

LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISES DE ABORDAGENS DIDÁTICAS DA LEITURA E AÇÃO DOCENTE

Renata Aparecida dos Santos¹
Rosani Muniz Marlow²

RESUMO: Este trabalho analisa o volume 2 de uma coleção de livros didáticos (LD) destinada ao Ensino Médio, de Cereja e Magalhães (2013), integrante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Objetivou-se, portanto, comparar estes resultados às abordagens da leitura em LD da década de 70, realizadas por Kleiman (2004). Além disso, pretendeu-se confirmar a possibilidade de afirmar que o LD determina a ação docente e se isso desqualifica a competência e a autonomia de professores e alunos. Para isso, foram consideradas as abordagens teóricas de Kleiman (2004) sobre leitura e letramentos, os estudos de Rojo (2013) sobre o LD e os estudos sobre textos para o Enem, de Brambila (2017). Como resultados, pode-se adiantar que o LD atual privilegia recursos visuais e entende um aluno-leitor familiarizado com textos multimodais, sem que isso indique necessariamente uma abordagem qualitativa da leitura em relação às práticas escolares mais tradicionais que desvinculam leitura e práticas sociais. Além disso, o LD analisado direciona à leitura voltada ao Enem e vestibulares, funcionando como um “manual” para o aluno e fazendo do professor um “explicador de manuais”. Por fim, o Enem, como política pública avaliativa, desprestigia o caráter dialógico da linguagem e a autoria dos sujeitos, favorecendo o ensino elitizado.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Leitura e escrita; Aluno e professor.

ABSTRACT: The article analyze the volume 2 of a collection of learning books (LB) destined for High School, by Cereja & Magalhães (2013), part of the National Program of Learning Book (NPLB) written in 2015. The aim of this study was to compare these results in relation to the LB reading approaches of the 1970s, carried out by Kleiman (2004). Moreover, if it is possible to affirm that the LD determines the teaching action and if this disqualifies the competence and the autonomy teaching and student. It was considered Kleiman's theoretical approaches to reading and about literacy (2004), the Rojo studies about the LB (2013) and recent studies on texts for the Enem, by Brambila (2017). As results, the actual LB privileges visual resources and understands a student-reader familiar with multimodal texts, without this necessarily indicating a qualitative approach to reading in relation to the more traditional school practices that unlink reading and social pratics. Even, the LB analyzed directs the reading to the Enem and vestibular, functioning as a "manual" for the student and making the teacher a "manual explainer". Finally, the Enem, as an evaluative public policy, deprecates the dialogical character of language and the authorship of the subjects, and privileges the elitist teaching.

KEYWORDS: Learning Book; Reading and Writing; Student and Teacher.

Introdução

¹ Professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes. Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rnt.santos3@gmail.com.

² Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rosanimarlow@gmail.com.

O presente estudo se propõe a realizar uma comparação entre as abordagens da leitura num livro didático (LD) do Ensino Médio (EM), de Cereja e Magalhães (2013), com a análise traçada por Kleiman (2004), no texto *Abordagens da leitura*, no qual a autora discute a relação entre os enfoques de pesquisa e as abordagens de ensino da leitura, tendo como objetos de análise livros didáticos da década de 1970. Para isso, são considerados, também, os estudos de Kleiman (2014), sobre *Letramento na contemporaneidade*, os de Rojo (2013), que trata dos *Materiais didáticos no ensino de línguas* e, por fim, os estudos de Brambila (2017), sobre textos com avaliação máxima no Enem, além de outros autores.

Kleiman (2004) conclui que as práticas propostas pelos livros didáticos “parecem indicar que o ensino, inferível das etapas que distinguimos nos LD para o ensino de língua portuguesa nos últimos 30 anos, estaria na contramão dos resultados da pesquisa” (KLEIMAN, 2004, p. 21). A autora admite, no entanto, que uma análise que considerasse o tempo de transposição dos estudos acadêmicos para as concepções adotadas pelos autores de LD resultaria numa interpretação diferente.

