e encontrar diferentes formas de estar no mundo” (JANKS, 2016, p. 32). Ao entrar para a escola, por exemplo, o aluno pode ter contato com textos diferentes daqueles que eram recorrentes na sua comunidade, expandindo seus conhecimentos e suas possibilidades de agir no mundo. Porém, alguns saberes são considerados superiores, tendo maior prestígio na sociedade. Com isso, é relevante questionar “quem obtém acesso ao conhecimento de alto status?”. Janks (2016), sinaliza que

as crianças de classe média, no mais das vezes, acham que o conhecimento que é valorizado em suas casas também é valorizado na escola. De outra parte, os filhos da classe trabalhadora ou de imigrantes pensam que os saberes de conhecimento que eles adquiriram em casa são excluídos da escola. Isso pode influenciar o modo como crianças diferentes se relacionam com a escola e o seu desempenho nela (p. 34).

Nesse viés, é importante, segundo Menezes Jordão (2016), que os professores problematizem as hierarquias sociais, questionem o sistema de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização dos alunos e seus saberes. Essa problematização torna-se necessária para a diversidade de práticas dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, “ensinar a conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo é o desafio oferecido ao professor no LC”

(p. 43), uma vez que elas são oportunidades para construção de novos sentidos e de novas práticas.

De acordo com Menezes Jordão (2016) “os pressupostos do LC sobre o mundo têm ressonância em práticas democráticas que contemplem um mundo multissemiótico no qual as diferenças convivem lado a lado” (p. 51). Por isso, passa-se a problematizar as práticas homogeneizadas, tendo em vista que essa perspectiva busca práticas não-canônicas. No trabalho em sala de aula, o professor deve proporcionar um conhecimento, válido dentro e fora da sala de aula, que seja significativo ao aluno. Então, o LC considera todas as experiências, pois enxerga o indivíduo como multifacetado e constituído por essa variedade de experiências.

Nesse sentido, o professor não deve ser visto como aquele que possui o conhecimento e, apenas, o transmite, mas deve ser visto como aquele que aprende ao mesmo tempo que ensina, construindo, diariamente, saberes com seus alunos. Menezes Jordão (2016) esclarece que as diferenças entre professor e aluno são construídas social, cultural e ideologicamente, por isso, podem ser transformadas. Shor (1999) acredita que uma aula de LC “é uma zona onde os professores convidam os alunos a se aprofundarem em interrogatórios de conhecimento em seus contextos globais” (p. 13). O autor defende ainda que, ao estimular os alunos no desenvolvimento do pensamento e das ações críticas, o professor se desenvolve como um educador crítico-democrático, tornando-se, dessa forma, mais informado sobre as necessidades, condições, hábitos de fala e percepções dos alunos. Logo, atribui-se à escola o papel de “fornecer a grupos historicamente marginalizados de estudantes acesso à cultura letrada e a modos letrados de pensar” (FARIA, 2019, p. 18).

Diante desses pressupostos, buscamos responder, neste artigo, em que medida atividades didáticas promovem o LC nos livros da coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, a fim de compreender, de forma específica, como a prática de leitura contribui para a construção de uma visão emancipatória que dá voz e agência aos estudantes da educação básica.

PERCURSO METODOLÓGICO

A coleção de livros didáticos, produzida por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, publicada pela editora Moderna em 2018

e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD, para o ciclo 2020-2023, destina-se aos anos finais do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa focalizamos a seção de Leitura 1 dos quatro primeiros capítulos dos livros de 6º e 9º anos.

A seção de Leitura 1 compreende duas subseções intituladas, respectivamente, *Desvendando o texto* e *Como funciona o gênero*. Segundo os autores do material, na seção *Desvendando o texto*, os estudantes realizam atividades que buscam analisar globalmente o texto, enquanto na seção *Como funciona o gênero* observam as características do gênero em termos de contexto de produção, circulação, estrutura composicional e elementos estilísticos. Ademais, os autores afirmam que os estudantes podem acessar um “boxe de sistematização das informações apresentadas” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XXV).

A seção Leitura 1, objeto de investigação nesta pesquisa, está composta por tarefas, vulgo enunciados, tarefas extras em boxes como ‘Fala aí!’, ‘Se esse exemplar de gênero fosse meu’, ‘Investigue em geografia’ e respostas sugeridas ao professor presentes nos capítulos 1, 2, 3 e 4.

