

OS CONTEÚDOS DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DE LEITORES

Diana Barbosa de Freitas (UFCG)¹
Katianny Késia Mendes Negromonte (UFCG)²
Williany Miranda Silva (UFCG/ Orientadora)³

RESUMO

Muitas têm sido as discussões a respeito da educação e das demasiadas metodologias de ensino que são eficazes no processo de aprendizagem. Detendo nosso olhar para as políticas educacionais brasileiras, chegamos à constatação de que, nas instituições de ensino básico, uma das ferramentas que regem a prática docente é o livro didático. Conscientes desses fatores, compreendemos a importância do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) para a prática e o planejamento docente, bem como para a formação do aluno enquanto sujeito que ocupa uma posição na sociedade. Nesse sentido, ao pensarmos acerca do LDP, buscamos e compreendê-lo dentro do contexto social de uso da língua, tendo em vista não só a utilização desse material didático como também a instituição escolar na qual ele está inserido. Nessa pesquisa, direcionamos nosso olhar, especificamente, para os processos de leitura evidenciados no LDP, haja vista que essa é uma das primeiras e mais importantes práticas de linguagem em situação de ensino. Nesse sentido, objetivamos, com esse artigo, verificar se os conteúdos de leitura abordados em um LDP, influenciado pela resenha da coleção *Para viver juntos* e os PCN, contribuem para a formação crítica dos leitores. Para tanto, apoiamos-nos nas contribuições teóricas de Rojo (2013), Mendonça e Bunzen (2006), Jurado e Rojo (2006), Kleiman (2011) e Zabala (2010). Procurando investigar essa problemática, utilizamo-nos da metodologia descritiva-analítica, de abordagem qualitativa através da

¹ Graduanda do curso de Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande e bolsista do PET/Letras (Programa de Educação Tutorial) pela mesma instituição. E-mail: dianabarbosa146@gmail.com

² Graduanda do curso de Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande e bolsista do PIBIC/Cnpq pela mesma instituição. E-mail: katiannykessiakmn@hotmail.com

³ Professora associada II e membro do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: williany.miranda@gmail.com

análise de atividades de leitura elaboradas pelo volume do 7º ano do ensino fundamental (EF) da coleção. Os primeiros resultados dessa investigação apontam para a identificação de atividades propostas, seguindo um viés cognitivo, na maioria das vezes, abrangendo conteúdos atitudinais, podendo possibilitar ao público-alvo, o aluno, a reflexão acerca dos valores, atitudes e normas estabelecidas pela sociedade.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Livro didático. Leitura. Formação crítica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muitas têm sido as discussões a respeito da educação e das demasiadas metodologias de ensino que são eficazes no processo de aprendizagem. Detendo nosso olhar para as políticas educacionais brasileiras chegamos à constatação de que, nas instituições de ensino básico, uma das ferramentas que regem a prática docente é o Livro Didático (doravante LD). Este, por se tratar de um material planejado, pode ser compreendido como uma ferramenta de ensino com metas, por parte dos autores, afim de se atingir determinados fins educacionais.

É também interessante mencionar que esse planejamento de atividades do LD deve estar ancorado nos documentos parametrizadores da educação nacional. Tais documentos, a exemplo dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) orientam, em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, que as práticas de linguagem, evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem, devem contribuir para a formação crítica e reflexiva do aluno, conduzindo a sua conduta enquanto cidadão, ou seja, sujeito ativo na esfera social.

Nessa perspectiva, verificamos que a escola ocupa um espaço de integração e socialização de diversas atividades que podem auxiliar nas formas de visão de mundo dos sujeitos do corpo discente da instituição. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que se faça um planejamento pedagógico comprometido com o desenvolvimento e com a ampliação da competência do aluno para o exercício da fala, da leitura e da escrita.

Conscientes desses fatores, compreendemos a importância do Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDP) para a prática e o planejamento docente, bem como para a formação do aluno enquanto sujeito que ocupa uma posição na sociedade. Por esta razão, acreditamos ser relevante conceber o LDP dentro de uma perspectiva da Linguística Aplicada (doravante LA), uma vez que essa área do conhecimento tem o papel de intervir nos problemas linguísticos constatados, teorizando a linguagem de forma adequada. Nesse sentido, ao pensarmos acerca do LDP, buscamos compreendê-lo dentro do contexto social de uso da língua, tendo em vista os sujeitos que utilizam esse material didático, como também a instituição escolar na qual ele está inserido.

