

# Texto publicitário em livros didáticos de Língua Portuguesa: reconfigurando práticas de leitura a partir do Letramento Crítico<sup>1</sup>

Rogério Macedo de Oliveira<sup>2</sup>

Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, Câmpus São Carlos, SP, Brasil

**Resumo:** Neste artigo, atividades envolvendo a leitura de textos publicitários são abordadas a partir da análise de propostas apresentadas em dois livros didáticos de Língua Portuguesa (Ensino Médio: PNLD-2015) os quais contêm exercícios de leitura e interpretação especificamente em torno desse gênero discursivo. Levando em conta o expressivo poder de influência social da publicidade, por meio de contribuições teóricas relacionadas ao Letramento Crítico e à prática de leitura (LUKE; FREEBODY, 1997; JORDÃO, 2013, 2017; KLEIMAN, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011), à esfera de atuação da área da publicidade (SANTOS, 2005), ao papel das multimodalidades (KRESS, 2003) bem como à existência de normas, diretrizes ou resoluções oficiais (BRASIL, 2013, 2014) que regulam a produção e a aprovação de livros didáticos distribuídos à Rede Pública de Ensino, realizou-se uma pesquisa documental em torno das atividades de leitura e interpretação de anúncios publicitários presentes em dois livros didáticos. O objetivo dessa ação foi investigar em que medida os exercícios apresentados nos volumes escolhidos, a saber, *Português: contexto, interlocução e sentido* (Editora Moderna, vol.1) e *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (Editora SM, vol.3) se aproximavam de práticas de leitura orientadas por pressupostos do Letramento Crítico, apontando sugestões de ampliação ou reconfiguração das atividades de modo a articulá-las à referida perspectiva teórica. Dentre os resultados obtidos, foi possível constatar que a maioria das atividades analisadas nos volumes distanciava-se dos pressupostos de leitura assumidos pelas teorias do Letramento Crítico, uma vez que tanto os apontamentos contidos nos Manuais do Professor dos volumes quanto os próprios enunciados dos exercícios limitavam a adoção de práticas de leitura mais amplas.

**Palavras-chave:** Texto Publicitário; Leitura; Letramento Crítico; Livro Didático.

**Title:** Advertising text in Portuguese textbooks: reconfiguring reading practices through Critical Literacy

**Abstract:** The following article intends to investigate reading activities related to advertising texts by conducting analysis between two High School Portuguese textbooks (Brazil, PNLD-2015) whose sessions present reading and comprehension activities directly related to the mentioned discursive genre. By considering the expressive social influence of advertising and exploring theoretical studies related to Critical Literacy and reading activities (LUKE;

---

<sup>1</sup> Este artigo foi desenvolvido a partir da seleção de capítulos e seções presentes na dissertação de mestrado do mesmo autor, intitulada “Texto publicitário e Letramento Crítico no livro didático de Língua Portuguesa: ampliando paradigmas de leitura”. O referido trabalho foi conduzido sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida durante o andamento da pesquisa (2016-2018).

<sup>2</sup> Mestre em Linguística (Universidade Federal de São Carlos), São Carlos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8319-2567>

E-mail: [lusorogério@yahoo.com.br](mailto:lusorogério@yahoo.com.br)

FREEBODY, 1997; JORDÃO, 2013, 2017; KLEIMAN, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011), this article aims to conduct a Document Analysis of some reading and comprehension activities presented in these two Portuguese textbooks. Theoretical studies related to advertising knowledge area (SANTOS, 2005) and to the role of multimodalities (KRESS, 2003) were also taken into consideration, as well as the study of Brazilian official documents that regulate the production of textbooks distributed to public schools (BRAZIL, 2013, 2014). Based on the previous considerations, the main objective of this work was to investigate how or in which ways reading and comprehension activities related to advertising texts presented in the selected textbooks (*Português: contexto, interlocução e sentido* and *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*) could favor or even inhibit the promotion of Critical Literacy. In addition, suggestions to amplify or even reconfigure some of the activities were also done to elucidate how the exercises could be articulated to Critical Literacy theories. Results obtained from such research helped to develop considerations related to the theoretical and methodological principles held by both the analyzed reading activities and the Teacher's guide presented in the textbooks, since most of them were not close to a Critical Literacy reading approach when compared to reading principles sustained by some official documents.

**Keywords:** Advertising texts; Reading; Critical Literacy; Textbook.

## Introdução

Sobretudo nas últimas décadas, campanhas ou peças publicitárias veiculadas em diferentes meios de comunicação têm procurado difundir bens, serviços e produtos de maneira cada vez mais intensa, a fim de atingir potenciais consumidores das mais diversas faixas etárias e grupos sociais. Tendo em vista tal cenário, novas tecnologias e formas de comunicação adquirem fundamental papel uma vez que, por meio delas, tornou-se possível ampliar os meios de divulgação da publicidade para além da mídia impressa, especialmente a partir do uso da internet e de outros recursos digitais.

