



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
DE JANEIRO – IFRJ
CAMPUS SÃO JOÃO DE MERITI
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Filipe Costa Pinheiro

**LEITURA E LETRAMENTOS NO MATERIAL DIDÁTICO: UMA
ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS DA APOSTILA ELEVA**

**São João de Meriti – RJ
2020**

Filipe Costa Pinheiro

**LEITURA E LETRAMENTOS NO MATERIAL DIDÁTICO: UMA
ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS DA APOSTILA ELEVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Práticas de Letramento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), como requisito para a obtenção do certificado de Especialista em Práticas de Letramento.

Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim

**São João de Meriti – RJ
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P654 Pinheiro, Filipe Costa.
Leitura e letramentos no material didático : uma análise dos
exercícios da apostila Eleva / Filipe Costa Pinheiro. -- São João de Meriti,
RJ, 2020.
36 f. ; 30 cm.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Práticas de
Letramento) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio de Janeiro, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim.

1. Letramento. 2. Níveis de leitura. 3. Material didático. 4. Apostila
Eleva. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de
Janeiro. Campus São João de Meriti. II. Título.

IFRJ/CSJM CDU 37.091.64

Ficha catalográfica elaborada por Amanda dos Santos Anacleto
Bibliotecária CRB 7/6893

LEITURA E LETRAMENTOS NO MATERIAL DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS DA APOSTILA ELEVA

FILIPE COSTA PINHEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Práticas de Letramento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do certificado de Especialista em Práticas de Letramento.

Examinado por:

Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Orientador(a)

Prof(a). Dr(a) Maria Aparecida Gomes Ferreira
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Membro Interno

Prof(a). Me. Débora Ventura Klayn Nascimento
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Membro Externo

Dedico este trabalho a todos e todas aqueles que compartilharam aprendizagens, desafios, angústias e esforços comigo durante o percurso da especialização.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a meus pais e familiares, pois, indiretamente, são decisivos em cada escolha minha, uma vez que são a base de minha educação.

Sou grato a cada professor que tive durante o curso, como sou grato, porque mudaram totalmente, não só minha visão da academia, mas também a de ensino e, a mais importante, de como somos influenciados pela sociedade.

Sou grato pelo meu orientador entender o quanto sou uma pessoa ansiosa, impaciente e que não sabe esperar, mesmo assim ele teve a paciência de me ensinar e não desistir de mim.

Sou grato pelas minhas colegas de curso que foram um alicerce fundamental para a produção deste trabalho, visto que a troca semanal de motivação, de alegrias e de conhecimento foi imprescindível para mim.

Sou grato por minha companheira entender cada sábado ausente, cada dia que não podemos ficar próximos, cada hora de estudo, por entender e me apoiar nas escolhas que faço e por ser essa pessoa maravilhosa.

Por fim, sou grato a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste TCC.

RESUMO

PINHEIRO, Filipe Costa. **Leitura e letramentos no material didático: uma análise dos exercícios da apostila Eleva**. 36f. Orientador(a): Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas de Letramento), Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

O material didático utilizado por escolas particulares, em que lecionei no ano de 2019, é produzido por uma plataforma de ensino de amplo uso. Ao longo dos anos, percebi que esse material se tornou quase hegemônico nessas unidades de ensino, contudo a apostila ainda possui um olhar estruturalista da língua. Para a análise do material, parti da análise documental do *corpus* e, para embasar a pesquisa qualitativa, uso a teoria dos níveis de leitura. O arcabouço teórico usado se fundamenta na contribuição dos níveis de leituras, os quais uni à teoria do letramento ideológico e do letramento autônomo, na tentativa de entender como o material afeta e intrica a língua com a cultura do educando. O resultado de tal análise chama atenção para a forma que o material mescla as práticas de letramento ideológicas e autônomas para tornar o aluno letrado.

Palavras-chave: Letramentos; Níveis de leitura; Material didático; Apostila Eleva.

ABSTRACT

PINHEIRO, Filipe Costa. **Reading and literacies of teaching material: an analysis of the exercises in the Eleva handout**. 36p. Advisor: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim. Final Paper (Specialization Course in Literacy Practices), Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The teaching material used by private schools, where I taught in 2019, is produced by a widely used teaching platform. Over the years, I realized that this material has become almost hegemonic in these teaching units, however the handout still has a structuralist perspective at the language. For the analysis of the material, I started from the documentary analysis of the *corpus* and, to support the qualitative research, I use the reading levels theory. The theoretical framework used is based on the contribution of reading levels, which unite with the theory of ideological literacy and autonomous literacy, in an attempt to understand how the material affects and intricates the language with the culture of the student. The result of such an analysis calls attention to the way the material mixes ideological and autonomous literacy practices to make the student literate.

Keywords: Literacies; Informal Reading Inventories; Teaching Materials; Eleva Handout.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Textos do Módulo 16.....	24
Quadro 2 - Divisão das questões pelo tipo do módulo 16.....	25
Quadro 3 - Textos do módulo 17.....	26
Quadro 4 - Divisão das questões pelo tipo do módulo 17.....	27
Quadro 5 - Divisão das questões pelos níveis de leitura no módulo 16.....	28
Quadro 6 - Divisão das questões pelos níveis de leitura no módulo 17.....	28

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. Fundamentação teórica.....	14
1.1. Níveis de leitura.....	17
2. Metodologia.....	20
2.1. Tipo de pesquisa e perspectivas teórico-analíticas.....	20
2.2. Descrição do material.....	22
3. Análise dos dados.....	23
4. Considerações finais.....	33
Referências.....	34

INTRODUÇÃO

Como professor atuante em algumas escolas privadas, parceiras da rede Eleva de ensino¹, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de ver como a apostila da rede Eleva de ensino ganhou certo espaço, durante os últimos anos, nessa região. Esse largo uso do material se dá devido ao objetivo primário da apostila: aprovar alunos nos diversos concursos para escolas em escalas estaduais e federais; informação que consta no próprio domínio da internet da plataforma da rede Eleva. Assim, o uso do material ganhou o status de eficiente para uma das finalidades a qual foi desenvolvida.

Até o ano de 2019, o material não havia se adequado aos novos parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de apresentar poucas mudanças ao longo dos últimos anos. Por tais motivos, optei em analisar o material do ano de 2019, uma vez que foi o material largamente utilizado durante quatro anos nas escolas privadas em que atuei. Nesse sentido, tentarei evidenciar, em algumas questões envolvendo a língua escrita, quais estratégias e processos utilizados para a leitura (HEATH, 1982) foram contextualizados em diálogo de modo a possibilitar maiores diálogos com as vidas cotidianas dos alunos (STREET, 2014), a partir de exercícios da apostila referente ao estudo de língua materna.

Entendendo que a aula de língua materna é um evento de letramento (HEATH, 1982) que precisa ser contextualizado e conceitualizado (STREET, 2014) em diálogo com a cultura do aluno (SOARES, 2017), para que o educando tenha protagonismo durante as aulas de português e consiga refletir sobre os usos de seus conhecimentos linguísticos, nas várias situações do uso cotidiano da língua, trago como base teórico-metodológica os níveis de leitura postulados por Applegate et alii (2002), para verificar se são favorecidas ao corpo discente práticas com níveis de leitura que vão além de uma abordagem da superfície do texto. Por isso, é importante fazer uma análise dos níveis de leitura propostos pelo material para verificar se ele abrange apenas habilidades de metalinguagem (STREET, 2014) – habilidades que buscam, como foco, favorecer a decodificação textual a partir uma variação padrão abstrata, uma vez que tal variante não é utilizada pela elite do país (SOARES, 2017) – ou se ele propõe atividades que provocariam maiores níveis de interação entre o conhecimento de mundo do aluno e o texto (FREIRE, 1989).