Nessa pesquisa, direcionamos nosso olhar, especificamente, para os processos de leitura, haja vista que essa é uma das primeiras e mais importantes práticas da linguagem em diferentes meios de circulação. Para além disso, cabe ressaltar que a preocupação com a leitura está presente tanto na prática educativa do professor, bem como nos LDP utilizados na sala de aula. Sabendo disso, partimos do seguinte questionamento: É possível aferir que a tipificação de conteúdos predominantes em atividades de leitura solicitadas no manual *Para Viver Juntos* pode contribuir para a formação crítica do leitor? Nesse sentido, objetivamos, com esse artigo, identificar os tipos de conteúdos de leitura que estão presentes no LDP e como estes influenciam na formação crítica dos leitores. Para tanto, nos apoiamos nas contribuições teóricas de MENDONÇA e BUNZEN (2006), JURADO e ROJO (2006), ZABALA (2010), KLEIMAN (2011) e ROJO (2013). Cabe destacar que, algumas discussões envolvendo conteúdos disciplinares na educação básica, planejamento, avaliação e formação de professor foram promovidas pelas disciplinas *Planejamento e Avaliação* e *Linguística Aplicada*, ambas oferecidas na graduação em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Além desta introdução, este trabalho contempla, inicialmente, uma breve contextualização teórica sobre os tipos de conteúdos (factuals, conceituais, procedimentais e atitudinais), que norteiam as atividades de ensino-aprendizagem, e

sobre as concepções de leitura embasadas no letramento; a abordagem metodológica que permitiu a sistematização de atividades do LDP em análise. Em seguida temos a seção de análise dos dados, com a discussão dos dados obtidos e, por fim, tecemos concisas considerações finais acerca da investigação realizada.

TIPOS DE CONTEÚDOS EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

A proposta metodológica de qualquer intervenção pedagógica, realizada pelo professor em sala de aula, sofre influência direta da organização de material didático, da elaboração de sequência didática, isto é, da utilização e abordagem do livro didático. Este impacta na formação dos alunos, revelando explícita ou implicitamente concepções ideológicas sejam estas formais ou informais no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem através dos tipos de conteúdo distribuídos ao longo das unidades do LDP.

Neste sentido, podemos dizer que, a partir da escolha do método de ensino-tradicional ou construtivista - subjazem concepções ideológicas a respeito dos conteúdos de aprendizagem. Para o primeiro método, a tendência é situar e classificar os diferentes tipos de conteúdos sob o viés disciplinar. Neste contexto, a aprendizagem pertence a uma matéria ou área específica (matemática, música, língua etc); investe-se no conhecimento como o domínio de uma técnica no limite de um saber teórico determinado. Para o segundo, não há uma classificação dos conteúdos por disciplina, mas é possível considerá-los em conformidade com uma tipologia factual, conceitual, procedimental e atitudinal (ZABALA, 2010).

De acordo com Zabala (2010: 39), os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais estão separados apenas por questão didática, pois não se encontram compartimentados nas estruturas do conhecimento e nem existem em sentido estrito. São termos criados para a compreensão de processos cognitivos que agem de forma integrada.

A denominação de conteúdos factuais aplica-se aos conhecimentos dos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares, a exemplo da idade ou altura de um indivíduo, nomes, denominação de um local, entre outros. É interessante notar que no LDP existe a presença deste conteúdo factual quando é apresentado tanto para o professor quanto para o aluno os nomes de autores e de correntes teóricas da literatura, músicas, artes plásticas, referências bibliográficas etc. Vale destacarmos que este tipo de conteúdo se apreende a partir da repetição verbal, no processo de memorização. Segundo Zabala (2010, p. 41), este conhecimento tem sido “ultimamente menosprezado, mas indispensável, de qualquer forma, para poder compreender a maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional”.