Dessa maneira, enquanto um tipo de produção que pode ser veiculado em diferentes mídias, o texto publicitário também é reconhecido por utilizar uma série de “recursos linguísticos e estilísticos de ordenação, persuasão e sedução” que nele podem ser mobilizados para atrair determinado público consumidor, conforme aponta Tavares (2006, p.119). Assim, levando em conta implicações de tal questão especificamente em contextos de ensino, compreender os processos de construção de sentido em torno desse gênero discursivo (tanto a partir de sua dimensão linguística quanto histórico-social) se faz imprescindível ao desenvolvimento de práticas educacionais comprometidas com a criação de espaços voltados ao desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas frente ao bombardeamento publicitário que, impulsionado por novas tecnologias de comunicação, parece delinear um fenômeno especialmente observado em contextos urbanos.

A partir dessas considerações, contribuições teórico-metodológicas referentes aos letramentos<sup>3</sup> podem se tornar recursos úteis para analisar a configuração do texto publicitário em seus diferentes espaços de circulação, sobretudo ao serem considerados estudos concernentes às teorias do Letramento Crítico, cujo campo de estudos pode contribuir particularmente para a ampliação de paradigmas de leitura em contraposição às abordagens tradicionais, geralmente focalizadas em questões puramente linguístico-estruturais. Assim, sob a perspectiva do Letramento Crítico, “os significados dos textos emergirão, sobretudo, em sua relação com outros textos e contextos, no interior de práticas sociodiscursivas diversas” (CERVETTI; DAMICO; PARDALES, 2001, p.6-7)<sup>4</sup>, favorecendo a problematização, o questionamento e a relativização de sentidos.

Ademais, ao serem consideradas algumas das implicações que pressupostos teórico-metodológicos do Letramento Crítico podem trazer a contextos de ensino, outra questão relevante para o ensino de línguas atual emerge, a saber, o papel desempenhado pelo *livro didático* enquanto principal e, por vezes, único recurso disponível para o contato e o trabalho de professores e educandos com diferentes gêneros discursivos em sala de aula.

Assim, a descrição desse cenário suscita a necessidade de adoção de abordagens que favorecem a abertura de espaços para que textos publicitários sejam explorados de modo a ampliar paradigmas de leitura tradicionais. Tal necessidade se deve, sobretudo, ao expressivo poder de influência social da publicidade ligado à disseminação de valores, conceitos e ideias que, frequentemente, podem ser adotados pelo público como “verdades” irredutíveis, conforme alertam Hoff (2007, p.29) e Tavares (2006, p.117). Face a essa problemática, contribuições advindas das teorias do Letramento Crítico podem se tornar úteis à ampliação e reconfiguração de práticas de leitura já há muito tempo (re)produzidas e ainda presentes, com expressiva força, até mesmo em materiais de ensino disponíveis às escolas, visto que tal campo teórico favorece a criação de espaços direcionados à reflexão quanto aos sentidos que permeiam a relação entre texto, contexto, autores e leitores.

A partir do conjunto de considerações até aqui expostas, o presente artigo procurará apontar de que modo atividades de leitura e interpretação de textos publicitários, em função da maneira como são formuladas, podem se aproximar ou se distanciar de pressupostos de leitura cultivados pelas teorias do Letramento Crítico. A delimitação de tal objetivo se deve,

---

<sup>3</sup> Soares (2010, p.66) aponta que “o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita”. Por tal razão, tornou-se comum o emprego do termo plural “letramentos”, justamente em virtude de tal palavra sugerir a existência de variadas situações sociais caracterizadas por lançar mão de diferentes usos da escrita e da leitura. Apesar de também englobar práticas escolares, é preciso salientar que a extensão dos letramentos não se limita unicamente ao contexto escolar, uma vez que “abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas”, conforme descreve Kleiman (2005, p.21).

<sup>4</sup> Além da referida passagem, outras citações diretas e indiretas feitas a partir de autores (Luke e Freebody, 1997; Lankshear e Knobel, 1997; Kress, 2003) cujas obras não se encontram disponíveis em Português foram traduzidas pelo autor deste artigo.

sobretudo, ao fato de o próprio *Edital de Convocação* para obras inscritas no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD, doravante) explicitar que os volumes inscritos devem, dentre outros requisitos, “promover os diferentes letramentos” associados às práticas de leitura e escrita de variados textos (BRASIL, 2013, p.45). Cabe ressaltar, por fim, que as atividades analisadas estão presentes em seções de capítulos específicos encontrados em dois volumes de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados pelo PNLD de 2015 e correspondem a parte do corpus de análise presente na dissertação de Oliveira (2018).