¹ O grupo Eleva Educação atua diretamente na rede de ensino particular, uma vez que possui escolas em diversos bairros fluminenses. Contudo, ele também disponibiliza material de ensino para outras escolas, essas são as chamadas escolas parceiras; minha atuação se dá em uma dessas escolas parceiras.

A metalinguagem, segundo Vieira, é aquilo “que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação” (VIEIRA, 2017, p. 72). Assim, a habilidade metalinguística é entendida aqui como a capacidade do aluno de observar e entender a sistematização das construções textuais, para que estas possuam sentido. Apesar de tal competência ser pertinente para o letramento do aluno, vale lembrar que não é a única, precisando que outras sejam desenvolvidas em conjunto, para que o educando possa fazer escolhas conscientes na compreensão e formação do enunciado.

Diferentemente do que ocorre na rede privada de ensino, não podemos nos esquecer que os professores vinculados à rede pública supostamente podem confiar no material didático que usam diariamente em suas aulas, pois sabem que esses materiais passaram pelo crivo do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). Tal entidade analisa anualmente, de acordo, atualmente, com critérios baseados na BNCC, cada livro potencialmente usado em salas de aula de todo Brasil: essa avaliação pode criar uma atmosfera de confiança para o professor, mesmo que nem sempre garanta uma qualidade *a priori* para o material. Contudo, no ensino privado, o problema toma contornos bem diferentes, porque o material didático é construído e moldado longe do olhar aparentemente atento dos analistas do PNLD², seguindo critérios delineados prioritariamente por demandas de mercado, mesmo que em diálogo com o que propõe documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) e, mais recentemente, a própria BNCC.

No contexto privado, chega às salas de aulas um material que oscila muito em relação ao tratamento da questão do letramento, aqui entendido como o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2019). Tal oscilação é um problema, pois, muitas vezes, traz para sala de aula, “(...) comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014) separadas do uso da língua dos alunos e, por vezes, pautados na abordagem taxonômica da língua portuguesa. Quando não se problematiza nesses materiais uma abordagem dos letramentos, que por definição são

² Como o material didático passa por uma análise por pessoas treinadas para tal fim, infiro, que o material didático selecionado pelo PNLD, seja mais adaptado as demandas do alunado brasileiro. Não há, no entanto, como assegurar totalmente essa qualidade, como atestam diversas pesquisas acadêmicas.

plurais (SOARES, 2019; STREET, 2014), também pode ocorrer a introdução a uma cultura, algumas vezes hierarquizada, com base em contextos distantes daquele do aluno e poucas vezes dialogando com questões sociais da realidade vivida pelo educando.

Convêm ressaltar que os materiais que chegam aos docentes ainda possuem “(...) *o seu papel estruturador e cristalizador de currículos*”³; e, em consequência, sua tendência em homogeneizar práticas e rotinas de sala de aula” (RANGEL, 2015). Contudo, os materiais tratados, por Rangel, são livros didáticos, que gradativa e paulatinamente vêm ganhando outros contornos, cada vez mais próximos das discussões sobre letramento, uma vez que essa abordagem, em algum nível, atravessa documentos oficiais balizadores das atividades educacionais brasileiras como a BNCC. A discussão proposta aqui está pautada nas apostilas produzidas e distribuídas pelo grupo ELEVA, as quais, a depender do módulo trabalhado, parecem se distanciar da cultura do alunado, tendo como foco a promoção de práticas de leitura e escrita que atendam mais, como sinalizei no início desta introdução, a aprovação em exames de acesso à universidade e processos seletivos. Assim, por serem construídas a partir de uma visão unilateral, privilegiando a norma culta exigida por esses exames e processos, essas apostilas ainda parecem apresentar:

(...) As características linguísticas que correspondem às posições econômicas e sociais privilegiadas [e que] ganham legitimidade, e assim se desenvolve o reconhecimento de uma *linguagem legítima*, que se converte em *capital linguístico*, permitindo a obtenção de *lucro* por aqueles que o detêm. A legitimação de uma modalidade de língua e sua conversão em *capital linguístico* dependem do grau de unificação do mercado linguístico, isto é, do grau em que a linguagem dos grupos dominantes é reconhecida como *legítima*, e, portanto, como ponto de referência para a valorização dos produtos linguísticos. Num mercado linguístico unificado, a presença de grupos hierarquizados é a condição para a instauração de relações de dominação linguística (SOARES, 2017, p. 90-91).

Por isso, busco investigar como os modelos de letramentos são construídos nesse material didático, em formato de apostila, utilizado em redes privadas de educação básica a partir da análise de alguns exercícios e de alguns textos do volume de Língua Portuguesa destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental. Para analisar os modelos de letramento construídos nas páginas da apostila da rede Eleva de ensino, a partir da abordagem de alguns dos exercícios de leitura do material destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental,

³ A crítica que faço aqui é com relação, como Rangel (2015) afirma, aos professores, muitas vezes os recém formados, que usam o livro didático como verdades dogmáticas e não como suporte a suas aulas.

me fundamentarei, como já apontei, nas contribuições teórico-metodológicas da abordagem dos níveis de leitura, no intuito de verificar a possível existência de fricções entre práticas de letramento autônomo e práticas de letramento ideológicas nessas atividades.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua portuguesa, no ensino fundamental, atualmente, é estabelecido em torno da produção escrita, segundo a norma culta privilegiada, e da leitura (ou da leitura literária). Contudo, com base na minha experiência, percebi que alguns materiais didáticos que utilizei entendem o uso social da leitura e escrita como relacionado apenas à codificação e decodificação da língua. Assim, tais exercícios são baseados na absorção da metalinguagem, sendo considerados suficientes para que o aluno se torne proficiente no uso da língua materna. Essa (falsa) proficiência, no que tange à leitura, muitas vezes é postulada em torno da verificação de se o aluno-leitor sabe apenas retirar informações estabelecidas explicitamente no texto e na análise morfossintática da língua, ainda, entendendo língua estritamente como sistema e não como recursos múltiplos semióticos, assim negando as inferências e os conhecimentos do próprio educando, isto é, negando a leitura de mundo do aluno (FREIRE, 1989).

O que parece acontecer é que, durante as aulas de língua materna, há um estrangulamento de algo muito importante para o aluno: o contexto, que, para a linguística geral, encerra-se nos interlocutores e que, para a linguística textual, encerra-se nos interlocutores e no entorno socio-histórico imediato. Nos estudos dos letramentos por vieses ideológicos, o contexto é enxergado como algo mais amplo (que chamarei de contexto sócio-cultural), que atravessa e é atravessado pela vivência dos alunos, devendo esse contexto, essas vivências, ter seu lugar na escola: nesse sentido, Paulo Freire já nos alertava que: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). E, assim, durante as aulas de língua materna, a leitura do mundo de cada aluno precisa estar presente e ser valorizada no processo de construção de inferências que ele faz no texto, sendo fomentada pelo professor a partir de questionamentos que criam uma atmosfera acolhedora e integradora das vivências dos educandos.

Ainda seguindo as questões apontadas por Freire, existe a necessidade de tornar essa leitura de mundo em uma leitura de mundo crítica, para que o aluno-leitor consiga

utilizar os conhecimentos de uso da língua materna, se apropriando da língua enquanto usuário e cidadão. Contudo, depende do professor transformar a relação do aluno com o texto, sabendo, por exemplo, reconhecer os interesses de leitura da turma para, assim, introduzir novas leituras, expandindo o leque de textos com os quais o aluno tem contato. Com isso, finalmente, entendo que a apropriação da língua é, também, “a capacidade de aprender,” não apenas, para “adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2011, p. 67).

A perspectiva de contribuir para que meu aluno consciente e crítico no uso da leitura, em específico, e da língua, de modo geral, em suas interações cotidianas, reforça a ideia de Magda Soares (2019) sobre o que é ser um indivíduo letrado. A visão da autora sobre os letramentos pode ser conceitualizada como o “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2019, p. 44). Assim, a leitura da palavra precisa interagir (FREIRE, 1989) com a leitura de mundo do indivíduo, para que ele potencialmente transforme a realidade; logo, a leitura precisa superar a mera ação de buscar informações explícitas ou elementos metalinguísticos no texto.