Sinalizamos que as tarefas foram identificadas de acordo com um código alfanumérico, tal como o exemplo: #6ª.C1.L1.S1.T1a. Nesse código, o primeiro par de letra e número refere-se ao ano escolar da coleção de livros didáticos, o segundo par refere-se ao capítulo do livro, o terceiro à seção de Leitura 1, o quarto à subseção 1, *desvendando o texto*, ou 2, *como funciona o gênero*, e, por fim, à tarefa, que pode se desmembrar em subtarefas (T1a, T1b etc.) ou pode ser do tipo tarefa extra – TE -, apresentada em boxes.

Após a leitura exploratória das tarefas e das respostas sugeridas ao professor na seção de Leitura 1, identificamos as tarefas que focalizavam, em alguma medida, o LC com base em lexemas como: poder, identidade, gênero, diversidade, estereótipos, desigualdade, acesso e raça e seus respectivos campos-semânticos. Como movimento analítico subsequente, verificamos que dimensões, níveis e objetivos de LC foram contemplados nas tarefas. Para tanto, partimos do pressuposto de que o LC, em seu ciclo completo, compreende três dimensões, denominadas por nós de: *lendo o texto*, *lendo-me* e *emancipando-me*. Para cada uma dessas dimensões, apresentamos objetivos que poderiam direcionar a aprendizagem para uma perspectiva de leitura com vistas ao LC. Destacamos que construção dos objetivos referentes a cada uma das

dimensões consideram os pressupostos do LC revisados na seção *Letramento crítico: definições e articulações pedagógicas* bem como o estudo realizado por Kummer e Hendges (2020).

Quadro 01 – Dimensões, níveis e objetivos do LC

Leitura em perspectiva de letramento crítico	
Dimensões e seus respectivos níveis de LC	Objetivos do LC
Lendo o texto (compreensão)	Identificar o objetivo do texto; Relacionar texto e contexto de produção, circulação e consumo; Perceber relações de intertextualidade; Identificar se o autor inclui a sua perspectiva sobre eventos e pessoas; Verificar que atores sociais são incluídos e excluídos; Analisar as escolhas lexicais e gramaticais, relacionando-as às visões de mundo do autor do texto.
Lendo-me (análise)	Comparar valores, crenças ou experiências representados no texto com a sua própria experiência, valores e crenças. Reconhecer e identificar a sua posição de leitor em relação à posição do autor do texto.
Emancipando-me criticamente (avaliação e ação)	Produzir apreciações estéticas e afetivas; Elaborar apreciações referentes a valores éticos e políticos; Posicionar-se respeitosamente sobre diferentes pontos de vista; Problematizar significados expressos nos textos ou situações, considerando visões de mundo; Formar posições alternativas e múltiplos pontos de vista, demonstrando reflexividade crítica; Engajar-se em atos de intervenção e transformação social.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Kummer e Hendges, 2020.

Por fim, como procedimento analítico final, procuramos analisar criticamente as atividades que contemplavam as dimensões propostas e os seus respectivos objetivos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Das 175 tarefas que compõem o universo de análise desta pesquisa, apenas 44 (25,1%) apresentam uma perspectiva de ensino relacionada ao letramento crítico, considerando as dimensões e objetivos apresentados no Quadro.

6º ano do Ensino Fundamental

No livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, os 4 primeiros capítulos focalizam os gêneros diário, verbete, história em quadrinhos e relato de experiência, respectivamente. As tarefas que contemplam o Letramento Crítico podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 02 – Número de tarefas de LC no LD do 6º ano

6º ano	Tarefas por capítulo	Total de tarefas que contemplam as dimensões do LC		
Capítulo 1	18	Lendo o texto (compreensão)	2	3
		Lendo-me (análise)	1	
		Emancipando-me criticamente (avaliação e ação)	-	
Capítulo 2	22	Lendo o texto (compreensão)	2	2
		Lendo-me (análise)	-	
		Emancipando-me criticamente (avaliação e ação)	-	
Capítulo 3	13	Lendo o texto (compreensão)	2	3
		Lendo-me (análise)	-	
		Emancipando-me criticamente (avaliação e ação)	1	
Capítulo 4	24	Lendo o texto (compreensão)	3	4
		Lendo-me (análise)	1	
		Emancipando-me criticamente (avaliação e ação)	-	
Total	77	Lendo o texto (compreensão)	9	12
		Lendo-me (análise)	2	
		Emancipando-me criticamente (avaliação e ação)	1	

Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerando o total de tarefas propostas na seção de Leitura 1, apenas 15,5% contemplam o LC em alguma medida. Dessas, 75% evidenciam a dimensão “lendo o texto” com destaque para os objetivos de “relacionar o texto ao seu contexto de produção, consumo e circulação” e “analisar escolhas lexicais e gramaticais, relacionando-as às visões de mundo/representações do autor no texto”. Importante destacar que a dimensão “emancipando-me criticamente” (duas tarefas) aparece na seção como tarefa extra – TE, presente nas margens da página ou em box entre as demais questões. Diante disso, é preciso ter em vista que, muitas vezes, os professores podem não se atentar a essas tarefas, visto que ficam à parte dos demais

enunciados. O número significativo de tarefas de compreensão demonstra a falta de equilíbrio entre as dimensões do letramento crítico que poderiam ser contempladas/enfatizadas no 6º ano.

O gênero trabalhado no primeiro capítulo é o *diário*, o qual tematiza a construção identitária dos adolescentes por meio do questionamento *o que te define*. Nesse capítulo, as tarefas se concentram nos níveis da compreensão e análise, sinalizando, em grande medida, o apagamento da perspectiva de LC. Tendo em vista a temática do acampamento presente no texto e visando à integração dos estudantes recém-chegados à escola, há uma tarefa extra em um box à margem da página:

[6ª.C1.L1.S1.TE1]: Que resposta você daria à pergunta “o que te define?”

A pergunta conduz o aluno a comparar valores, crenças ou experiências representados no texto com sua própria experiência, valores e crenças, pertencendo à dimensão *lendo-me*, no nível da análise. Letramento e Identidade são indissociáveis, já que a maneira de comunicar e pensar difere de pessoa para pessoa com base nas suas experiências e aspirações de vida. Dessa forma ensinar aos alunos a conviverem com as diferenças e fazer delas algo produtivo, é fundamental em uma perspectiva de LC. Nesse viés, é proporcionado ao aluno refletir sobre sua identidade diante do texto lido e do texto dos colegas, criando um ambiente heterogêneo à medida em que inúmeras identidades serão reveladas e, ainda, ouvidas, compreendidas e respeitadas.

Também há outra tarefa que pode ser considerada um encaminhamento para o LC:

[6ª.C1.L1.S2.T2]: Em sua opinião, por que algumas pessoas se dedicam a escrever diários?

Essa tarefa solicita a opinião do aluno, porém não proporciona a reflexividade crítica. Ainda assim, reconhecemos que há uma tentativa de promover, de certa forma, a voz do estudante. Diante disso, a tarefa pode ser considerada como pertencente ao nível da compreensão, já que direciona o aluno a identificar o objetivo do gênero *diário*, relacionando o texto ao seu contexto de produção especialmente. Nesse caso, poderia construir uma ponte para tarefas mais complexas no que diz respeito à identidade, o que não se efetiva neste capítulo.

O segundo capítulo promove apenas o nível da compreensão, conforme já verificado no capítulo 1. As tarefas que focalizam o gênero textual verbete dizem respeito à palavra *cara* e, considerando o objetivo de aprendizagem, evidenciam a relação entre o texto e seu contexto como no exemplo a seguir.

[6ª.C2.L1.S1.T7b]: Essa mesma pessoa vai concluir que a expressão *com a c. [cara] e a coragem* será compreendida facilmente por alguém que fale o português angolano? Explique sua resposta.

Esse questionamento busca relacionar texto e contexto de produção, uma vez que direciona à reflexão sobre o contexto em que a expressão é empregada. Além disso, a tarefa proporciona a reflexão sobre a variação linguística entre os países. Também, é válido destacar que a atividade traz Angola como exemplo, o que é interessante, pois rompe com o modelo dominante europeu normalmente recorrente em livros didáticos.

O terceiro capítulo apresenta como gênero a *História em Quadrinhos* e tematiza a construção de estereótipos. As tarefas presentes nesse capítulo visam à construção de um pensamento crítico, com base na tirinha de autoria de Fernando Gonsales:



Figura 01 — Tirinha de Fernando Gonsales

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 74).

Após a leitura da tirinha e de tarefas que focalizam o conteúdo do texto, o aluno é convidado a problematizar, em tarefa extra intitulada “se essa tira fosse minha”, a representação feminina. Para tanto, o material apresenta uma explicação sobre o termo estereótipo: “é uma ideia que se fixou culturalmente. Na tirinha de Gonsales, por exemplo, a representação de apenas moças admirando Thor reproduz certa visão de mulher como frágil e dependente do homem” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.74) e, em tarefa subsequente:

[6ª.C3.L1.S1.TE1] Como você faria o quadrinho para evitar o estereótipo?