Os conteúdos tipificados como conceituais e princípios são termos abstratos. Os conceitos podem ser entendidos como um conjunto de fatos, de objetos que possuem características semelhantes; e os princípios que consistem nas mudanças que ocorrem em um fato, um objeto, ou nas situações que descrevem relações de causa e efeito. (ZABALA, 2010). Neste sentido, conceitos e princípios fazem-se bastante presente no LDP. Enquanto o primeiro pode ser identificado em *boxes* apresentando definições das classes gramaticais ou na identificação da temática de um texto, o segundo se faz perceptível na demonstração de normas e regras da gramática tradicional, seja no nível da frase seja na reflexão do uso dos termos, o que envolve o funcionamento linguístico e a capacidade de leitura e de interpretação dos alunos para compreender os efeitos de sentidos no texto.

Na perspectiva tradicional de ensino este conhecimento de princípios e conceitos são os mais priorizados devido a metodologia de aulas expositivas e da concepção de que a função social do ensino é de ser enciclopédico e seletivo. Estes conteúdos são apreendidos através da elaboração e da construção pessoal do conceito. Segundo Zabala (2010, p. 43), é preciso que tanto os professores quanto o LDP promovam

atividades experimentais que favoreçam que os novos conteúdos de aprendizagem se relacionem substantivamente com os conhecimentos prévios; atividades que promovam uma forte atividade mental e que favoreça significado e funcionalidade aos novos conceitos e princípios; atividades que suponham um desafio ajustado às possibilidades reais.

No que se refere aos conteúdos procedimentais podemos afirmar que se caracteriza como um conjunto de ações ordenadas através de uma finalidade, e orientadas para a realização de um objetivo. As atividades procedimentais são: ler, desenhar, observar, calcular, classificar etc, e cada um desses exercícios possuem características específicas. No entanto, são consideradas ações de natureza procedimental, porque este tipo de conteúdo pode se encontrar a partir de três eixos ou parâmetros: a) ações que se realizam a partir de componentes motores ou cognitivos; b) ações que são necessárias para que uma atividade possa ocorrer, ou seja, se requer pouco ou bastante procedimentos; c) ações que se concretizam em função do grau de planejamento e organização das sequências de atividades, (ZABALA, 2010).

Os conteúdos procedimentais são apreendidos através da realização de ações, do exercício da reflexão sobre a própria atividade e da sua aplicação em contextos diferenciados. No que tange a este tipo de conhecimento, no eixo da leitura em LDP, podemos identificá-lo ante a solicitação da leitura de um texto, de comentários, de sobre o que foi escrito e da relação entre o ato de ler às variadas situações comunicativas que permeia o aluno.

Além dos conteúdos factuais, conceituais e procedimentais temos também os atitudinais. Este, de acordo com Zabala (2010), está vinculado a uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Os valores são entendidos como um conjunto de ideias éticas formuladas por pessoas que emitem um juízo de valor sobre as condutas de um indivíduo ou um grupo. Exemplos de valores: solidariedade, respeito, liberdade. As atitudes se caracterizam como sendo a maneira com que as pessoas atuam para realizar suas condutas a partir dos valores

determinados por um grupo. As normas são padrões ou regras de comportamento que devem ser seguidos e cumpridos por todos os membros de um grupo social em determinadas ocasiões.

Este tipo de conteúdo atitudinal pode ser apreendido pelos discentes quando pensam, sentem e fazem uma reflexão sobre os seus valores, suas atitudes e as normas que são impostas. De acordo com Zabala (2010, p. 47) pode-se dizer que se apreendeu uma norma quando “se interiorizam as normas e se aceitam como regras básicas de funcionamento da coletividade que regem”.

Os tipos de conteúdos (factualis, conceituais, procedimentais e atitudinais) estão presentes nas sequências de ensino elaboradas pelo professor para serem aplicadas na sala de aula, nas avaliações de pequena e larga escala como também no Livro Didático de Português. Este último é, muitas vezes, visto não só como o melhor meio de resumir os conhecimentos e apresentá-los aos alunos como também o mais acessível a estes, em específico, após a política nacional de distribuição gratuita desse produto nas escolas públicas de ensino fundamental e médio do País (ROJO, 2013).

Neste sentido, apesar de os tipos de conteúdos não possuírem uma natureza disciplinar, eles estão vinculados a uma forma de otimizar a aprendizagem e o ensino já que estão associados a fatos, conceitos, métodos e atitudes. O LDP faz uso destes conteúdos para que os meninos e meninas possam progredir nas estratégias cognitivas e discursivas do eixo de leitura, de escrita e de análise linguística.