Outra questão que o desprezo do contexto do alunado traz para a sala de aula é a possível criação de uma falsa hierarquização cultural, na qual a cultura que o aluno traz para sala de aula possa não ser considerada como algo de prestígio, não tendo valor acadêmico. Vale salientar que, como afirma Soares (2017), a língua refrata a cultura de determinada comunidade. Logo, se a variedade padrão, normalmente, a única valorizada pela escola, sobrepuja todas as outras variedades, dialetos e registros de nossa sociedade, reproduzimos e reafirmamos na escola a estratificação da sociedade, construindo uma hierarquização padronizante e excludente da linguagem e das próprias vivências dos alunos. Em outras palavras, nesse ensino excludente, meu aluno pode não conectar o texto ao mundo, pois sua leitura de mundo é ignorada. Assim, o educando não relaciona aquela leitura a sua vivência, não transformando a realidade e, muitas vezes, sendo taxado de iletrado e também não vendo finalidade, propósito ou utilidade nas aulas de língua portuguesa.

Se as variações de cultura e de língua ganham estigmas e rótulos sociais, muitas vezes perpetrados em salas de aula de língua materna, é concebível – mas não aceitável – que a escola seja mais uma instância da sociedade que mantém o preconceito cultural e linguístico, fomentando a estigmatização do dialeto do aluno. Tal lógica é confirmada,

porque “(...) a função da escola tem sido precisamente esta: manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades”⁴ (SOARES, 2017, p. 85). Essa afirmação se conecta à perspectiva apresentada pelos textos do material aqui analisado, pois, muitas vezes, esses são escolhidos de forma genérica e massificada, tendo como único critério o gênero textual, podendo, assim, ignorar a realidade do aluno ao não dialogar com a diversidade de contextos locais, o que geralmente cria uma desconexão entre o mundo do aluno e o mundo do texto. Desse modo, o aluno pode acabar por abordar o texto apenas para resolução de exercícios de metalinguagem ou de identificação de informações explícitas na superfície textual, não estabelecendo as inferências para se apropriar daquela produção linguística, que é cultural, mas que não dialoga com a cultura dele, do aluno.

Esse foco, quase obsessivo, na abordagem de uma variação padrão abstrata (SOARES, 2017), seja “por tradição ou por comodismo, a têm transformado no próprio conteúdo do aprendizado da língua, como se aprender português fosse exclusivamente aprender análise sintática” (GARCIA, 2010, p. 29), seja pelas questões dos concursos apenas focarem tal variedade como representação de uma perspectiva cultural homogênea. Essa tradição, ou comodismo, gera um vínculo tecnicista entre o aluno e a língua portuguesa, pois ele apenas repete, incessantemente, exercícios de norma padrão. Embora esse ensino de língua voltado só para técnica já seja postulado por Street (2014), como parte de práticas de letramento autônomo, que é aquele letramento que aliena a língua do contexto social do seu produtor, muitos materiais didáticos ainda voltam seus esforços para o ensino autônomo da técnica da análise sintática, como, se ao fazê-lo, estivessem, de certo modo, ensinando a totalidade de usos sociais da língua portuguesa.

As salas de aula de língua materna, ao manterem essa postura em relação ao aprendizado apenas tecnicista da língua, o qual seria válido como mais uma maneira de se utilizar a língua(gem), ignoraram uma parte importante do processo de aprendizagem de línguas, que é a necessidade de levar o contexto do aluno em consideração. Visto que toda a estrutura linguística se encontra encapsulada pela cultura e por relações de poder (STREET, 2014), é importante aliar técnica à realidade do corpo discente e docente, do contexto micro e macro no qual a aprendizagem se realiza, para, assim, dialogarmos com práticas de letramento ideológicas. Para Street, esse tipo de letramento foi postulado como aquele que “(...) não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e

⁴ Por mais que pareça estranho falar em desigualdade em escolas particulares, é importante mencionar que, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, escolas particulares, de variados níveis e valores, atendem a alunos das mais várias camadas sociais existentes, não apenas ao alunado das classes mais altas.

da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172). É importante sinalizar que, apesar de operacionalizar didaticamente como separados o letramento do autônomo do letramento ideológico, entendo, como Street (2014), ambos como ideologicamente guiados, sendo o autônomo, no entanto, construído a partir de ideologias tradicionais, menos progressistas e, por vezes, excludentes.

Ademais, ressalto que para que o ato de ler deixe de ser algo tecnicista e autônomo, precisamos integrar às aulas uma parte do mundo do aluno, para que ele aprenda a utilizar a língua(gem) de modo a não apenas passar uma informação, mas para que possa transformar a realidade através do uso da língua. Nesse contexto, em relação à leitura, espera-se que o ato de ler se torne uma prática transformadora e envolvente, quebrando o ciclo nefasto hierarquizante da língua e da cultura e interrompendo a ação de estigmatizar a língua a partir do ensino de uma análise linguística tecnicista, finalmente, tornando o aluno um agente crítico do uso da linguagem.

1.1. Níveis de leitura

Para contribuir com as potencialidades de criticidade no uso da língua de meus alunos, isto é, formando-os como indivíduos ou educandos letrados, mais do que focar na análise linguística a partir da norma padrão, é preciso que esse educando saiba conectar a leitura de mundo pessoal com a leitura do texto, da palavra, que ressignifica a cultura dele próprio e a leitura dele no mundo. E é por isso que as aulas de língua materna devem propor práticas de letramentos que estimulem o aluno a aprofundar a relação com a língua escrita, por uma perspectiva histórico-social de uso da língua e da escrita. Com efeito, existem abordagens que permitem ao docente exercitar e trabalhar em sala de aula os letramentos para potencializá-los em reais práticas de aprendizagem.

No que se relaciona à compreensão sobre os letramentos no processo de leitura de enunciados, proponho-me a dialogar com o arcabouço teórico-metodológico construído por Applegate et alii (2002) e denominado *informal reading inventories*, que consiste em investigar, nos questionários de avaliação de leitura, os quatro níveis de leitura postulados pelos autores. Os níveis começam no ponto mais tecnicista e autônomo, a que os autores chamam de literal, em que o aluno apenas retira informações as quais estão explícitas no texto e que são de fácil transcrição. No segundo nível, já há possibilidade de o aluno fazer

inferências em um grau baixo, isto é, são conclusões explícitas no texto, as quais, mesmo não estando escritas, já encaminham o leitor chegar à conclusão esperada pelo autor. Esses dois primeiros itens se relacionam com a ideia de letramento autônomo proposto por Street (2014), aquele que possui um viés mais tecnicista, voltado muitas vezes para a análise metalinguística superficial e decodificação do texto. Assim como a visão de Street (2014) de que os letramentos autônomos são uma parte crucial do desenvolvimento, Applegate et alii, também entendem que os dois primeiros níveis são uma parte necessária para o processo total de leitura de um texto.

Os dois últimos níveis postulados se aproximam muito do letramento ideológico, pois levam em consideração a cultura, o conhecimento de mundo e o posicionamento político-ideológico do educando. O terceiro nível, chamado de alto nível inferencial, requer que o aluno faça a ligação entre um trecho do que foi lido e o conhecimento de mundo dele, algo muito parecido com o que foi defendido por Freire, no texto *A importância do ato de ler* (1989). O quarto nível é o de caráter mais abertamente ativo; nele, o leitor precisa expressar e defender a opinião dele sobre o que foi lido. Entendo que esse último dialoga com a ideia de autoria defendida por Tfouni, que é quando o indivíduo se coloca como “autor do próprio discurso” (2010, p. 42). Esses níveis de leitura, terceiro e quarto, dialogam mais claramente com a ideia de letramento ideológico (2014), uma vez que se apresentam como uma visão mais sensível cultura e socialmente do letramento, entendendo que práticas de letramento variam de contexto para contexto, de acordo com o mundo e as vivências dos educandos, que poderão construir diferentes posicionamentos sociais a partir do texto em relação a ele.