A tarefa instiga a imaginação e direciona a produção de um texto que contrapõe a ideia de estereótipo que estava na tirinha original. Nesse sentido, a proposta vai ao encontro do que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sugerem, quando explicam que a reescrita do texto deve corresponder de maneira mais próxima às experiências do leitor-estudante, encaixando-se “mais efetivamente naquilo que sabemos sobre o mundo e sobre as pessoas” (p. 146). Assim, essa atividade possibilita avaliar e agir uma vez que problematiza significados/representações expressos nos textos, considerando outra visão de mundo. Apesar de focalizar o LC, ao analisarmos a resposta sugerida ao professor, “veja se os alunos percebem que a admiração por um herói poderia também ser representada por figuras de homens comuns, que não são dotados dos mesmos poderes”(p.74), constatamos uma quebra de expectativa em relação à problematização da representação feminina, visto que a questão central poderia ser: “veja se os alunos percebem que a admiração por um herói poderia também ser representada por uma figura feminina”, a fim de desconstruir uma possível ideia de que só os homens são fortes e independentes.

Ainda nesse sentido, após algumas atividades sobre o humor da tira referentes à quebra de expectativas na narrativa, há uma tarefa que aborda a proporção física do corpo de Thor, conforme podemos verificar a seguir.

[6ª.C3.L1.S1.T7a]: O quadrinista brincou com as proporções físicas de Thor. Como isso é percebido na tirinha?

A resposta sugerida ao professor é: “Thor foi desenhado com o tronco e os braços bem fortes, mas as pernas finas” (p.75) e, em sequência, é questionado o efeito que esse recurso pode provocar no leitor. Nesse sentido, não observamos nenhuma nota explicativa referente à imposição de padrões de beleza, considerando que cada pessoa tem um corpo diferente e que essas diferenças devem ser respeitadas. Sendo assim, parece que o que é preconizado pelo LC não se efetiva, já que os alunos deveriam ler os textos (e o mundo) e a si mesmos sob uma perspectiva crítica, a fim de tornarem-se atores contra situações de opressão (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Além disso, o capítulo 3 contempla duas questões no nível da compreensão, destacando as relações de intertextualidade entre a tirinha de Fernando Gonsales e os textos da mitologia nórdica, conforme pode ser observado nas tarefas a seguir.

[6ª.C3.L1.S1.T4]: Para criar um dos personagens da tirinha, Fernando Gonsales inspirou-se no Thor da mitologia nórdica. Que elementos da pintura produzida no boxe a seguir permitem essa associação?

[6ª.C2.L1.S1.T8]: Odin (o pai de Thor) é considerado o principal deus da mitologia nórdica. É possível a um leitor que não conheça esse dado chegar à conclusão de que ele é importante em sua sociedade? Por quê?

Por fim, o quarto capítulo didatiza o gênero *relato de experiência*, cujo tema do texto é a ocorrência de um terremoto no Japão. As tarefas presentes nesse capítulo concentram-se principalmente no nível da compreensão (3), uma vez que se detêm a analisar as escolhas lexicais e gramaticais, relacionando-as às representações do autor do texto e relacionar o texto ao seu contexto de produção:

[6ª.C4.L1.S1.T2c]: O falante diz que “a cidade parece estar funcionando normalmente”. Por que ele usa a palavra *parece*?

[6ª.C4.L1.S2.T2]: Em sua opinião, por que o portal se interessou em apresentar esse relato?

Importante destacar que a tarefa 6ª.C4.L1.S2.T2 solicita que o estudante se posicione sobre o possível interesse de veículo de comunicação publicar o relato. Entendemos que para se posicionar é necessário relacionar o texto a seu contexto, preferencialmente, de forma crítica. Dessa forma, seria interessante apresentar mais tarefas que buscassem problematizar atores que são incluídos e excluídos do relato e o porquê da inclusão/exclusão.

Diante do número significativo de tarefas que evidenciam a dimensão “lendo o texto” (75%), ressaltamos, ainda, que é necessário promover tarefas que construam andaimes¹ para os próximos níveis: análise e avaliação/ação para que a perspectiva de LC se efetive em alguma medida.

¹ Entendemos andaime como “técnicas instrucionais usadas por professores, ou por parceiros mais experientes, como apoio temporário para que os aprendizes obtenham progressivamente compreensão sobre como realizar uma tarefa e possam, posteriormente, realizá-la de forma independente” (FIGUEIREDO, 2019, p. 52).