Para adentrarmos de modo mais específico no eixo de ensino sobre leitura, no próximo tópico abordaremos as concepções de leitura que estão subjacentes à perspectiva teórica do letramento.

LEITURA: CONCEPÇÕES EMBASADAS NO LETRAMENTO

O Letramento é um termo técnico e surge na sociedade em virtude de uma nova realidade social, pois, no atual mundo contemporâneo não basta somente saber ler e escrever, mas se faz necessário que o indivíduo letrado consiga responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita. De modo geral,

a noção de letramento é concebida como as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade. (Mendonça e Bunzen 2006, p. 17).

Diante disso, a leitura, no contexto sócio-político do letramento, não é concebida de maneira isolada, mas como sendo algo constitutivo das práticas sociais. O seu ensino ultrapassa o desenvolvimento da capacidade de decodificar a palavra escrita, enveredando pela capacidade de compreender, interpretar e usar adequadamente os textos escritos nas mais diversas situações cotidianas.

No contexto de sala de aula, podemos considerar que o LDP reúne práticas letradas fundamentais para a formação de leitores críticos já que é o único material didático com os quais os alunos têm contato com as práticas de leitura nas escolas brasileiras. Assim, é necessário que a seleção de material textual seja adequada às experiências dos discentes, para que o ato de ler tenha um significado social e cultural; e que as atividades de compreensão e interpretação devam ter como objetivo a formação de um leitor proficiente, favorecendo as estratégias cognitivas, textuais e discursivas na leitura e na compreensão de textos, (JURADO E ROJO, 2006).

Segundo Jurado e Rojo (2006), os documentos oficiais, a exemplo do PCNEM, PNLDEM incidem diretamente na organização curricular do LDP e estes evidenciam concepções acerca da leitura e das habilidades e competências que o aluno leitor precisa desenvolver ao longo da educação básica.

Em relação à leitura, a perspectiva discursiva sócio-interacionista é a que predomina nos documentos parametrizadores, pois a concepção de leitura é

compreendida enquanto um ato interlocutivo, dialógico e que implica produções de sentidos. Espera-se uma resposta do leitor ao que lê e isto permite que os discentes desenvolvam capacidades que envolvem o saber avaliar e interpretar os textos, julgar, confrontar, defender e explicar suas ideias para que possam ter posicionamentos conscientes sobre as condições de produção do texto. Em outras palavras, vinculada à leitura de um texto, está a relevância de se conhecer os interlocutores, o(s) gênero(s) ou esfera discursiva a que ele pertence e suas características; o suporte de publicação, etc; para que assim os alunos leitores demonstrem capacidades e habilidades para desenvolver a leitura enquanto um processo interpretativo e uma atividade realizada na interação autor/texto/leitor e com uma perspectiva de olhar não apenas para o que está dito, mas também para o não dito.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida na presente investigação é de caráter exploratório e toma o sétimo volume da coleção *Para viver juntos*⁴ para estudar os fenômenos que interessam os conteúdos presentes nas atividades de leitura. A análise do volume configura-se como documental, inserida no paradigma interpretativo, com abordagem descritivo-qualitativa, (MOREIRA E CALEFFE, 2006).

A coleção citada é composta de quatro volumes que contemplam os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Tendo como base o volume do sétimo ano, pode-se afirmar que o mesmo se organiza em 9 capítulos, abordando seções de leitura, produção textual e análise linguística. Detendo-nos ao eixo de leitura, esse livro traz em cada capítulo duas seções. A primeira abarca os seguintes tópicos: a) **para entender o texto** trabalha as informações explícitas e implícitas do texto; as características próprias do gênero; a intencionalidade etc; b) **o contexto de produção**

⁴ A escolha da coleção está relacionada à participação de uma das autoras no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Durante a sua atuação, o manual foi adotado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião e fazia parte das reflexões desenvolvidas em parceria com a professora regente da turma.

retrata especificidades da produção do texto e de sua circulação, relacionando-as ao seu suporte e função social; c) **a linguagem do texto** destaca os recursos linguísticos e gramaticais usados para criar os efeitos de sentidos; d) **Boxe de valores** relaciona os temas estudados nos capítulos às questões da convivência e de valores. Procura-se nessa seção discutir os temas e aproximá-los da realidade do aluno.