A seguir, para exemplificar, apresento um exemplo de exercício da apostila:

“01. O aposto é a palavra ou frase que se refere a um ou vários termos da oração, aludindo a eles para explicá-los, ampliá-los, resumi-los ou identificá-los. Geralmente vem separado por algum sinal de pontuação, que pode ser a vírgula, o travessão, os dois-pontos ou até os parênteses.

Leia as frases a seguir e indique o aposto presente em cada uma delas:

a. Quando se fala em Graciliano Ramos, grande autor do Modernismo, observa-se a produção de obras importantes para retratar o movimento literário que o autor representa.

- b. Para Lúcio, professor e coordenador do novo programa, a iniciativa do grupo fará uma grande revolução no setor educacional do país, que carece de iniciativas modificadoras do cenário atual.
- c. O sinal veio no ano retrasado. Para o Ipeu, instituto que projeta a economia do país, o Brasil enfrentará grandes desafios para reverter o atual panorama econômico que atinge os diversos setores da sociedade.
- d. Desejamos apenas isto: que o novo ano traga boas vendas à empresa.
- e. A hepatite B, doença sexualmente transmissível, pode ser evitada pelo uso do preservativo.” (ELEVA PLATAFORMA DE ENSINO, 2019, p. 298)⁵.

Nesse exercício conceitual da apostila, as frases, apresentadas para os alunos, são desconexas dos textos presentes no material. As sentenças parecem, na verdade, compor um novo texto. Assim, a atividade se torna totalmente descontextualizada, então, o exercício pode voltar sua atenção para a visão autônoma do letramento, voltando-se para a discussão sobre a metalinguagem. Com um foco totalmente tecnicista, é visível que os alunos precisam apenas retirar as informações na superfície textual, não precisando inferir o que, por conseguinte, apaga o processo autoral da leitura. Não há, nessa atividade, nenhuma tentativa de relacionar a questão gramatical em discussão, o apostrofo, com práticas de leitura crítica e contextualizada. Dessa forma, temos um exemplo do letramento autônomo, conforme o conceitua Street (2014), em uma questão que, além de se manter no nível da frase, se atém ao primeiro nível de leitura.

O uso de frases sem aparente relação com o contexto social do aluno pode gerar o agravante de tornar a relação com a escrita meramente técnica. Aprender o ato de ler não é, tão somente, encontrar termos gramaticais no texto, e o material não parece avançar para práticas que vão além disso em relação aos trechos selecionados. A relação que o aluno estabelece com os textos na questão é estimulada a ser puramente autônoma, pois ele não é orientado a expressar as relações que criou entre os conhecimentos de mundo e a cultura dele nos exercícios, refletindo as estruturas de poder inseridas no material. Por isso o nível 1, o nível das informações literais, encapsula tão bem os exercícios focados somente na morfossintaxe disfarçados de atividades de leitura, porque o aluno não precisa se

⁵ Neste artigo, entendemos exercícios comumente chamados de exercícios de gramática deveriam ser entendidos como exercícios de leitura superficial e de leitura crítica, uma vez que, de acordo com todas as orientações oficiais (PCNs, OCEM, BNCC etc.), exercícios de análise linguística devem ter como foco, prioritariamente, o uso da língua em práticas de leitura e escrita.

aprofundar no texto com os conhecimentos de mundo dele ou com reflexões de ordem sócio-política, basta possuir um olhar técnico, proveniente da metalinguística.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa e perspectivas teórico-analíticas

A perspectiva de pesquisa escolhida para a análise dos textos do módulo da apostila ELEVA foi quantitativa, pois apresento dados selecionados a partir do material e qualitativa-interpretativista, já que procedi, como afirma Moita Lopes (1994), interpretando as variáveis, tendo em vista os múltiplos significados que o material didático apresenta. Tais variáveis foram analisadas sob a ótica do letramento, que é entendido aqui como um processo que permite aos cidadãos a participação em práticas sociais que envolvem a compreensão de utilização da língua escrita e falada nas inúmeras relações sociais (SOARES, 2019). Ou seja, nessa perspectiva, como já sinalizei, letrar um indivíduo, no caso das aulas de língua portuguesa, é bem mais do que dar ênfase apenas à habilidade metalinguística, a partir do trabalho com uma noção padrão abstrata de língua (STREET, 2014).

Assim, o material didático usado como suporte para análise parece possuir algumas atividades envolvendo a língua escrita, em que as estratégias e os processos utilizados para a leitura (HEATH, 1982) são descontextualizados da vida cotidiana do aluno (STREET, 2014) e de reflexões sobre relações sociais e de poder mais amplas. Um dos focos de análise, baseando-me no que foi afirmado anteriormente, está centrado na prática de letramento autônomo proposta nos exercícios, visto que o material tende a abordar o ensino da língua(gem) pela natureza puramente técnica da língua ou ainda pelos contextos sociais que a definem (STREET, 2014), podendo haver a “legitimação e imposição da cultura e a linguagem dos grupos de prestígios” (SOARES, 2017, p. 87). E, como a cultura do corpo discente, muitas vezes, é excluída da instituição escolar, as aulas de língua materna tomam contornos ainda mais metalinguísticos e abstratos, separando pessoas de sua língua e cultura.

Para analisar o material, mesmo existindo inúmeras maneiras de criar, entender e abordar os processos e as estratégias para o uso da leitura no cotidiano de uma sala de aula, o modelo que decidi usar foi o “*informal Reading inventories (IRIs)*” (APPLEGATE et alli, 2002). Esse modelo foi pensado para investigar questionários de compreensão leitora e

verificar a predominância do uso dos níveis de leitura. Com base na observação de uma grande predominância de questões literais, o modelo sugere a quebra do ciclo dos níveis baixos, ou seja, ele incentiva que os processos em práticas de leitura ultrapassem a metalinguagem e a retirada de informações do texto⁶ e façam os alunos pensarem nos usos e informações do texto lido, dialogando seus repertórios e vivências no processo de leitura de um texto. Assim, os IRIs possuem quatro níveis, como já sinalizei na fundamentação teórica:

1. Itens literais: informações retiradas do texto; (NdL 1)
2. Itens de baixo nível de inferência: informações de conclusões óbvias no texto, mas que não estão literalmente escritas, ou seja, são facilmente inferidas; (NdL 2)
3. Itens de alto nível de inferência: informações que precisam ter um elo com algum conhecimento prévia do leitor, para que ele chegue a uma conclusão; (NdL 3)
4. Itens responsivos: o leitor precisa expressar e defender seu posicionamento sobre o que foi lido. (NdL 4) (APPLEGATE et alii, 2002)

Com efeito, para avaliar as questões da apostila, entendi que os itens 1 e 2 isolados são relativos a uma visão tecnicista da língua, que não leva o aluno a construir os conhecimentos necessário para que o texto lido faça alguma diferença na vida dele. Já os itens 3 e 4 parecem levar o aluno a refletir sobre o que foi lido e sobre como tal evento de letramento poderia mudar sua vida. Isto é, entendo que os itens 1 e 2 isolados são relativos ao letramento autônomo e que os itens 3 e 4 poderiam se alinhar ao letramento ideológico, conforme postulados por Street (2014), e já desenvolvidos na fundamentação teórica deste artigo.

Para exemplificar o que foi dito, atente-se para as duas questões retiradas da apostila, do módulo a ser analisado

01. Graciliano foi preso em 1936, em virtude de seu envolvimento político após o pânico insuflado com a chamada Intentona Comunista, de 1935. Nesse contexto, ele ficou encarcerado na prisão de Ilha Grande, onde escreveu o livro Memórias do cárcere, que só foi publicado postumamente. Você sabe o que é uma obra póstuma?