### **Letramento Crítico: bases teóricas**

Nesta seção, encontram-se descritos alguns dos pressupostos norteadores das teorias do Letramento Crítico, a partir de autores tais como Luke e Freebody (1997) e Lankshear e Knobel (1997), dentre outras fontes.

Considerados importantes referências primárias quanto ao desenvolvimento de estudos referentes ao Letramento Crítico, Luke e Freebody (1997, p.1) enfatizam, inicialmente, o fato de que suas próprias contribuições não advogam um modelo canônico ligado a tal campo teórico. Os autores mencionados não equiparam o Letramento Crítico, portanto, a um “método de ensino” capaz de solucionar, permanentemente, quaisquer problemas relativos às práticas de leitura e de escrita cultivadas em contextos escolares. Ademais, cabe delinear brevemente certos aspectos que permitem diferenciar as teorias do Letramento Crítico propostas por tais autores da noção de Pedagogia Crítica apresentada por Paulo Freire, uma vez que ambos os construtos teóricos, embora detenham muitos aspectos em comum, configuram perspectivas distintas.

Ao levar em conta tal apontamento, torna-se imprescindível enfatizar o fato de que, ao se diferenciarem da ideia tradicional de alfabetização (associada puramente à habilidade para codificar/decodificar textos escritos), tanto a própria noção de letramento quanto as teorias do Letramento Crítico encontram na Pedagogia Crítica freireana um de seus elementos fundadores. As referidas noções consideram o contexto escolar, por exemplo, enquanto um espaço essencialmente plural e heterogêneo capaz de espelhar a realidade extraclasse, favorecendo a abertura de espaços para reflexão e possível intervenção sobre essa.

Entretanto, conforme aponta Jordão (2013, p.72), ainda que detenham pressupostos fundamentais semelhantes, a Pedagogia Crítica freireana e as teorias do Letramento Crítico detêm bases filosóficas que as particularizaram, sobretudo ao serem levadas em consideração concepções de *língua* e *significado*. A referida autora explica que, sob a perspectiva da Pedagogia Crítica, a língua é entendida enquanto “código ideológico”, ou seja, por meio dela são mobilizadas estratégias que objetivam o “mascaramento” ou a “dissimulação da realidade” (2013, p.72). Em virtude de ser abordada a partir de uma perspectiva fortemente ideológica, a língua funcionaria, desse modo, enquanto um recurso utilizado para ocultar os sentidos “reais” dos textos. Por fim, sob tal perspectiva, caberia ao leitor/educando a tarefa

de, durante a atividade de leitura, “desvendar esses sentidos que a língua (e os autores dos textos) insiste(m) em esconder” (2013, p.72).

Por cultivar e privilegiar tal propósito, é possível afirmar que a Pedagogia Crítica apresenta uma concepção educacional de caráter libertário e emancipatório cujas bases se encontram, conforme mencionado, em estudos desenvolvidos por Freire. Para o referido estudioso, a título de exemplo, o educando/leitor, ao assumir uma postura *radical*, torna-se

comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la (FREIRE, 2014, p.37).

Distinguindo-se da Pedagogia Crítica com relação à noção de ideologia enquanto fator responsável por dissimular a realidade, a perspectiva do Letramento Crítico procura repensar tal ideia a partir da adoção de posturas menos radicais. Alicerçada em Taddei (2000), Jordão afirma que pressupostos do Letramento Crítico, uma vez influenciados por estudos foucaultianos, passam a conceber a ideologia enquanto “perspectiva cultural, social e moral” que possibilita a “construção de sentidos”. Dessa maneira, para as teorias do Letramento Crítico,

ao invés de se apresentar como um ‘véu’ que ocultaria a realidade, a ideologia funciona como sendo nossos ‘olhos’, aquilo mesmo que nos possibilita ver. Sem ideologia não há como construir sentidos -nossos entendimentos são baseados em nossa posicionalidade, nossa perspectiva, nosso ‘olhar’ socialmente construído e que, assim, é sempre ideológico (JORDÃO, 2013, p. 74).

Tendo em vista as colocações da passagem acima transcrita, é possível afirmar que, por meio da(s) ideologia(s), são geradas diferentes lentes a partir das quais podem ser criadas distintas versões da/para a realidade. Assumir determinada ideologia, portanto, implica adotar uma ou várias posturas frente à infinidade de elementos, situações, sujeitos e instituições que compõem o mundo social.