A segunda seção de leitura corresponde aos tópicos a) **para entender o texto-** complementa os conceitos introduzidos na seção “leitura 1”⁵; b) **o texto e o leitor-** levanta as marcas que o texto apresenta ao leitor ao qual se dirige; c) **Comparação entre os textos-** compara os dois textos principais do capítulo, reconhecendo as características gerais do gênero; d) **Sua opinião-** estimula o aluno a expressar sua opinião a respeito do que leu e aprendeu.

Diante da organização apresentada neste livro didático, foi possível constatar que, no capítulo 8, há atividades prévias à leitura do texto (abertura do capítulo) que abrange uma discussão sobre a convivência harmônica entre um leão e um cordeiro, conforme a figura 01, a seguir:

⁵ Vale destacar que, em toda a Coleção, cada capítulo apresenta duas seções de leitura, neste caso, o livro considera “leitura 1” e “leitura 2”.

FIGURA 01:



(Imagem se encontra presente no LDP do 7º ano na coleção "Para Viver Juntos", p. 243).

A referida imagem ocupa uma página inteira, seguida de questões que abrem o capítulo, com a predominância de dois tipos de atividades. O primeiro, relacionado ao texto da seção "leitura 1", explora a interpretação de um texto com título, "O aproveitamento e a reciclagem do lixo", do autor José Eustáquio Diniz Alves. As atividades solicitam do aluno uma análise textual, linguística, e composicional do gênero "Artigo de Opinião". O segundo, relacionado ao texto da seção "leitura 2", estuda a compreensão do texto "Usar água sim; desperdiçar nunca" de Antônio Ermínio de Moraes. A organização das atividades foi distribuída segundo a apresentação no quadro 01, a seguir:

Quadro 01: “Organização das atividades em relação aos tipos de conteúdo requerido”

Enunciados das questões	
Atividades prévias de leitura	Tipo de Conteúdo
Quais qualidades costumam ser associadas ao leão?	Atitudinal
E o cordeiro, que características possui?	Atitudinal
Levando em conta esses atributos, o que se poderia esperar de um encontro entre esses animais?	Atitudinal
Imagine que você pretenda, por meio de um cartaz que acompanharia esta fotografia convencer o maior número de pessoas da necessidade de se combater a violência. O que você escreveria neste cartaz?	Atitudinal
Atividades relacionadas ao texto da seção leitura 1	
O primeiro parágrafo apresenta para o leitor um problema relacionado ao meio ambiente que será tratado no texto. a) Que problema é esse? b) Por que esse problema continua atual	Conceitual
A partir do título é possível saber qual ideia será definida pelo autor para uma melhoria desse problema?	Conceitual
Identifique no texto o parágrafo que apresenta uma conclusão sobre o tema.	Conceitual / factual
Segundo o autor, por que o aumento da população causa impacto no meio ambiente?	Conceitual

Atividades relacionadas ao texto da seção leitura 2	
A que assunto o artigo de Antonio Erminio de Moraes se refere?	Conceitual
Qual é a posição apresentada no título a respeito do assunto no artigo? Copie os trechos do texto em que essa posição é reafirmada.	Conceitual
Identifique a classe gramatical de cada uma das palavras destacadas	Factual
Do ponto de vista do articulista, o que deve ser feito a respeito do desperdício de água?	Conceitual

Como podemos observar no quadro 01, há três conjuntos de atividades relacionados aos tipos de conteúdo. Para os limites desse trabalho, discorreremos reflexões mais detalhadas acerca das questões de leitura presentes na “atividade prévia de leitura do texto”, correspondente ao primeiro conjunto de atividades.