9º ano do Ensino Fundamental

No livro didático proposto para o 9º ano do Ensino Fundamental, os 4 primeiros capítulos selecionados focalizam, respectivamente, os gêneros textuais poema-protesto, carta aberta, romance e biografia. Em cada capítulo selecionado, analisamos as tarefas das subseções relacionadas à seção de Leitura, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 03 – Número de tarefas analisadas no LD do 9º ano

9º ano	Tarefas por capítulo	Total de tarefas que contemplam as dimensões do LC		
Capítulo 1	24	Lendo o texto (compreensão)	6	7
		Lendo-me (análise)	1	
		Emancipando-me criticamente (avaliação/ação)	-	
Capítulo 2	25	Lendo o texto (compreensão)	15	16
		Lendo-me (análise)	1	
		Emancipando-me criticamente (avaliação/ação)	-	
Capítulo 3	26	Lendo o texto (compreensão)	1	4
		Lendo-me (análise)	1	
		Emancipando-me criticamente (avaliação/ação)	2	
Capítulo 4	23	Lendo o texto (compreensão)	5	5
		Lendo-me (análise)	-	
		Emancipando-me criticamente (avaliação/ação)	-	
Total	98	Lendo o texto (compreensão)	27	32
		Lendo-me (análise)	3	
		Emancipando-me criticamente (avaliação/ação)	2	

Fonte: elaborado pelas autoras, 2021.

De acordo com o Quadro 3, no 9º ano, as 32 tarefas de leitura que, em alguma medida, contemplam uma perspectiva de LC (32,6%) focalizam principalmente o nível da compreensão (dimensão “lendo o texto”), compreendendo 27 tarefas (84,3%). Em menor número, apenas três tarefas dão conta do nível de análise, a partir de um movimento de “ler-se lendo”, e apenas duas tarefas manifestam o nível de avaliação/ação, buscando chegar à emancipação crítica.

No capítulo 01, a partir da Leitura do poema-protesto *A bomba suja*, de Ferreira Gular, as seis tarefas situadas no nível da compreensão focalizam objetivos relacionados à análise das

escolhas lexicais e gramaticais, relacionando-as às visões de mundo/representações do autor do texto, à relação entre texto e contexto de produção, consumo e circulação e à identificação do objetivo do texto, conforme representado nos excertos a seguir:

[9ª.C1.L1.S2.T1c] Na penúltima estrofe, que palavra identifica os responsáveis pela doença?

[9ª.C1.L1.S2.T3b] Nas estrofes finais, o eu lírico inclui o leitor no poema: que papel teria o leitor?

[9ª.C1.L1.S2.T5] Qual é o objetivo do poema?

Além do nível de compreensão, em apenas uma tarefa o nível de análise é contemplado, por meio do objetivo de reconhecimento e identificação da posição de leitor em relação à posição do autor do texto.

[9ª.C1.L1.S2.T4] Na sua opinião, o eu lírico apresenta um discurso agressivo? Por quê?

Analisando as 24 tarefas propostas no Capítulo 01, dentre as quais apenas sete direcionam à promoção do letramento crítico, entendemos que há uma oportunidade rica para explorar problemas relacionados à desigualdade econômica e social, haja vista o texto selecionado para leitura, que focaliza temáticas como a fome, a pobreza e, como consequência, a morte. No entanto, as questões de leitura sobre o poema-protesto selecionado não constroem andaimes para chegar à dimensão de emancipação crítica, isto é, não conduzem o aluno a questionar, problematizar e refletir sobre o que lê, a fim de agir por meio da linguagem frente a tais problemas.

No Capítulo 02, a partir da leitura de *1º de outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso: Carta aberta à população*, texto produzido pela Presidente da AMPID, verificamos que de 25 tarefas de leitura propostas, 15 focalizam o nível de compreensão. As tarefas a seguir representam as ocorrências analisadas.

[9ª.C2.L1.S1.T1e] No segundo parágrafo, qual expressão empregada pela produtora do texto revela sua preocupação com o problema que está discutindo?

[9ª.C2.L1.S1.T2a] O parágrafo 3 é formado por uma série de perguntas: qual é o objetivo dessas perguntas em relação ao leitor?

[9ª.C2.L1.S2.T1a] Observe a situação de comunicação que envolve a carta lida e responda – Que situação justifica a escrita da carta naquele momento?