02.

Releia o trecho a seguir:

“O senhor tomou parte na Aliança Nacional Libertadora, seu Mota?”
Nesse trecho, interroga-se um homem a respeito do motivo de sua prisão. De que forma é possível saber com quem se fala? (ELEVA PLATAFORMA DE ENSINO, 2019, p. 294)

⁶ A retirada de informações do texto é parte importante do processo de leitura, mas não representa o processo todo (APPLEGATE et alii, 2002).

Essas questões são retiradas do material e elas são as questões que seguem o texto que abre o módulo e que seria o responsável pelo debate da língua. A primeira pergunta não se encaixa em nenhum nível, visto que o aluno precisa acessar uma informação, que não mudará sua relação com o texto, nem influencia diretamente em algum processo ou estratégia de leitura, pois a mesma não está no texto. Já o item 2, é encerrado no primeiro nível de leitura, visto que o aluno precisa retirar diretamente uma informação expressa no texto. Portanto, a relação entre a leitura e relevância que o aluno estabelece entre sua vida cotidiana e as discussões no texto, através dos níveis de leitura e a forma como se apresentam no decorrer dos dois módulos, será o *modus operandi* da análise proposta.

2.2. Descrição do material

O material que uso como corpus para análise é a apostila da plataforma de ensino ELEVA, utilizada no ano de 2019 em minhas turmas de 8º ano dos anos finais (antigo Ensino Fundamental II), especificamente os módulos 16 e 17. Esse material foi dividido em quatro (4) livros, sendo que os livros um (1) e (3) continham oito (8) módulos e os livros dois (2) e quatro (4) continham sete (7) módulos, totalizando 30 módulos a serem trabalhados nos duzentos dias letivos, conforme a legislação vigente.

Todos esses módulos são divididos em três tipos: os módulos de análise sintática com um total de vinte (20), os módulos denominados com “Gramática e texto” com um total de seis (06) e os módulos chamados de “Para conversar” com um total de quatro (04). O conteúdo mais abundante em todos os módulos descreve as regras da gramática normativa. Esses módulos possuem uma estrutura que segue a mesma ordem, pois iniciam com um pequeno texto que busca “ilustrar” tudo o que será “discutido” naquele momento.

Em seguida, o material apresenta um texto para a leitura, é importante lembrar que esse texto pode ser um pretexto para debater sobre um ponto da análise sintática, ou apenas um pretexto para apresentar um cânone da literatura brasileira ou mundial. Passada a leitura, é apresentada uma bateria de duas (2) ou três (3) questões sobre o texto, um exemplo desse exercícios foi apresentado na página anterior, mas que, na verdade, são exercícios construídos e pensados para que o aluno comece a se familiarizar com o conceito sintático a ser definido, na próxima parte do material.

Na parte destinada a conceitualizar a análise sintática, a qual seguem os exercícios de construção de conceito, são apresentados, de forma fracionada, da mesma forma que a gramática normativa, as definições de cada elemento constituinte da análise sintática. Vale ressaltar que os textos para a leitura no início do módulo são utilizados para a descrição da estrutura da língua.

A última parte de cada módulo é destinada aos exercícios sobre o tema debatido durante a aula, os exercícios são divididos em três, como se fossem divididos em “níveis” de dificuldade: o primeiro é chamado de exercício conceitual (são exercícios que parecem fixar a matéria aprendida), muitos deles não são relacionados a um texto, alguns poucos retirados de concursos públicos e cada módulo possui cinco (5); o segundo é chamado de exercícios contextualizados e, como o nome já diz, são exercícios, que podem ser vinculados a um texto, a maioria é retirado ou adaptado de algum concurso público e cada módulo possui cinco (5); o terceiro é chamado de exercício de aprofundamento e é tido como mais difícil que os anteriores, seguindo o mesmo modelo dos exercícios contextualizados, contudo, só há dois (2) por módulo.

Seguindo esta fórmula, os módulos denominados de “Gramática e texto” se assemelham como uma revisão, pois abarcam alguns assuntos discutidos nos módulos anteriores e seguem a mesma estrutura de exercícios. Contudo, os dois primeiros exercícios trazem definições de um gênero textual, muitas vezes, pouco utilizado no contexto social do aluno, e a definição de uma sequência textual. Por fim, temos os módulos chamados de “Para conversar”, esses possuem uma estrutura muito diferente dos dois anteriores, pois são baseados em textos que dão margem a discussões sobre temas negligenciados, porém atuais; tais discussões podem levar os alunos refletirem sobre o mundo que os cerca. Os exercícios presentes nesses módulos também são diferentes dos modelos anteriores, pois são projetos referentes ao que foi discutido no módulo.

3. ANÁLISE DE DADOS

O foco nas habilidades metalinguísticas é algo recorrente no material analisado. Muitos exercícios contidos nele, mesmo que usem textos, usam-nos como pretexto apenas para análise do conhecimento morfosintático, uma vez que algumas provas possuem certo reforço nessas características, por parecerem precisar de um conhecimento mais aprofundado do sistema linguístico. Tal obsessão impede que os alunos interpretem o texto

fazendo a inferência de seus conhecimentos pessoais, além de perpetuar o mito de que ler é apenas identificar informações na superfície do texto (STREET, 2014). Já sabendo que muitos exercícios serão vinculados apenas a retirada de informações ou ao alcance de conclusões óbvias, a partir de algo escrito, atrelarei exercícios assim construídos aos níveis de leitura 1 e 2, respectivamente. Dito isto, convém mencionar que analisarei dois módulos situados no livro 03, sendo eles o módulo 16, o primeiro desse livro a abordar o assunto “Gramática e texto”, e o módulo 17, que aborda o assunto “aposto e vocativo”, assim encaixado num dos vinte módulos sobre análise sintática⁷.

Como os exercícios possuem uma faceta analítica, é possível, perceptível e compreensível que não haja questões encapsuladas nos níveis de leitura 3 e 4, como foi explicado na sessão anterior. Por talvez não possuir questões que levem o aluno a fazer ligações de seus conhecimentos de mundo com o texto, entendo que os exercícios acabam tendo um viés mais tecnicista, trabalhando apenas o letramento autônomo (STREET, 2014). Essa relação tecnicista é válida ou mesmo útil em alguns contextos e práticas, mas, se ignoro o conhecimento do aluno e como ele o relaciona com texto, posso gerar, no meu aluno, uma desconexão com a língua materna dele e seus usos sociais.

Voltando à questão do material didático, analisarei apenas a parte na qual se encontram os *exercícios conceituais, contextualizados e de aprofundamento do módulo 16* (Gramática e texto) e do módulo 17 (conteúdo de análise sintática). A escolha de tal recorte, por mim, deve-se por uma questão de similaridade, pois tais exercícios são comuns em ambos, então, posso fazer uma análise dos níveis de leitura comparando mais de um módulo. Começo a análise pelo módulo 16 (Gramática e texto), apresentando os textos utilizados nos exercícios desse módulo. O quadro abaixo demonstra a ordem que os textos aparecem no módulo:

Título	Sequência	Gênero	Autor	Semiose
Aos pichadores, os rigores da Lei Selma	Argumentativo	Reportagem	Suely Silva	Imagem e escrita
Aprendendo a	Argumentativo	Crônica	Miguel	Escrita

⁷ Como já sinalizei, é meu interesse compreender a relação entre o ensino de aspectos gramaticais tidos como contextualizados e a leitura, por isso, optei pelos módulos mencionados.

dizer não			Sanches Neto	
Crônica, um gênero brasileiro	Argumentativo	Crônica	José Castello	Escrita