Além disso, Kleiman (2004) cita a influência dos textos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que facilitam a transposição dos resultados das pesquisas recentes em Linguística Aplicada (LA) para a escola. Sobre a amplitude dos estudos em LA, Rojo (2013) pontua que

as investigações na área de Linguística Aplicada sobre ensino de línguas [...], nas últimas duas décadas, têm se voltado a vários objetos, tais como os letramentos escolares e não escolares, os referenciais e propostas curriculares, os processos de formação de professores, as práticas e discursos de sala de aula e os materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessas práticas (apostilados, fascículos, cadernos do professor e do aluno, sequências didáticas e livros didáticos). (ROJO, 2013, p. 163).

Em seu texto, a autora expõe resultados de pesquisas “que apontam para a relevância do tema do papel dos materiais didáticos impressos nas práticas docentes”, “certa homogeneidade das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais” e que, “embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa ‘tradição’ na abordagem de seus objetos de ensino” (2013, p. 164).

Rojo, citando estudos de Batista (2003), afirma que o modelo de livro didático adotado no Brasil foi constituído entre os anos 60 e 70, quando houve uma “intensa ampliação do sistema de ensino” e, com isso, “processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos”, e professores malformados com “grande sobrecarga de trabalho” e “falta de condições [...] para

preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas” (2013, p. 169). Ainda segundo a autora, esse modelo de LD não é “um apoio ao ensino e ao aprendizado”, mas “um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra”.

O objetivo deste estudo é, então, responder à seguinte questão: considerando uma análise de livros didáticos atuais, em que medida os resultados se aproximariam e ou distanciariam dos que Kleiman (2004) obteve em relação aos LD da década de 70? E mais, se é possível perceber que os LD determinam a ação docente e se isso desqualifica a competência e a autonomia do professor e do aluno.

Abordagens da leitura no livro didático atual: uma breve análise

Para buscar responder às questões apresentadas, a análise terá como objeto um capítulo do volume 2 de determinada coleção de livros destinada ao Ensino Médio, de Cereja e Magalhães, publicada em 2013, pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, distribuída pelo Ministério da Educação (MEC) para a rede pública de ensino, com o objetivo de ser utilizado no triênio 2015-2017, sob a logística e responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com o MEC:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (MEC, acesso em 10 de mar. 2018).

Dessa forma, os livros do PNLD são inicialmente inscritos no programa pelos detentores de direitos autorais, em seguida são analisados e aprovados por equipes pedagógicas e comissões técnicas. Posteriormente, são escolhidos pelas próprias escolas públicas. Através de editais específicos, é ofertada a possibilidade de participação de interessados na avaliação e seleção das obras do PNLD (MEC, acesso em 10 de mar. 2018).

A capa do livro objeto desta análise registra que se trata de um “manual do professor” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), caracterizado por trazer as respostas esperadas para as atividades propostas, bem como, também, por apresentar textos que marcam a voz do locutor-autor em abordagens e metodologias sugeridas para o locutário-professor.

Na capa do LD, vê-se uma lista com os conteúdos abordados pelo livro: “1) Literatura”; “2) Produção de texto”; “3) Gramática” e “4) Interpretação de texto”, o que já possibilita inferir que os conhecimentos linguísticos e literários são tratados de forma dissociada e o próprio trabalho com a linguagem está proposto de forma fragmentada (CEREJA; MAGALHÃES, 2013).

Essa tendência de departamentalização de conteúdos nos LD é comentada por Lajolo e Rojo, que entendem que o recurso de dividir um todo em partes menores, para favorecer o entendimento do aluno, não garante o alcance de tal objetivo, tendo em vista que:

[...] o livro didático é um importante mecanismo na homogeneização dos conceitos, conteúdos e metodologias educacionais’, mas, por outro, ‘apresenta conteúdos fragmentados’ para torná-los acessíveis à compreensão do aluno, o que, certamente, dificultará uma apreensão situada, ética e socialmente relevante desses conceitos. (LAJOLO, 1996, apud ROJO, 2013, p. 170).