Além das tarefas da dimensão *lendo o texto*, as quais focalizam objetivos como relacionar texto e contexto de produção, consumo e circulação e analisar escolhas linguísticas para relacioná-las às visões de mundo/representações do autor do texto, o capítulo 02 contempla apenas uma tarefa do nível de análise, focalizando, assim como no primeiro capítulo, o objetivo de reconhecimento e identificação da posição de leitor em relação à posição do autor do texto:

[9ª.C2.L1.S1.T3d] No parágrafo 5 são enumeradas as propostas dos integrantes da AMPID – Em sua opinião, esse fortalecimento de vínculos realmente faria diferença?

Verificamos, no Capítulo 02, que mais da metade das tarefas propostas, cerca de 64%, focaliza uma perspectiva de letramento crítico e encaminha à reflexão e à problematização, no entanto, apenas a tarefa 9ª.C2.L1.S1.T3d possibilita que o aluno avance a partir do objetivo de reflexão sobre suas concepções de mundo frente aos significados representados na carta aberta lida, ainda que esse avanço, por meio da construção reflexiva, precise ser impulsionado pela mediação do professor. Nesse sentido, embora todas as tarefas analisadas sejam pertinentes para conduzir os alunos a refletir sobre uma série de questões relacionadas à cidadania e a direitos, elas ainda contemplam muito pouco o nível de análise (dimensão “ler-se lendo”) e não contemplam o nível de avaliação/ação (dimensão “emancipando-me criticamente”).

No Capítulo 03, a Leitura 1 é composta de três capítulos do romance *A máquina*, de Adriana Falcão. De 26 tarefas propostas para leitura do texto, verificamos que apenas quatro manifestam uma perspectiva crítico-reflexiva. Dessas quatro tarefas, uma focaliza o nível de compreensão e outra o nível de análise, conforme apresentado a seguir, respectivamente:

[9ª.C3.L1.S1.T3b] O narrador se mostra compreensivo ou enraivecido em relação a quem parte de Nordestina? Justifique sua resposta com um fragmento do trecho transcrito.

[9ª.C3.L1.S1.T3a] Em sua opinião, por que a autora escolheu nomear a cidade como Nordestina?

Ademais, outras duas tarefas – as únicas de todas as 98 tarefas do 9º ano analisadas – focalizam o nível de avaliação/ação e propõem, enquanto objetivo de aprendizagem, a problematização de significados/representações expressos nos textos, considerando outras visões de mundo:

[9ª.C3.L1.S1.T3d] Você acha que esse tema está relacionado apenas a um contexto regional ou pode ser considerado universal? Explique sua resposta.

[9ª.C3.L1.S1.TE2] Fala aí! Além de dificuldades relacionadas à sobrevivência, que outro motivo poderia levar alguém a deixar sua cidade natal?

Ainda que o capítulo analisado avance positivamente no que se refere à complexidade das tarefas, a fim de promover o letramento crítico, vale destacar que, com relação à tarefa #9ª.C3.L1.S1.T3d, consta o seguinte comentário para o professor: “espera-se que os alunos percebam que a busca de oportunidades em cidades maiores e com mais oportunidades de estudo, trabalho e lazer não é um evento exclusivo do Nordeste brasileiro ou de regiões interioranas. Há contextos de migração no mundo todo.” Por meio da “resposta” sugerida ao professor, minimizam-se as possibilidades de problematização, reflexão e emancipação crítica acerca do tema abordado pelo texto, as quais poderiam oportunizar, conforme destacam Cervetti, Pardales e Damico (2001), a formação de um mundo mais justo por meio da crítica da existência de problemas político-sociais e do desenvolvimento de alternativas para tais problemas.

Por fim, no Capítulo 4 do LD do 9º ano, é proposta a leitura do primeiro capítulo da biografia de Grande Otelo, produzida por Sérgio Cabral. Nas 23 tarefas relacionadas à Leitura 1, apenas 5 focalizam uma perspectiva de letramento crítico, porém apenas no nível da compreensão, conforme representado a seguir.

[9ª.C4.L1.S2.T3] Que tipo de leitor teria interesse em ler a biografia de Grande Otelo? Por quê?

[9ª.C4.L1.S2.T4] Em sua opinião, essa biografia mostrou uma imagem negativa ou positiva de Grande Otelo? Justifique sua resposta.