Quadro 1: Textos do Módulo 16

Cada texto foi vinculado a uma das três sequências da divisão dos exercícios na ordem que estão dispostas na apostila, como explicado anteriormente. Essa maneira de dispor as questões faz com que cada sequência de exercício esteja relacionada com os textos, ou seja, os exercícios são referentes aos textos. Os exercícios estão dispostos nas seguintes quantidades:

Tipo	Questões	Objetiva	Discursiva
Conceituais	07	06	01
Contextualizados	05	00	05
Aprofundamento	02	00	02

Quadro 2: Divisão das questões pelo tipo do módulo 16

Na sessão anterior, afirmei que a sequência de exercícios conceituais era disposta em cinco questões. Contudo, algo recorrente no material é a divisão de exercícios em vários itens. Como exemplo, temos o exercício a seguir:

5. Observe a linguagem empregada na crônica em estudo.
 - a. Que tipo de variedade linguística foi adotada?
 - b. As falas da autora são registradas de forma impessoal e objetiva, isto é, em linguagem jornalística, ou de forma pessoal e subjetiva? (ELEVA PLATAFORMA DE ENSINO, 2019, p. 288)

Além da questão de número 5, a outra questão que possui subdivisões é a de número 4. Um outro ponto sobre a construção das questões é que elas possuem o estilo de perguntas diretas finalizadas, a exceção é a questão de número 3, pois essa possui a comando por verbo no imperativo. Já os exercícios contextualizados⁸ e de aprofundamento não possuem subdivisão, sendo o número de questões exatamente o número de itens.

⁸ Essa é a nomenclatura utilizada pelo material, embora eu não concorde com ela, pois as questões propostas, muitas vezes, usam o texto como pretexto para análise sintática de algum trecho descontextualizado.

Prosseguindo na apresentação dos exercícios, no módulo 17, os textos com exercícios são sobre a análise sintática do aposto e vocativo. Antes de demonstrar, por meio tabela 3, os textos do módulo, preciso justificar que não há texto para análise sintática nos exercícios conceituais, uma vez que são sobre análise de frases descontextualizadas, e, como afirmou Street (2014), toda a prática de letramento precisa ser contextualizada; logo, essa descontextualização confirma que essa é uma prática de letramento autônomo (STREET, 2014). Mesmo alguns exercícios que compõe a sequência de contextualizados seguem o padrão de análise sintática de frases aleatórias, portanto, fica explícito o foco nas habilidades metalinguísticas. O quadro a seguir ilustra quais os textos se encontram nos exercícios do módulo referido:

Título	Sequência	Gênero	Autor	Semiose
Rede sociais		Logotipo		Imagens
Mar português	Poesia		Fernando Pessoa	Escrita
A pipoca	Argumentativo	Crônica	Rubem Alves	Escrita
Imagem de um ladrão		Charge		Imagem
Velha roupa colorida	Poesia	Música	Antônio Carlos Belchior	Imagem e escrita

Quadro 3: Textos do módulo 17.

Como fica perceptível, há uma má distribuição de textos para análise linguística produzidos em modalidade escrita (ter textos em outras modalidades, não é um problema - na verdade, é enriquecedor -, mas, nesse contexto, há uma diminuição explícita). Outro problema enfrentado aqui é que os textos imagéticos foram utilizados apenas para ilustrar as questões: os professores podem muito bem os ignorar, pois não existe uso concreto para as imagens. Para fins de elucidativos, a imagem sobre as redes sociais é uma junção ordenada de logotipos de rede sociais. Esse item se encontra na questão 02, que é dividida em cinco itens, e uma das frases a serem trabalhadas cita “rede sociais” juntamente a imagem de um ladrão, em formato de charge, imagem essa que é usada na questão 04 dos exercícios contextualizados, uma vez que a questão compara duas frases com o vocábulo “ladrão” como proposta central.

A poesia de Fernando Pessoa e a crônica de Rubem Alves são utilizadas apenas para os exercícios contextualizados 01 e 02, respectivamente, os demais exercícios contextualizados (*sic*) seguem a seguinte linha: *análise de frases sem contextualização*. Os únicos exercícios que realmente possuem contextualização são os de aprofundamento, pois eles lançam mão do texto para a análise sintática. Contudo, o que confirma e corrobora ainda mais a visão tecnicista da língua no material, que só cria maior distanciamento do aluno com sua própria identidade cultural (SOARES, 2017), é que em nenhum dos exercícios do módulo 17 o aluno precisa ler os textos para resolver as questões. A seguir, a quantidade de exercícios dispostos na apostila.

Tipo	Questões	Objetiva	Discursiva
Conceituais	05	00	05
Contextualizados	07	02	05
Aprofundamento	02	02	00

Quadro 4: Divisão das questões pelo tipo do módulo 17.

Percebo uma grande discrepância na formulação dos exercícios, mesmo antes de analisar as questões de acordo com os níveis de leitura (APPLEGATE et al., 2002), uma vez que *os exercícios do módulo 16, por mais que se enquadrem no níveis mais baixos de leitura, ainda necessitam da leitura dos textos para a resolução*. Contudo, no módulo 17, não há utilidade alguma para os textos, não há nada a ser explorado, a não ser frases descontextualizados ou retiradas dos textos, em uma abordagem que demonstra um apelo ainda muito forte à abordagem da norma abstrata da língua (SOARES, 2017) e a uma abordagem linguística datada, já muito criticada (STREET, 2014; KOCH & ELIAS, 2018; GARCIA, 2010), pois um enunciado não se encerra em um único período.

O que foi dito impacta diretamente nos níveis de leitura presentes nos exercícios, pois, dos vinte e oito exercícios analisados, nenhum ultrapassou o nível 2 de leitura⁹, visto que os exercícios se dividem em identificar elementos do gênero textual crônica, no módulo 16, e analisar sintaticamente frases, a fim de que o aluno identifique o aposto ou vocativo no período, no módulo 17. Entretanto, não consigo afirmar se foi coincidência, ou

⁹ Como já afirmei, não há problema em utilizar os dois primeiros níveis, pois são parte intrínseca do processo de leitura, o problema é a discrepância apresentada pelo material, no foco exagerado apenas nos dois primeiros níveis.

se é um padrão de toda apostila, apresentar evidente descontextualização, já que a língua, juntamente com o conhecimento de mundo do aluno, cria a realidade de uso desses textos (FREIRE, 1989; 2011; SOARES, 2017). Ou seja, ainda consigo enxergar um pouco do ilusão do letramento que propõe que os alunos podem ser “(...) *judged as proficient readers because they can answer questions related to the factual information included in the text*¹⁰” (APPLEGATE et alli, 2002) tornaria o aluno letrado. Tal forma de entender o letramento esbarra na questão preconceito linguístico e a hierarquização cultural, pois o que o aluno possui como experiência e vivência é totalmente apagado por uma forma puramente estrutural de entender e estudar a língua, que, nesta perspectiva, atende tão somente a uma prática do letramento autônomo (STREET, 2014).

Esta visão de indivíduo letrado ficou ainda mais evidente quando analisei os níveis de leitura apresentados pelos exercícios propostos nas três sequências, que fazem parte, do recorte escolhido:

Tipo	Questões	NdL 1	NdL 2	NdL 3	NdL 4
Conceituais	07	05	02	00	00
Contextualizados	05	03	02	00	00
Aprofundamento	02	00	02	00	00

Quadro 5: Divisão das questões pelos níveis de leitura no módulo 16.

Tipo	Questões	NdL 1	NdL 2	NdL 3	NdL 4
Conceituais	05	04	01	00	00
Contextualizados	07	02	05	00	00
Aprofundamento	02	01	01	00	00

Quadro 6: Divisão das questões pelos níveis de leitura no módulo 17.