Conforme mencionado, sob a perspectiva da Pedagogia Crítica freireana, a leitura é vista enquanto ferramenta responsável por combater processos de opressão política ou de desigualdade social, com vistas à *transformação* da realidade do educando. Teorias do Letramento Crítico, por outro lado, não apresentam como objetivo imediato assegurar a transformação do educando ou do contexto que o cerca, embora busque oferecer ao aluno, por meio de práticas de leitura reflexivas, oportunidades para o questionamento e a problematização de valores, significações e perspectivas existentes em diferentes contextos, podendo favorecer mudanças nesses espaços.

A partir do exposto, não se pretende desmerecer ou invalidar contribuições de Freire as quais, seguramente, abriram espaço para o surgimento de outras perspectivas e estudos considerados adequados às demandas educacionais observadas atualmente, assim como a Pedagogia Crítica o foi para sua época. Luke e Freebody (1997, p.13), por exemplo, não deixam de reconhecer a influência dos estudos freireanos e de outros estudiosos que partilhavam de seus pressupostos para a construção da noção inicial de Letramento Crítico, sobretudo durante o final dos anos setenta e o início da década seguinte.

### **Práticas de leitura sob a perspectiva do Letramento Crítico**

No que concerne diretamente à atividade de leitura em sua relação como contribuições teóricas advindas do Letramento Crítico, Luke e Freebody (1997, p.185) descrevem que questões ligadas à sua natureza, funções sociais e aos modos como pode ser aprendida e ensinada protagonizam um constante e conturbado debate em diversos países. Segundo os autores mencionados, esse cenário já perdura ao menos pelos últimos cem anos, sobretudo ao se levar em conta o início da obrigatoriedade da escolarização básica, hoje legalmente exigida em muitos países. Tendo em vista a descrição desse contexto geral, os estudiosos mencionados tentam apresentar possíveis respostas ou direcionamentos para as questões apontadas, a partir da ênfase às práticas de leitura ocorridas, sobretudo, em contextos escolares.

Sob a perspectiva do Letramento Crítico, para a construção da noção de leitura enquanto “prática social crítica”, Luke e Freebody (1997, p.191-192) levam em conta a ideia de que atividades de leitura desenvolvidas em espaços escolares delineiam um conjunto de posturas de ensino que não são acidentais, aleatórias ou idiossincráticas. Tais práticas podem funcionar, ainda, enquanto recursos úteis ao atendimento de necessidades oriundas tanto das próprias instituições de ensino quanto daquelas relativas a interesses de outras organizações sociais.

Assim, a fim de tornar a atividade de leitura uma prática genuinamente responsável por facilitar a problematização das diferentes significações que podem ser construídas em variados textos, os autores supracitados (1997, p.193) alertam para o fato de que, primeiramente, profissionais da educação devem assumir a ideia de que a leitura e a escrita são, fundamentalmente, atividades sociais.

Tendo em vista esse pressuposto, os referidos autores buscam em Bakhtin/Voloshinov (1986) subsídios para defender a questão da não-neutralidade que subjaz qualquer texto ou manifestação da linguagem. Para Luke e Freebody (1997, p.193), dessa maneira, a leitura enquanto “prática social crítica” necessita assumir a premissa de que não existem posições neutras a partir das quais determinado texto pode ser lido ou escrito, visto que toda *linguagem*, todo *texto* e todo *discurso* “refratam” tanto o mundo social quanto natural,

modelando e construindo *interpretações* e *versões* particulares que podem agir em prol dos *interesses* de determinada *classe*, *gênero* ou *grupo cultural*.

Embasados pela noção de leitura enquanto atividade social e pelo princípio da inexistência de posições neutras frente a um texto lido e/ou escrito, Luke e Freebody (1997, p.195), apoiados em Gee (1996), defendem que o ensino de leitura orientado especificamente por pressupostos do Letramento Crítico está relacionado à abordagem dos *modos culturais* de *ver*, *descrever* e *explicar* o mundo. Por meio do Letramento Crítico, portanto, busca-se estimular práticas de leitura que objetivam questionar ideias social e culturalmente construídas, oferecendo oportunidades que permitem ao educando *comentar*, *reconstruir* e *confrontar* uma série de interpretações acerca de uma realidade social (LUKE; FREEBODY, 1997, p.218).

Por sua vez, outros autores tais como Cervetti, Damico e Pardales (2001, p.7) explicam que, sob o filtro teórico do Letramento Crítico, a ideia de que textos produzem e comportam sentidos por si mesmos é questionada ao se assumir uma perspectiva a partir da qual diferentes significações emergem levando-se em conta, também, sua relação com *outros sentidos* e *práticas sociais* em contextos sociopolíticos particulares. Dessa maneira, textos passam a ser interpretados a partir de diferentes *sistemas discursivos* que regulam seus sentidos em função das condições históricas, culturais, políticas e sociais em que manifestam, conferindo espaços para diversas interpretações e negociações de significados.