De acordo com as tarefas apresentadas, além do objetivo de relacionar texto e contexto de produção, consumo e circulação – contemplado em diversas outras tarefas dos capítulos anteriores -, também verificamos o de identificar se, ou como, o autor do texto inclui a sua perspectiva sobre eventos e pessoas, ou seja, são propostas questões fundamentais para construir conhecimentos e criar inteligibilidades acerca do texto lido e das representações do autor manifestadas no texto. No entanto, assim como os demais capítulos do LD do 9º ano e, em grande medida, nos capítulos do LD do 6º ano, as poucas questões que mobilizam o letramento crítico no Capítulo 04 permanecem no nível mais básico, isto é, desenvolvem principalmente objetivos relacionados à dimensão de compreensão do texto, e não constroem andaimes suficientes para promover, efetivamente, uma prática transformadora e emancipatória.

Em síntese, podemos afirmar que o LC é abordado de forma tímida no material, conforme demonstra a Figura 1.

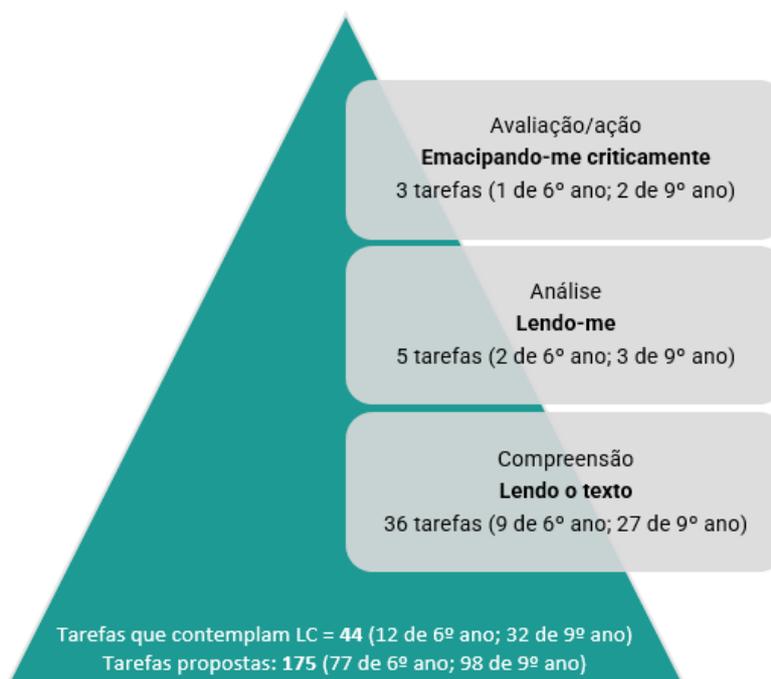


Figura 02 – Dimensões contempladas em tarefas que focalizam a leitura em uma perspectiva de letramento crítico

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Considerando a amostragem correspondente ao *corpus* desta investigação, entendemos que a perspectiva de letramento crítico nos livros está em construção, visto que as dimensões “lendo-me” e “emancipando-me criticamente” correspondem a apenas 18,2%, ao passo que

81,8% privilegiam a dimensão “lendo o texto” sem que sejam construídos, em grande medida, andaimos com vistas a problematizar visões de mundo e hierarquias sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de pesquisa analisamos em que medida as atividades de leitura, contidas na seção Leitura 01, promovem o letramento crítico em livros didáticos do 6º e do 9º ano. Para tanto, revisamos os princípios orientadores do LC e suas possíveis articulações pedagógicas. Com base nisso, propomos que o LC, em seu ciclo completo, compreende **três** dimensões, denominadas por nós de: “lendo o texto”, “lendo-me” e “emancipando-me”. Para cada uma dessas dimensões, apresentamos objetivos que poderiam direcionar a aprendizagem para uma perspectiva de leitura com vistas ao LC.

Os resultados apontam para uma perspectiva de LC ainda em construção, considerando que a dimensão “lendo o texto” é predominante nos livros investigados. Nessa dimensão, são privilegiados os objetivos que buscam identificar o objetivo do texto, relacionar texto ao seu contexto e analisar as escolhas lexicais e gramaticais em relação à visão de mundo do autor especialmente. Destacamos que o objetivo que visa verificar que atores sociais são incluídos e excluídos não foi contemplado em nenhuma tarefa. Quando consideradas as dimensões “lendo-me” e “emancipando-me criticamente” os objetivos contemplam predominantemente “comparar valores e crenças representados no texto com a sua própria experiência” e “elaborar apreciações afetivas e éticas” de forma predominante. Nesse sentido, podemos afirmar, no que diz respeito às dimensões do LC, que o desequilíbrio em termos de número de tarefas fornece pistas de que os estudantes não são incentivados à reflexividade crítica e à transformação e/ou intervenção social em grande medida.