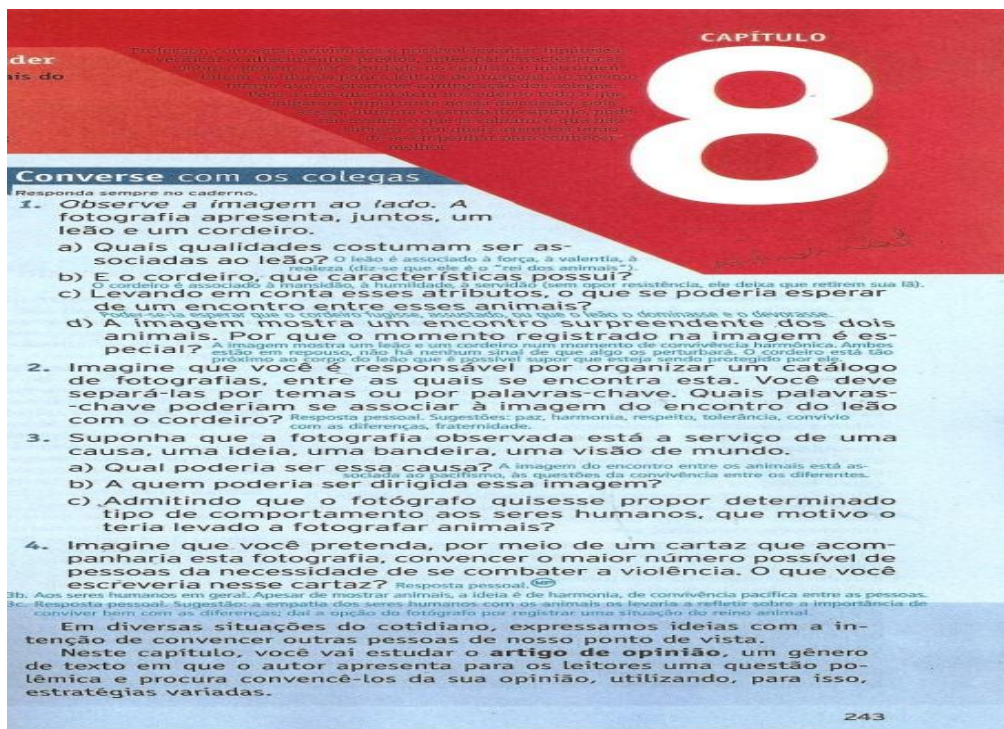
A análise dos dados no tópico, a seguir, é evidenciada por três categorias relativas à predominância do tipo de conteúdo, definido por Zabala (1998) como atitudinal. Este envolve valores, normas, condutas que serão relacionados às atividades identificadas, como: a) valores a partir da imagem; b) valores a partir da experiência e c) valores a partir da cultura, que serão exemplificadas com as devidas reflexões sobre como tais conteúdos influenciam na formação crítica do leitor.

TIPIFICAÇÃO DA NATUREZA DOS CONTEÚDOS DA ATIVIDADE DE LEITURA

Esse tópico analisa a identificação das atividades, a partir dos valores que os conteúdos de natureza atitudinal evocam. Para tanto, as reflexões, suscitadas em decorrência das imagens e enunciados, conduzem a uma resposta para a pergunta posta na introdução, a saber: *É possível aferir que a tipificação de conteúdos predominantes em atividades de leitura solicitadas no manual Para Viver Juntos pode contribuir para a formação crítica do leitor?*

A resposta possível a esse questionamento terá como dado de análise, as questões que abrem o capítulo 8 do referido LD. Essa atividade é composta por quatro questões, conforme pode ser visto na figura 02 a seguir:

Figura 02



Fonte: Livro do 7º ano da Coleção “Para Viver Juntos”, p. 243.

Para este trabalho, discutiremos, mais precisamente, as questões 1 (a, b e c) e 4 (apresentadas no quadro 1, na seção da metodologia), tendo em vista os limites deste texto, que se restringem ao primeiro conjunto de atividades tipificadas. As questões discriminadas, a exemplo da questão 1, a seguir:

Questão 01: “Observe a imagem ao lado. A fotografia apresenta, juntos, um leão e um cordeiro. a) Quais qualidades costumam ser associadas ao leão?...”

Esta e as demais provocam uma discussão a respeito das qualidades e características que o leão e o cordeiro possuem dentro do seu habitat natural. Além desse reconhecimento sobre a função desempenhada destes animais, as respostas

suscitam uma reflexão sobre o respeito à diversidade e a importância de se conviver com as diferenças.