Ao observar o sumário do LD de Cereja e Magalhães (2013), verifica-se sua divisão em quatro unidades que, por sua vez, subdividem-se em cerca de dez capítulos cada. Cada capítulo possui um título seguido de subtítulos para os temas correspondentes às atividades propostas. Como exemplo dessa organização, a Tabela 1 representa a subdivisão da Unidade 1 em treze capítulos, com destaque para a composição do capítulo 13: “Interpretação de Texto”.

Tabela 1: Sumário da Unidade 1

História social do Romantismo. A poesia.	
Capítulos	Títulos
1 - Literatura	A linguagem do Romantismo [...]
2 – Produção de Texto	O cartaz e o anúncio publicitário [...]
3 – Língua: uso e reflexão	O substantivo [...]
4 - Literatura	O Romantismo em Portugal [...]
5 – Língua: uso e reflexão	O adjetivo [...]
6 - Literatura	O Romantismo no Brasil: primeira Geração [...]
7 – Produção de texto	O texto de campanha comunitária [...]
8 – Língua: uso e reflexão	O artigo e o numeral [...]
9 – Produção de Texto	O conto [...]
10 - Literatura	O ultrarromantismo [...]

11 – Língua: uso e reflexão	O pronome [...]
12 - Literatura	O condoreirismo [...]
13 – <i>Interpretação de texto</i>	<i>Justificação e conclusão</i> <i>Prepare-se para o Enem e o Vestibular</i> <i>Em dia com o Enem e o Vestibular</i>
Vivências	Projeto: Campanha: Solidariedade em cartaz

Devido às limitações deste artigo, a análise do LD fará recortes nos últimos capítulos de cada unidade, pois chama a atenção o fato de estes serem os únicos classificados como “Interpretação de texto” e, ao mesmo tempo, estarem claramente ligados ao desenvolvimento de habilidades exigidas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fato reforçado pela oração imperativa “Prepare-se para o ENEM e o vestibular”, presente abaixo do título de cada um dos últimos capítulos das unidades do LD em análise, conforme expõe a Tabela 2.

Tabela 2: Capítulos em destaque das unidades do LD analisado

Unidade	Capítulo	Títulos
1	13 Interpretação de texto	Justificação e conclusão <i>Prepare-se para o Enem e o Vestibular</i> Em dia com o Enem e o Vestibular
2	11 Interpretação de Texto	Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação <i>Prepare-se para o Enem o Vestibular</i>
3	10 Interpretação de Texto	Habilidades de leitura e suas operações: a inferência e a interpretação <i>Prepare-se para o Enem o Vestibular</i>
4	11 Interpretação de Texto	As situações-problema nas provas do Enem e dos vestibulares O que é uma situação-problema? Analisando uma situação-problema proposta pelo Enem <i>Prepare-se para o Enem e o Vestibular</i>

A partir dessa observação, é possível inferir que o LD em análise pressupõe um interlocutor que considere a interpretação de texto como uma habilidade utilitária para o Enem, o que não condiz com a concepção das atuais pesquisas sobre leitura que, segundo Kleiman (2004, p. 14), “é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento”, não o letramento que prevalece na escola, “o letramento verbal, relegando-se a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais que a maioria dos alunos já têm” (cf. KRESS & VAN LEEUWEN, 1995, apud Kleiman, 2004, p. 21), mas de “outros letramentos, os que envolvem a leitura de textos multimodais que, ao

reconhecer o papel da imagem na construção de sentidos, deselitizam a relação com o texto escrito, que envolve os códigos mais inacessíveis aos grupos que a escola deve atender”. (KLEIMAN, 2004, p. 22). Em estudos mais recentes quanto à contemporaneidade das práticas de uso da língua escrita mobilizadas na escola, a autora afirma que:

tal como na década de 1990, as práticas escolares hoje não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem, tampouco a historicidade dos sujeitos. [...] a concepção da escrita é ainda a de uma prática independente do sujeito, da história, não situada no tempo e no espaço, em oposição aos usos da língua oral. (KLEIMAN, 2014, p. 74).

Como é possível conferir a partir da Tabela 2, existem quatro desses capítulos que enfatizam um treinamento para o Enem, com os seguintes títulos: Capítulo 13 (Unidade 1) – “Justificação e Conclusão”; Capítulo 11 (Unidade 2) – “Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação”; Capítulo 10 (Unidade 3) – “Habilidades de leitura e suas operações: inferência e interpretação”; Capítulo 11 (Unidade 4) – “As situações-problema nas provas do Enem e dos vestibulares”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 6-9).