Segundo os autores supracitados (2001, p.6), a atividade leitura sob a perspectiva do Letramento Crítico configura, ainda, uma prática caracterizada pela *construção de significados*, os quais são abordados a partir do *contexto* de *relações históricas, sociais e de poder*, em contrapondo às abordagens que concebem os sentidos apenas enquanto produto das intenções de um autor.

Acerca dessa problemática, Luke e Freebody (1997, p.206) esclarecem que o texto necessita ser considerado um artefato *cultural, moral e ideológico*, embora seja usualmente abordado em contextos escolares como material destinado unicamente ao cumprimento de *exigências pedagógicas e avaliativas*. Em acréscimo, os autores descrevem que, a depender da postura assumida, atividades de leitura podem focalizar, de um lado, aspectos linguístico-estruturais e, de outro, a dimensão social e discursiva de dado texto. Levando em conta tal situação, esses estudiosos elencam dois paradigmas gerais de leitura, a saber, os modelos *psicológico* e *sociológico*.

Para os autores considerados (1997, p.207), assim, o modelo psicológico focaliza tantos os *aspectos individuais* da atividade de leitura quanto os processos de *decodificação/codificação* da língua, a qual passa a ser tomada de maneira independente do meio social, histórico e cultural que a cerca. Por sua vez, o modelo sociológico leva em consideração a dimensão social da leitura e suas relações com a cultura e os processos históricos que corroboram a ressignificação constante das mais variadas práticas de leitura,

tornando-as processos dinâmicos e indissociáveis dos sujeitos e dos meios sociais que as cultivam.

É válido ressaltar que, a partir do exposto, não se pretende desqualificar aspectos do modelo psicológico de leitura concebendo-o categoricamente como um antagonista do modelo sociológico, mas sim problematizar o fato de que práticas de leitura, especialmente em espaços de ensino, não deveriam se limitar a explorar *somente* a dimensão individual/psicológica do processo de leitura. Tal afirmação encontra embasamento em Luke e Freebody (1997, p.206) os quais, apesar de não considerarem inválidas abordagens de leitura sustentadas por um modelo psicológico, defendem a ideia de que persistir em tais abordagens pode sufocar a dimensão social da leitura e contribuir para a formação de leitores mais *vulneráveis às formas de regulação ideológica*.

Ao se considerar especificamente a atividade de leitura sob a perspectiva do Letramento Crítico, não se pretende excluir, portanto, o papel da alfabetização enquanto habilidade individual necessária à codificação/decodificação de textos, mas ampliar paradigmas de leitura por meio da criação de caminhos que possibilitam ao educando realizar um processo de “deslocamento” que parte de um modelo de leitura essencialmente psicológico para outro sociológico, por meio da adoção de posturas que permitem conceber a leitura enquanto autêntica prática sociocultural, diretamente associada à formação cidadã do educando.

Para exemplificar tal processo, a seguir, encontra-se um quadro elaborado por Luke e Freebody (1997, p.214) fundamentado em trabalhos anteriores elaborados por esses mesmos autores (1990). Nele, são elencadas quatro possibilidades de práticas (*codificação, interpretação, pragmáticas e críticas*) que, em conjunto, compõem a noção de leitura como prática social a qual, conforme exposta, configura um dos pressupostos essenciais das teorias do Letramento Crítico. Em acréscimo, objetivos educacionais próprios a cada uma das práticas descritas estão relacionados a uma série de questionamentos, visando articular, por fim, experiências de leitura em sala de aula à promoção do Letramento Crítico.

Quadro 1 – Elementos da Leitura como Prática Social

	<b>Práticas de Codificação</b>	<b>Práticas de Interpretação</b>	<b>Práticas Pragmáticas</b>	<b>Práticas Críticas</b>
<b>Objetivo Central</b>	Favorecer a formação do leitor enquanto indagador de códigos	Favorecer a formação do leitor enquanto participante de um texto	Favorecer a formação do leitor enquanto usuário de um texto	Favorecer a formação do leitor enquanto crítico/analista de um texto
<b>Questões Propostas</b>	<p>Como posso “destrinchar” este texto?</p> <p>Como este texto funciona?</p> <p>Quais são seus padrões e convenções?</p> <p>Como as formas linguísticas e os sentidos deste texto se relacionam, isolada e conjuntamente?</p>	<p>Como as ideias representadas por este texto se entrelaçam em conjunto?</p> <p>Quais estratégias culturais são trazidas para sustentar este texto?</p> <p>Quais leituras e significados culturais podem ser construídos a partir deste texto?</p>	<p>Como os usos deste texto podem modelar a maneira como é construído?</p> <p>O que eu estou fazendo com este texto, aqui e agora?</p> <p>O que outros poderão fazer com ele?</p> <p>Quais são minhas opções e alternativas frente a este texto?</p>	<p>Que tipo de pessoa (e com quais interesses e valores) poderia tanto ler quanto escrever este texto sem conseguir problematizá-lo?</p> <p>O que este texto está tentando fazer comigo?</p> <p>Este texto atende aos interesses de quem?</p> <p>Quais posicionamentos, vozes e interesses estão em jogo?</p> <p>Quais são silenciados, apagados ou excluídos?</p>