A tipificação predominante recai na identificação de um conteúdo de cunho atitudinal, uma vez que induzem um agrupamento de valores, atitudes e normas estabelecidas pela sociedade. Nas alternativas “a” e “b”, por exemplo (Questão 01, p. 243), as indagações se aplicam tanto ao reconhecimento de “*valores a partir da imagem*”, bem como de “*valores a partir da experiência*”. Para responder tais questões, é necessário que os alunos não só façam uma leitura da figura 1 (Fotografia do leão e do cordeiro juntos, cf. Metodologia), como também articulem conhecimento de mundo (experiência) para compreender a relação oposta de convivência entre um leão e de um cordeiro, em seus respectivos *habitats* naturais.

Por outro lado, a questão 1.c, “*Levando em conta esses atributos, o que se poderia esperar de um encontro entre esses animais?*” (Figura 02), possibilita que os alunos utilizem de sua experiência pessoal para responder ao que é perguntado, haja vista que o discente precisa considerar as características desses animais e descrever o que ocorreria num possível encontro entre o leão e o cordeiro.

Neste sentido, as questões de cunho atitudinal favorecem uma articulação de conhecimentos em áreas distintas que envolvem a percepção cultural e social dos seres e objetos representados no mundo. Essa articulação contribui para a formação crítica do leitor, ao permitir a interrelação entre o social, o ético e a extensão das experiências do mundo concreto para o mundo subjetivo, envolvendo possibilidades em se imaginando o mundo animal relacioná-lo ao mundo dos seres humanos, atentando, potencialmente, para o respeito às diferenças existentes entre os indivíduos que convivem no meio social.

Vale destacar que na questão 4, “*Imagine que você pretenda, por meio de um cartaz que acompanharia esta fotografia, convencer o maior número de pessoas possíveis da necessidade de se combater a violência*” há uma mescla entre o conteúdo atitudinal e o procedimental, visto que põe o aluno em uma situação na qual ele tem que argumentar sobre como combater a violência, pedindo para que os discentes

façam um cartaz que convençam os leitores a combater a violência presente na sociedade, com a produção de uma frase de efeito afim de persuadir as pessoas. A resposta a essa atividade pressupõe, previamente, um direcionamento à argumentação solicitada no gênero artigo de opinião, a ser explorado no referido capítulo da unidade do LD.

Mediante a isso, verificamos que o conteúdo atitudinal, nesta questão, vincula-se ao conteúdo procedimental, abrindo possibilidades de os alunos serem inseridos em diversas situações comunicativas. Vale destacar que isso auxilia de maneira significativa na formulação de um posicionamento crítico do aluno diante das leituras que serão realizadas ao longo do capítulo e no dia a dia, já que as estratégias empreendidas para essa situação poderão ser associadas a outras de uma realidade extra sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que fizemos nesta investigação preliminar partiu da necessidade de compreender a tipificação de conteúdos presente às atividades de leitura prévia e de articular tal tipificação à formação crítica de um leitor.

Através da averiguação das atividades de leitura, comprovamos o percurso possível para favorecer a formação crítica e reflexiva do leitor. Dessa forma, o que se aprende em sala de aula não se restringe ao ambiente escolar, mas abrange a área afetiva, profissional, social e cultural dos meninos e meninas. Evidente que tal processo de reflexividade e criticidade implica um professor, com formação consistente, atuando como mediador em sala de aula e utilizando com propriedade os recursos disponibilizados com um planejamento bem definidos: o que é *instrumento* para veicular o conteúdo, o que é *conteúdo*, neste caso, de leitura, e o que é *metodologia* para desenvolver as estratégias de processamento desse conteúdo; pois o LDP por si não realiza os processos implicados para mobilizar instrumento, conteúdo e metodologia em favor da experiência entre discentes e docente.

REFERÊNCIAS

- JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In.: MENDONÇA, Marcia; BUNZEN, Clécio; KLEIMAN, Angela B. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-55.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento?** Cefiel/IEL/Unicamp, São Paulo: Rever – Produção Editorial, 2011.
- MENDONÇA, Marcia; BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In.: MENDONÇA, Marcia; BUNZEN, Clécio; KLEIMAN, Angela B. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-22.
- MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006
- Para viver juntos:** português, 7º ano: ensino fundamental/ PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; LOUSADA, Eliane Gouvêa; MARCHETTI, Greta [et.al] – 3ed- São Paulo: Edições SM, 2012.
- ROJO, Roxane. Materiais didáticos no de línguas. In.: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. 1ed- São Paulo: Parábola, 2013.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.