Em especial, os títulos dos capítulos 11 (Unidade 2) e 10 (Unidade 3) abordam habilidades de leitura e suas operações – levantamento de hipóteses, relação, inferência e interpretação – e nos remetem às observações feitas por Kleiman (2004) acerca das pesquisas sobre leitura realizadas na segunda metade da década de 70, cujas bases eram a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva: “Era o leitor quem ocupava um lugar proeminente e central na investigação subsidiada por essas disciplinas, pois interessava o seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita.” (KLEIMAN, 2004, p. 12).

Acerca do uso de imagens, ao observar as atividades do Capítulo 11 – “Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação”, da Unidade 2 do LD em análise, percebe-se que o capítulo que objetiva a “Interpretação de Texto” é iniciado com a reprodução da fotografia de um fotógrafo norte-americano, que mostra objetos diferentes, articulados entre si, interligados por cordas, como que formando um “sistema”. Os textos introdutórios ao capítulo ainda informam ao aluno-leitor que ele vai conhecer operações “avaliadas nas provas do Enem e do Vestibular” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 207).

Assim, a composição da página sugere existir uma relação entre a imagem e a proposta do capítulo, e essa relação deverá também ser interpretada pelo leitor. As páginas analisadas, assim como todo o livro, são coloridas e os textos vêm em fontes e cores de tamanhos diversos,

dispostas, por vezes, dentro de figuras geométricas de formas diversas e coloridas, supondo um leitor familiarizado com o texto multimodal. Essa característica corrobora com o fato de que:

A relação entre material verbal e material imagético nos textos mudou dramaticamente nos últimos 30 anos. Do texto (quase) monomodal anterior à reforma de ensino, passamos, depois da reforma, ao que parece ser um texto multissemiótico nos livros de Comunicação e Expressão, com variadas cores, desenhos e formas [...]. (KLEIMAN, 2004, p. 18).

Segundo as conclusões de Kleiman (2004, p. 19), “o grande número de ilustrações, cores, tamanho e forma de letras aponta para um perfil de leitor pressuposto que teria dificuldades para se manter engajado na leitura de um trecho verbal sem esses recursos gráficos”, ou seja, o texto multimodal parece ser também um recurso necessário para atrair e manter a atenção do aluno-leitor ainda nos dias atuais.

No entanto, no que diz respeito à primeira atividade proposta no capítulo 11 (Unidade 2), os autores limitaram-se a analisar e descrever a resposta adequada a uma questão do Enem e, nessa análise, explicar o que seriam as operações de levantamento de hipóteses e de estabelecimento de relações, não tendo sido sugerido ao professor que, por exemplo, explorasse e valorizasse os conhecimentos prévios dos alunos. Apesar de funcionar como um “exemplo prático”, é possível inferir também que se trata de um “treinamento”, um “passo a passo” para que o aluno responda a outras questões semelhantes no Enem ou nas provas de vestibular, já que, daí, infere-se um aluno-leitor passivo, que precisa atender a habilidades esperadas, já que, supostamente, ele “deveria perceber” as inter-relações do texto, segundos os autores do LD (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 208).

Sobre essa tendência de colocar o aluno-leitor numa condição de passividade, Cavéquia e Rezende (2013) contribuem com resultados de uma pesquisa na qual foram considerados *Dizeres de professores sobre o livro didático de língua portuguesa*. Nesse estudo, os docentes reconhecem a importância do LD, desde que esse instrumento não seja o único recurso para o ensino-aprendizagem, e também entendem que,

Na interação verbal, o outro não é um destinatário passivo do discurso, cuja única função se restringe a compreender o locutor; o locutário terá sempre, diante da fala do locutor, uma atitude responsiva ativa, que vai ser materializada na sua resposta (externa ou interna). (CAVÉQUIA; REZENDE, 2013, p. 314).