Quadro adaptado e traduzido e a partir de Luke e Freebody (1997, p. 214)

Levando-se em conta os objetivos e questionamentos concernentes a cada uma das práticas descritas no quadro, é possível reafirmar o fato de que, acerca das práticas de leitura, os autores não desconsideram a dimensão linguístico-estrutural dos textos, tampouco a abordam isoladamente de questões sociais. A partir do quadro elaborado por Luke e Freebody, práticas de leitura em dimensões mais amplas possibilitariam, por fim, a adoção de

diferentes atitudes tanto por parte de educandos quanto professores. Durante a leitura/escrita de um texto, portanto, diferentes “papéis” podem ser assumidos, cada qual associado a práticas específicas sem que essas sejam, necessariamente, abordadas de maneira estanque.

### Letramento Crítico: outras perspectivas

Conforme exposto, embora tanto Luke e Freebody quanto Lanksheer e Knobel constituam relevantes fontes primárias no que concerne à construção de estudos relativos ao Letramento Crítico, é cabível mencionar que autores tais como Menezes de Souza (2011), por exemplo, procuram tecer considerações responsáveis por ampliar e repensar noções já tradicionalmente conhecidas acerca desse campo de estudos.

Tendo em vista tal consideração, o último autor mencionado apresenta um conjunto de ideias voltadas à redefinição daquilo que se entende por “crítico”, a partir do enfoque dado à dimensão *histórica, temporal* e às *funções políticas e éticas* que as teorias do Letramento Crítico podem assumir especificamente no campo da Educação (2011, p.128). Alicerçada em ideias colocadas por Freire (2005) acerca da origem social de diferentes valores e significações, a concepção de Letramento Crítico descrita por Menezes de Souza (2011, p.131) adota a postura de que práticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento da consciência crítica podem ser fortalecidas, por exemplo, por meio da percepção e do entendimento do “outro”, ou seja, da *coletividade social e histórica* da qual um sujeito é membro.

A ideia de “criticidade” sustentada por essa perspectiva de Letramento Crítico não deve ser entendida, contudo, enquanto uma prática que tem por finalidade *revelar* ou *desvelar* as “verdades” ou os sentidos apresentados implícita ou explicitamente em um texto. Conforme descreve Jordão (2013, p.78), tal característica delinea, precisamente, uma das diferenças mais expressivas entre o Letramento Crítico e a Pedagogia Crítica freireana.

A concepção de Letramento Crítico apresentada por Menezes de Souza, contudo, não deixa de assinalar certos pontos de aproximação com outros apontamentos lançados por Freire, notadamente ao defender a ideia de que tanto autores quanto leitores de um texto podem assumir identidades próprias associadas às especificidades dos contextos sociais e históricos que os cercam. Tendo em vista tal colocação, assim,

ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”; isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas *também* uma consciência histórica [...] (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131, destaque do autor).

Alicerçado em contribuições colocados por Hoy (2005), Menezes de Souza explica que práticas de leitura e de escrita, sob uma perspectiva redefinida de Letramento Crítico, passam a ser vistas enquanto “atos de produção de texto”, ou seja, tanto *autores* quanto *leitores* “são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem” (2011, p.133). Ademais, também a partir de Hoy (2005), o referido autor afirma que essa postura é oriunda de uma acepção “pós-crítica”, em contraponto à noção tradicional de criticidade associada, justamente, à necessidade de encontrar o “entendimento inequívoco e claro” de um texto (2011, p. 132).

Para Menezes de Souza, assim, a adoção de uma perspectiva “pós-crítica” em práticas de leitura e/ou produção de textos objetiva focalizar não somente os aspectos sociais envolvidos nesse processo. Tal característica se deve ao fato de que essa perspectiva leva em conta, também, o papel da *genealogia*, ou seja, da *origem histórica* das significações construídas não somente nos textos como também nas próprias interpretações que os sujeitos geram na condição de leitores ou autores (2011, p.133).