Por fim, os achados desta pesquisa podem contribuir para que o professor de língua portuguesa, ao fazer uso do material investigado, focalize as dimensões mais reflexivas do LC, propondo tarefas que problematizam as hierarquias sociais de fato e promovam a transformação social. Quando promovida a reflexividade crítica, o aluno-agente toma consciência das relações sociais, históricas e de poder instanciadas nos textos e posiciona-se criticamente em relação ao outro e a si mesmo. Nesse processo de “ler-se”, o aluno emancipa-se criticamente e sensibiliza-se diante do sofrimento outro, buscando agir socialmente com vistas à intervenção social. Do nosso ponto de vista, talvez, seja esse o propósito maior de uma pedagogia crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/FNDE. Edital de convocação 01/2018 – CGPLI. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editalis?download=14307:edital-consolidado-pnld-2020-20-11-2020>. Acesso em: 5 jun. 2021.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy.** Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html. Acesso em: 10 jun. 2021.

FARIA, F. D. **A modalidade na competência V do ENEM: a aula de produção textual como prática de letramento crítico sob a perspectiva sistêmico-funcional.** Repositório Institucional UNIFESP, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8475140. Acesso em: 10 jun. 2021.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotski: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Editora Parábola, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 71 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. [1968].

GOMES, R. (2020). **Práticas de leitura de compreensão responsiva ativa e letramento crítico em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.** Calidoscópico, 18(3), 691–713. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.183.11>. Acesso em: 15 jun. 2021.

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

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies.** New York: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Campinas: Unicamp, 2020.

KUMMMER, D. A.; HENDGES, G. R. **Mecanismos para o desenvolvimento do letramento crítico (visual) no livro didático de inglês.** Ilha do Desterro, v. 73, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2020v73n1p79/42478>. Acesso em: 11 jun. 2021.



LIMA-NETO, V.; DE OLIVEIRA, E. G. **Memes no Facebook**: letramento crítico na escola pública a partir do humor. Revista Periferia, v. 11, n. 1, 2019, p. 33-53. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36445>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MATTOS, E. **Letramento(s) na contemporaneidade**: desenvolvendo habilidades de leitura crítica para a inclusão digital. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4105>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MENEZES JORDÃO, C. **No tabuleiro da professora tem ...Letramento Crítico?** In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas, Campinas: Pontes Editora, 2016.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico**: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018, v. 6.

PAUL, R. **Critical Thinking**: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park: Center for Critical Thinking and Moral Critique at Sonoma State University, 1990, 575 p.

OLIVEIRA, R. M. **Texto publicitário em livros didáticos de Língua Portuguesa**: reconfigurando práticas de leitura a partir do Letramento Crítico. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 102-129, jan./mar., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16134>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SHOR, I. **"What is Critical Literacy?"**, Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice: Vol. 1: Iss. 4, Artigo 2, 1999. Disponível em: <<https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SARDINHA, P. M. M. **Letramento crítico**: uma abordagem crítico-social dos textos, Linguagens & Cidadania, v. 20, jan./dez., p. 1-17, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>>. Acesso em: 14 ago. 2021.



Francieli Matzenbacher PINTON

Graduação em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (1999), Mestrado (2003) e Doutorado (2012) em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora Adjunto A do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Membro da Associação Latino-americana de linguística Sistêmico-funcional- ALSFAL, da Associação Latino-americana de Estudos da Escrita na Educação Superior e em Contextos Profissionais e do Grupo de Trabalho Gêneros Discursivos/textuais da ANPOLL. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem - NEPELIN. Docente orientadora do Núcleo de Língua Portuguesa do Programa de Residência Pedagógica (2018-2020). Tem experiência em Análise Crítica de Gêneros textuais, formação de professores de língua portuguesa, ensino e leitura de produção textual em diferentes áreas disciplinares, ensino de língua portuguesa na educação básica.

Caroline Teixeira BORDIM

Graduada em Letras Licenciatura, habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Aluna do curso de Mestrado em Letras, linha Linguagem no Contexto Social, do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição (PPGL/UFSM) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem

Rosana Maria SCHMITT

Licenciada em Letras - Habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (2018) e Mestra em Letras - Estudos Linguísticos pela mesma instituição (2021). Atualmente, é aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos (PPGL/UFSM) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN/UFSM). Tem interesse em pesquisas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa em viés crítico-reflexivo, em especial, pesquisas que focalizam o papel de documentos oficiais e de materiais didáticos nesse contexto.

Recebido em 28/setembro/2021 - Aceito em 15/junho/2022