Kleiman (2014, p. 80) reconhece formas contemporâneas dos LD relacionadas com “exigências de novos modos de trabalho para atender novas demandas sociais de sujeitos reais,

que vivem no mundo da cultura digital, e da cultura impressa”, mas critica o fato de que esse tipo de mudança não traz em si uma nova prática de ensino. Segundo a pesquisadora,

[...] mudaram os conteúdos e as tecnologias para reprodução do material didático – o xerox substituiu o mimeógrafo, mas não as práticas: cópia no caderno, ação irrefletida em resposta a exigências curriculares. O interlocutor social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979) do professor continua sendo o discurso tradicional escolar. (KLEIMAN, 2014, 80).

Após a análise da questão-modelo, os autores do LD em questão propuseram três atividades de múltipla escolha, que foram apresentadas sob o título de “Prepare-se para o Enem e o Vestibular”. Supõe-se que seja esperado pelos autores que o aluno siga as orientações do exemplo prático dado. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 209).

Em seguida, sob o título “Em dia com o Enem e o Vestibular”, foi apresentada uma coletânea de 16 questões objetivas, ocupando quatro páginas do LD, selecionadas de provas do Enem e de vestibulares de instituições conhecidas, divididas pelos subtítulos “Literatura e estudos de linguagem”; “Produção de texto” e “Interpretação de texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 210-213), mais uma vez reforçando uma suposta divisão nos estudos acerca da Língua/Linguagem, em prejuízo de uma abordagem epilinguística.

O que se pode observar acerca dessas atividades propostas pelo LD objeto de análise é a ausência de um trabalho pautado a partir do texto, pois, em todo o capítulo que se propunha a abordar “interpretação de texto”, apenas questões objetivas foram trazidas para serem interpretadas. Ainda que algumas dessas questões trouxessem textos de variados gêneros, claramente o foco do capítulo não foi para um trabalho com o texto e a partir dele, mas, sim, para um trabalho com a interpretação de questões objetivas de provas que tragam textos ou apenas façam referências a eles e como o aluno deve conduzir a sua análise para encontrar a “resposta certa”. Isto é, num capítulo cuja proposta era trabalhar interpretação de textos, o trabalho foi pautado predominantemente no gênero questão objetiva de prova. Sobre esse treinamento que faz do aluno um sujeito passivo, fundamentada em outros teóricos, Kleiman (2014) escreve:

Quanto menos passivos e mais participativos os fruidores de textos multimodais e intersemióticos (dos multiletramentos), maiores as possibilidades de que a réplica à linguagem icônica envolva o uso da “inteligência visual” (DONDIS, 1973) no lugar da intuição maleável e passível de manipulação por aqueles que detêm o ‘discurso autoritário’ ou de ‘autoridade’ (BAKHTIN, 2004). (KLEIMAN, 2014, p. 82).

Por fim, convém refletir, brevemente, sobre possíveis motivos que justifiquem a ênfase para o Enem e os vestibulares em LD do EM. Recentemente, Brambila (2017), em dissertação de

mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES), realizou estudo sobre a questão do treinamento que se faz para que o aluno do EM esteja apto a redigir uma redação escolar capaz de atender aos critérios avaliativos pré-estabelecidos pelo exame. O autor entende a escola como um lugar privilegiado para o diálogo e a construção de sujeitos e autores sociais, e que “se o espaço escolar é onde encontraremos o ensino-prática da produção textual será também nessa esfera em que haverá a expectativa de se encontrar o estímulo à subjetividade e à autoria desses sujeitos que interagem nas diversas esferas sociais” (BRAMBILA, 2017, p. 11). Assim, questiona, nas redações do Enem, a passivação do Eu em função de um Outro avaliador, tendo em vista que:

[...] percebe-se que, em determinadas configurações sociais e avaliativas, a produção de textos não tem sido uma ferramenta social de existência do Eu e do diálogo com o Outro, mas como uma suposição de um Eu que monologa para uma suposição de um Outro que só escuta e sentencia, aparentemente. (BRAMBILA, 2017, p. 12).