Ademais, Menezes de Souza explica que a concepção de *genealogia* está fundamentada em teorias propostas por Nietzsche e Foucault<sup>5</sup> e não advoga a busca por uma “origem derradeira do significado”, uma vez que está comprometida a “reconhecer que enquanto leitores/autores de textos somos frutos de nossas histórias de leituras/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas” (2011, p.133).

A partir do quadro esquematizado a seguir, Menezes de Souza, por fim, elenca as principais diferenças existentes entre uma concepção de Letramento Crítico tradicional e uma perspectiva redefinida tal como a descrita nesta seção. Cabe mencionar, ainda, que muitos dos aspectos apresentados no campo do “Letramento Crítico Tradicional” demonstram aproximação com ideias cultivadas pela Pedagogia Crítica, sobretudo por assumirem a existência de relações de poder calcadas no confronto *dominantes/oprimidos* e considerarem a leitura como processo de busca pelas significações “corretas” e possivelmente “camufladas” pelos autores de um texto. Esse apontamento encontra suporte em Jordão (2017, p.187), para a qual a Pedagogia Crítica freireana, fundamentada em ideias marxistas, é denominada por Menezes de Souza como “Letramento Crítico Tradicional”.

---

<sup>5</sup> Para Foucault (1999, p.60-61), a perspectiva genealógica leva em conta as *condições de aparição, crescimento e variação* dos discursos que circulam socialmente. A partir dessa premissa, variáveis tais como tempo, lugar, sujeitos e instituições sociais envolvidos nos processos de (re)construção de tais discursos não deixam de ter seus papéis reconhecidos para a formação de diferentes sentidos. Alicerçados em Dreyfus e Rabinow (1984, p.183), Charaudeau e Maingueneau (2004, p.59) afirmam que, sob o viés genealógico proposto por Foucault, a relevância de quaisquer formações discursivas somente pode ser melhor entendida a partir do reconhecimento do fato de que os discursos estão, inevitavelmente, incorporados ao “processo de desenvolvimento histórico da sociedade”.

Quadro 2 – Letramento Crítico Tradicional e Letramento Crítico Redefinido

Letramento Crítico Tradicional	Letramento Crítico Redefinido
<p>Enfoque no contexto e nas condições de produção da <i>escritura</i> do texto e do autor:</p> <p>-Como o Outro produziu a significação?</p> <p>-Qual é esse significado (certo)?</p> <p>-Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, iguais.</p> <p><b>-Poder dividido entre dominante e oprimido (Visão marxista).</b></p> <p>Leitura como <i>consenso</i>: convergência entre leitores.</p> <p>-Por que o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y?</p>	<p>Enfoque no contexto e na <i>produção de significação</i> (leitura/escritura; autor/leitor):</p> <p>-Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação.</p> <p>-Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto</p> <p>-A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa mas sempre passível de ser re-interpretada.</p> <p>-As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes</p> <p>-Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault).</p> <p>-Leitura como <i>dissenso</i>, conflitante: divergência entre produtores de significação.</p> <p>-Por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Por que eu acho</p>

Quadro elaborado por Menezes de Souza (2011, p. 139, destaque do autor)

Acerca das contribuições educacionais obtidas a partir da adoção de uma perspectiva redefinida de Letramento Crítico e dos questionamentos propostos em tal campo, práticas de leitura passariam a estar comprometidas, portanto com o *reconhecimento* da existência de variadas significações, produzidas tanto pelos leitores quanto autores de um texto.

Por fim, considerando-se o conjunto de apontamentos acerca das teorias do Letramento Crítico descritas ao longo das últimas seções deste artigo, o quadro remissivo apresentado a seguir objetiva elencar alguns dos aspectos principais que permitem diferenciar estudos iniciais relacionados à referida perspectiva teórica (tendo como fontes primárias, sobretudo, autores como Luke e Freebody) daqueles propostos mais recentemente (a partir de autores tais como Menezes de Souza e Jordão). É cabível mencionar que a elaboração desse quadro não visa hierarquizar os estudos apresentados em cada momento em função de um

maior ou menor grau de adequação ou eficiência didática, mas sim facilitar a organização das principais características assumidas pelas teorias do Letramento Crítico especialmente ao longo da década de 1990, período a partir do qual estudos relativos a tal campo passam a adquirir maior destaque, conforme assevera Jordão (2017, p.187).