A tabela acima demonstra que aproximadamente 60% das questões são do NdL 1 e aproximadamente 40% são do NdL 2 e, como disse anteriormente, não são questões em que o aluno faça inferências a partir da sua vivência (NdL 3). Nem tampouco que defenda o ponto de vista dele, seja das informações dos textos, seja das informações do conceito linguístico apresentado (NdL 4) (APPLEGATE et al., 2002). Como exemplos de exercícios da sequência contextualizados, há um texto do NdL 1 temos:

¹⁰ Em português: Julgados como leitores proficientes, porque são capazes de responder questões relacionadas a uma informação factual do texto.

01. A crônica é um gênero textual que oscila entre a literatura e o jornalismo e, antes de ser publicada em um livro, costuma ser veiculada em jornal ou revista. É um texto geralmente curto que apresenta uma visão pessoal sobre um fato colhido no noticiário ou no cotidiano. A crônica lida revela a visão do cronista sobre um fato veiculado em jornais. Que fato é esse? (ELEVA PLATAFORMA DE ENSINO, 2019, p. 287)

A questão acima é nitidamente do NdL 1, pois ela pede que o aluno simplesmente retire um fato explícito no texto, para essa questão o aluno não necessita acessar nenhum conhecimento prévio de suas experiências alheias a sala de aula. Como afirma Soares (2017, p. 84), “a escola tende a ignorar tudo o que é externo a ela”. As demais questões conceituais no módulo 16 seguirão estes dois modelos: retirar as informações sobre os elementos que se constituem uma crônica (NdL 1), ou fazer inferências do que está explícito no texto (NdL 2), com a finalidade de o aluno compreender quais são os elementos textuais que constroem o gênero crônica. É evidente a preocupação com a técnica de (re)produção textual (relacionada a práticas de letramento autônomo) nos elementos que constituem a crônica. Como já afirmei antes, não há problema nenhum em ensinar a técnica. Esse ensino pode até ser válido. Contudo, transformar a leitura em mera técnica e apagar o agente do ato de ler (FREIRE, 1989) me parece uma forma de reforçar a faceta estrutural da língua e, nesse processo, demonstrar que o mito da deficiência cultural ainda é algo reverberante em nossa sociedade (SOARES, 2017).

A única questão que apresenta a necessidade de uma inferência, mesmo que para uma conclusão óbvia (APPLEGATE et al., 2002), é o item b da questão 4, que reproduzo a seguir.

04. Releia o seguinte trecho do texto e compare-o com sua versão reescrita:

Trecho original

Nesta semana, depois de longa e problemática investigação da Polícia Civil de Minas, foi decretada pela Justiça a prisão temporária de oito pichadores. Cinco deles foram presos e estão atrás das grades, onde já estava um sexto pichador. Outros dois vândalos, alertados, conseguiram driblar a polícia e fugiram.

Trecho reescrito

Nesta semana, depois de uma investigação da Polícia Civil de Minas, foi decretada pela Justiça a prisão temporária de oito pichadores. Cinco deles foram presos e estão na prisão, onde já estava um sexto. Outros dois sujeitos conseguiram driblar a polícia e fugiram.

a. Que expressões do texto original foram substituídas na versão reescrita?

b. Essas substituições provocam mudanças de sentido, evidenciando diferentes apreciações de valor. Que ponto de vista sobre o fato comentado é expresso por elas? (ELEVA PLATAFORMA DE ENSINO, 2019, p. 288)

É possível atentar que o primeiro item ainda está encapsulado no NdL 1, pois pede que o aluno retire informações explícitas no texto, fazendo uma comparação entre os textos. Contudo, o item b pede que o aluno encontre o ponto de vista dos dois textos, uma inferência que poderá ser realizada com facilidade a partir da superfície textual, sem que o aluno precise usar as experiências pessoais e as vivências sociais dele como base nesse processo. Embora possua um teor tecnicista, os exercícios do módulo 16 se valem do texto como pretexto para a resolução dos exercícios, pois há uma preocupação em utilizar as informações do texto para uma análise, mesmo que superficial. Tudo isso só torna mais preocupante a postura adotada no módulo 17, no qual nenhum exercício conceitual possui um texto inteiro para análise dos conceitos apresentados. Assim, todas as questões analisam períodos soltos, vide o exemplo abaixo:

04. Você estudou que o aposto possui valores semânticos diferentes. Eles podem ser classificados em:

- I. enumerativos;
- II. explicativos;
- III. recapitulativos;
- IV. especificativos.

Indique o valor semântico dos apostos destacados nas orações a seguir:

- a. Para melhorar a convivência entre as pessoas, são necessárias certas condições: **tolerância, compreensão, ausência de preconceito, respeito e solidariedade.**
- b. O físico e cientista **Albert Einstein** não era considerado um bom aluno quando pequeno.
- c. Lápis, caderno, borracha, caneta, **todos** são essenciais na sala de aula.
- d. O Brasil, **maior país da América do Sul**, apresenta inúmeros contrastes.
- e. Não havia na despensa os seguintes produtos: **açúcar, café, sal, macarrão e óleo.**
- f. Celular, dinheiro, joias, documentos, **tudo** foi roubado.
- g. A cidade **de São Paulo** apresenta altos índices de poluição ambiental.
- h. Gregório de Matos, **autor do movimento barroco**, é considerado o primeiro poeta brasileiro. (ELEVA PLATAFORMA DE ENSINO, 2019, p. 298)

O único item o qual foge do NdL 1, mas não da dinâmica de frases aleatórias como a apresentada pelos itens acima e os demais, é a questão 02:

02. Crie apostos para os nomes destacados nas frases abaixo. Não se esqueça de observar a pontuação adequada:

- a. **Madonna** lançou seu 13o álbum no dia 10 de março de 2015.
- b. O falecimento de **Amy Winehouse** causou grande comoção nos fãs em todo o mundo.
- c. Com o Carnaval de 2015, o **Rio de Janeiro** comemorou seus 450 anos.
- d. **Rodrigo** foi o vencedor do torneio de vôlei.
- e. A superexposição da vida pessoal dos adolescentes em **redes sociais** é algo que preocupa os pais. (ELEVA PLATAFORMA DE ENSINO, 2019, p. 298)

O exercício acima se encaixa na NdL 2, pois pede que o aluno tire uma conclusão de algo que já está expresso no texto e, como, alguns itens possuem um vínculo com realidade, os discentes tendem a manter suas repostas o mais evidente possível. Creio que a necessidade que parte do aluno a relação com conhecimentos recuperáveis na superfície das frases, e não da questão, assim a coloca no patamar de NdL 2, pois ao cumprirem o proposto realizam uma breve inferência a partir dos elementos postos no texto. Caso essa necessidade de verossimilhança fosse ignorada pelo corpo discente, teríamos mais uma questão de NdL 1, uma vez que não há um texto para a criação de apostos.

Os exercícios contextualizados e de aprofundamento no módulo 16 não possuem muitas variações em relação aos já analisados, seguindo a mesma fórmula ao analisar, dessa vez, os elementos da crônica com um viés mais argumentativo. Isso ocorra talvez devido a uma preocupação com a sequência textual proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, alguns exercícios contextualizados do módulo 17 mantêm a estrutura dos exercícios conceituais, ou seja, os itens 03, 04 e 05 são frases aleatórias a serem analisadas dentro do conceito sintático apresentado no módulo. Assim, o a produção escrita em língua portuguesa é deixada em segundo plano pela apostila, a mensagem passada aqui é a de que, se o indivíduo possuir um olhar técnico da língua, ele saberá utilizá-la e de que isso é suficiente para a aprovação no ENEM. Digo isso baseado na ideia de que “a própria ênfase de tantos autores na ‘neutralidade’ ou ‘autonomia’ do letramento é ideológica porque mascara a dimensão do poder” (STREET, 2014), pois, como corrobora Soares (2017), há a necessidade de suplantar qualquer cultura que não seja a da Elite. E, por este motivo, encontramos questões como a seguir na sequência dita contextualizada:

05. O vocativo vem isolado dos outros termos da oração por vírgulas, porque não se liga sintaticamente a nenhum deles. Nas orações a seguir,

indique se os termos em destaque exercem a função de sujeito ou de vocativo:

- a. **Ana**, você poderá retirar seus ingressos para o show pela internet.
- b. **Ana** poderá retirar seus ingressos para o show pela internet.
- c. **Você** poderá retirar seus ingressos para o show pela internet.
- d. **Contribuintes**, o sindicato dos trabalhadores anunciou uma nova reunião para a próxima semana.
- e. Contribuintes, **o sindicato dos trabalhadores** anunciou uma nova reunião para a próxima semana.
- f. **Gabriela**, feche todas as janelas que está começando a chover.
- g. **Gabriela**, antes de sair de casa, sempre fecha todas as janelas. (ELEVA PLATAFORMA DE ENSINO, 2019, p. 301)

Na questão 5, o aluno precisará escrever algo de composição própria para responder satisfatoriamente. Questões como essa, por possuírem a necessidade dos alunos se expressarem, geralmente têm um caráter mais autoral, muito encontrado em questões de NdL 3 e 4, que vinculou ao letramento ideológico; isto é, o aluno precisaria utilizar conhecimentos embasados na experiência de vida para respondê-las. Entretanto, não é isso o esperado na questão. Embora o aluno precise acessar um tipo de conhecimento, esse fica explícito na construção da frase. Assim, por ter que acessar um conhecimento que está óbvio no texto, esta questão se enquadra no NdL 2, mesmo se tratando de frases sem um contexto (irônico para um exercício dito “contextualizado”), pois se enquadra na definição do nível 2, conforme Applegate et al (2002).

Outro ponto é ausência total de um texto para análise sintática. Isso mostra uma relação muito forte com ideia tradicional de alfabetização, onde aprender a ler e escrever é apenas codificar e decodificar a língua, bastando ao aluno saber identificar e desenhar os grafemas. Contudo, apenas codificar e decodificar grafemas não é o mesmo que escrever e ler, assim como entender a análise morfosintática não é o mesmo que usar a língua em todas as suas nuances. Talvez seja justamente nesse ponto que o material apresenta seu maior problema, pois mostra a toda sua visão estigmatizada do aluno que o utilizará. E, por isso,

(...) a escola exerce um poder de *violência simbólica*, isto é, de imposição, às camadas populares, da cultura – aí incluída a linguagem – das classes favorecidas, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítima*: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos privilegiados em saber *legítimo* e o impõe esse saber aos grupos desfavorecidos. Reforça-se assim a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização (SOARES, 2017, p. 86).

A violência simbólica é, dessa forma, praticada, não somente pela escola, mas pelo próprio material didático de língua portuguesa, que busca alienar o aluno, estigmatizando sua linguagem e legitimando a cultura e língua(gem) das classes favorecidas (SOARES, 2017). Então, por optar por esse viés mais tecnicista e estruturalista, no qual aprender a língua é decodificá-la e codificá-la, o material analisado exerce a dimensão de poder dele: manter a estrutura social, estigmatizando, muitas vezes anulando, a linguagem do aluno, em detrimento de uma norma tão abstrata, que é ideal até para as classes favorecidas (SOARES, 2017).

E é por esse motivo que encontramos apenas os níveis mais baixos de leitura, pois a prática de letramento acaba sendo, nesse contexto, a prática de letramento autônomo. O fato que mais corrobora isso é ausência de textos contextualizando algumas questões, a fim de que mostre o conceito aprendido em uso na língua e que outros exercícios. Mesmo possuindo um texto para criar o contexto na análise linguística, os exercícios do material ignoram totalmente o conteúdo do texto, para se focarem apenas na questão metalinguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os módulos analisados parecem demonstrar pouca alteração, com relação à visão de língua como uma expressão da norma abstrata, no tratamento do ensino da língua portuguesa mais tradicional e dentro de uma perspectiva de letramento autônomo. Por vezes, há ainda uma manipulação da língua materna mais tradicional, visto que ignoram, muitas vezes, as teorias de letramento e as inovações de campos dos estudos nessa área. Ainda que exista um apelo muito forte à visão estruturalista no ensino de nossa língua no material, é um apelo considerado pela sociedade como necessário, por conseguinte, a prática de letramento predominante é a de letramento autônoma, considerada por alguns como necessária para que “não criemos uma nova língua sempre que falemos” (GARCIA, 2018). Só que o problema enfrentado é ainda possuímos materiais com uma única prática de letramento, pois com uma única maneira de analisar os usos da língua(gem) pode ocorrer um apagamento de um determinado contexto ou, pior, a sobreposição de culturas, criando a hierarquização de variedades linguísticas e, por conseguinte, de sujeitos sociais.

Esses materiais também não trazem muitas mudanças nos textos abordados durante os quatro anos que manuseie tal material. Muitas vezes, cânones da literatura brasileira parecem ser utilizados como pretexto para o ensino taxonômico e beletrista da língua, com uma visão, quase preconceituosa, da língua(gem) apresentada pelo alunado. Assim, o material ainda parecia abordar o ensino de língua pautada na visão da gramática tradicional, que dissocia o objeto de estudo do contexto, no qual está inserido e sem apresentar uma sequência didática bem delimitada. Esse desprendimento cria no corpo discente uma sensação de fracasso, pois a cultura e língua que lhes são entregues pela apostila não são tidas como suas, além de serem desprendidas de significado para eles.

Portanto, o ato de ler o mundo não se coaduna, no material, com o ato de ler (FREIRE, 1989). Nesse, cenário o aluno acaba apenas desenvolvendo uma leitura mecânica, pois é justamente essa visão de leitura e interpretação que é apresentada a eles durante as aulas de língua portuguesa. Parece-me estranho a esperança que uma visão mecânica da língua possa levar alunos possivelmente se tornarem indivíduos, os quais usem consciente e criticamente a língua nos seus mais variados contextos realizáveis, é parecida a expectativa de Pigmaleão. A narrativa pedagógica desse personagem mitológico acabou criando uma classificação para um efeito na psicologia, o qual leva o nome de efeito de Pigmaleão; tal efeito, trazido para a área de ensino de língua, configura-se na criação de expectativa de que a abordagem estruturalista da língua tornará os alunos letrados. Tal ideia é perigosamente próxima do mito do letramento entre textos escrito e textos orais (STREET, 2014).

Por fim, o que busco demonstrar com esse artigo é que existe uma real necessidade em rever as práticas de letramento utilizadas em nossas salas de aulas, buscando integrar outras práticas, mesmo que seja necessário uma modificação sobre a maneira que certos exercícios de apostilas, por exemplo, foram imaginadas por seus autores. Mesclar, adaptar e reimaginar tais práticas é fundamental para que o aluno veja e use as diferentes maneiras de se apropriar da língua que usamos diariamente. Fazer isso se torna necessário, podendo essas ações reduzir a influência de teorias excludentes de ensino, além de representar as diversas maneiras de um indivíduo se integrar na sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. *Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories*. The Reading Teacher, Newark, NJ, v. 56, n. 2, p. 174-180, 2002.

BRAIT, B. História e alcance teórico-metodológico. In: *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2015.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2015.

DENZIN, N., LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELEVA PLATAFORMA DE ENSINO – *Português e linguagens* – Eleva – 2019, p. 287 - 302.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

HEATH, S.B. “What no bedtime story means: narrative skills at home and school”, *Language in society* 11, p.49-76, 1982.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto 2018.

MOITA LOPES, L. P. *A pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. In: D.E.L.T.A., Vol. 10, Nº 2, p. 329 - 338. 1994.

RANGEL, E. de O. Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, C. *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro e João, 2015.

SANTOS, J. de O. Eventos e prática de letramento: recortes de uma experiência na educação não-formal. In: *Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais*, v. 5, 2009

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. Tradução de Marcos Bagno, São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. Cortez, São Paulo: 2010

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.