Esse Outro que sentencia, conforme Brambila (2017, p. 12), no caso do EM e do Enem, está personificado nas “políticas públicas relacionadas [...] ao acesso às universidades públicas brasileiras, [que] têm se mostrado cruciais nessa resignificação do referido exame para um contexto no qual as escolas se viram obrigadas a voltar suas atenções” para um ensino específico de texto, “já que há no Enem, além das 180 questões referentes a conhecimentos próprios do Ensino Médio, uma prova de redação que, tradicionalmente, requer a feitura de um texto dissertativo-argumentativo sobre determinado tema de cunho social”. Sobre isso, na conclusão de seus estudos, afirma que,

[...] a respeito de nossa realidade política-educacional, representada pelos estudos da Base Nacional Comum Curricular [...] pudemos averiguar que há uma proposta menos dialógica à linguagem na esfera escolar da escola brasileira, afastando-a de seu lugar legítimo na interação humana para uma limitação de perspectivas que se dá na definição de objetivos e eixos que não alcançam as reais demandas da educação brasileira. (BRAMBILA, 2017, p. 114).

Brambila (2017, p. 114) ainda elenca uma série de conclusões a partir dos dados estudados, dentre elas: considerando os textos de grande número das redações “nota 1000 o caráter de ‘porta-voz’ do Estado, refletindo, em diversos níveis, suas propostas e posicionamentos”; que “o lugar que ainda responde melhor a esse sistema de avaliação de competências na produção escrita é a escola particular” e que isso alimenta “na preparação para o Enem uma fonte de lucro evidente, reforçando um olhar neoliberal sobre a educação”.

Considerações finais

Para concluir, retomam-se as questões iniciais, numa tentativa de respondê-las com base na análise realizada. Considerando um estudo de livros didáticos atuais, em que medida os resultados se aproximariam e ou distanciariam dos que Kleiman obteve em relação aos LD da década de 70? A presente análise encontra pontos em comum com as conclusões presentes no texto base de Kleiman (2004), norteador deste trabalho. Foi possível observar que o texto multimodal se faz presente no LD atual e que imagens e textos verbais dialogam entre si, solicitando a interpretação do interlocutor e prevendo-o familiarizado com textos dessa modalidade. No entanto, como também enfatiza Kleiman (2004), conclui-se que, para a transposição dos resultados da pesquisa para os LD, há ainda um longo caminho a percorrer, no sentido de que estes novos recursos estejam de fato indicando uma mudança qualitativa da abordagem da leitura.

Quanto à segunda questão, se é possível perceber que os LD determinam a ação docente e se isso desqualifica a competência e a autonomia do professor e do aluno, a análise possibilita compreender que o capítulo do LD estudado não dialoga com os estudos dos letramentos, nos quais a leitura é vista como prática social. Ao contrário, a leitura no capítulo é direcionada para a atividade específica de responder adequadamente às provas do Enem e de vestibulares, funcionando como um “manual” para o aluno e fazendo do professor um “explicador de manuais”.

Neste sentido, se o professor se limitar a esse papel de dar voz ao LD, calar-se-á a si próprio, quem deve conhecer os saberes e as capacidades de seus alunos, quem é capaz de desenvolver estratégias para resgatar e entrecruzar saberes, conhecimentos e práticas, a fim de que tenham aplicabilidade à vida social do aluno. E, da mesma forma, a voz do aluno também está sendo calada, se considerarmos que seu êxito na avaliação, em especial dos textos argumentativos-dissertativos do Enem, está condicionado à reprodução de um discurso esperado pelos avaliadores institucionais.

Referências

BRAMBILA, G. *A produção de textos na “Era Enem”*: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 10 mar. 2018.

CAVÉQUIA, M. A. P.; REZENDE, L. A. Dizeres de professores sobre o livro didático de língua portuguesa. *Eutomia*, Recife, 11 (1), p. 311-326, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/229/219>>. Acesso em 15 ago. 2014.

CEREJA, W. R. *Português: Linguagens*, 2. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

KLEIMAN, A. B. *Abordagens da leitura*. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf>. Acesso em 05/09/2017.

_____. *Letramento na contemporaneidade*. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2), p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>>. Acesso em 10/10/2017.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, Luiz Paulo Moita (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.