Quadro 3 – Diferenças entre teorias do Letramento Crítico iniciais e posteriores

	<b>Teorias do Letramento Crítico iniciais: década de 1990</b>	<b>Teorias do Letramento Crítico: após década de 1990</b>
<b>Influência de pressupostos da Pedagogia Crítica</b>	Mais expressiva: focalização dos objetivos, interesses, ideias e valores privilegiados e/ou desmerecidos em um texto	Menos expressiva: focalização das diferenças entre as significações produzidas tanto pelos leitores quanto autores de um texto
<b>Teor e orientação da atividade de leitura</b>	Dimensão mais <i>prescritiva</i> : leitura e interpretação centradas no texto	Dimensão mais <i>descritiva</i> : focalização dos contextos sócio-históricos que englobam a produção e a leitura/interpretação de um texto
<b>Principais características da atividade de leitura</b>	Dão enfoque ao trabalho com diferentes elementos (verbais, imagéticos ou multimodais) presentes em um texto, a partir da mobilização de variados questionamentos associados às diferentes práticas que podem compor o percurso de leitura; ex: <i>Práticas de Codificação, Interpretação, Pragmáticas, Críticas.</i>	Dão enfoque ao processo de desnaturalização/ruptura de significações consideradas “naturais” ou “aceitáveis”, a partir de questionamentos voltados à <i>reflexão</i> sobre as possíveis origens das interpretações/significações construídas (noção de <i>genealogia</i> )
<b>Relação texto/autores/ leitores</b>	A atividade de leitura focaliza um possível embate ou confronto de interesses entre autores e leitores de um texto	A atividade de leitura focaliza o fato de que valores, perspectivas e interpretações cultivadas tanto pelos autores quanto leitores de um texto são

		oriundas de <i>lócus sociais e históricos</i> que podem ser semelhantes ou diferentes
<b>Exemplos de fontes teóricas</b>	Luke e Freebody (1997) Lankshear e Knobel (1997)	Cervetti, Damico e Pardales (2001) Menezes de Souza (2011) Jordão (2013, 2017)

Teorias do Letramento Crítico iniciais e posteriores (OLIVEIRA, 2018)

Para concluir esta seção, cabe ressaltar que as características referentes às duas perspectivas de Letramento Crítico apresentadas no quadro não são exclusivas de cada momento histórico considerado, visto que os pontos destacados podem deter maior ou menor expressividade a depender do período considerado e da ênfase dada à atividade de leitura. Assim, em ambas as perspectivas descritas, torna-se possível abordar questões relativas tanto ao próprio texto quanto ao contexto social e histórico das significações/interpretações que o envolvem, sem necessariamente adotar uma separação rígida entre tais elementos.

### Exemplos de análise: considerações gerais e metodologia

Conforme mencionado, a construção deste artigo está fundamentada em apontamentos obtidos a partir da dissertação de mestrado elaborada por Oliveira (2018). No referido trabalho, foram analisadas ao todo 18 atividades de leitura e interpretação de textos publicitários, distribuídas entre dois livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (Edições do Professor) aprovados pelo PNLD-2015.

Os volumes considerados, a saber, *Português: contexto, interlocução e sentido* (Editora Moderna, vol.1) e *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (Editora SM, vol.3) apresentavam, respectivamente, 5 e 13 atividades de leitura associadas ao gênero discursivo referido. Apesar de serem volumes direcionados a séries diferentes, a escolha por tais materiais justifica-se por duas razões fundamentais uma vez que, além de configurarem obras aprovadas por um Programa de abrangência nacional (PNLD) fruto de massivo investimento público, os volumes selecionados apresentavam enquanto aspecto comum o fato de terem unidades ou seções destinada *especificamente* à leitura e interpretação de textos publicitários bem como um *Guia de Recursos/Manual do Professor* com comentários e respostas para todas as atividades propostas.

Enquanto informação responsável por elucidar o caráter restrito da escolha dos volumes utilizados, cabe destacar que tais obras foram entregues ao autor deste artigo em 2014, durante o período em que trabalhava como Professor Auxiliar de Língua Portuguesa em uma escola pública da Rede Estadual localizada no interior do Estado de São Paulo. Os volumes aqui considerados foram distribuídos como material de divulgação de suas editoras, para possível seleção do corpo de professores que deles desejasse fazer uso nos anos seguintes. Posteriormente, tais materiais de ensino viriam a compor o objeto de análise principal para a pesquisa de mestrado em torno da qual este artigo está fundamentado. Por fim, os volumes considerados podem incitar a condução de pesquisas futuras que se debruçam sobre outros livros didáticos aprovados pela mesma edição do PNLD-2015, fornecendo apontamentos complementares quanto ao trabalho de leitura de textos publicitários, caso sejam (ou não) abordados.

Especificamente para a elaboração deste artigo, serão apresentadas análises de duas peças publicitárias seguidas de um respectivo exercício de leitura e interpretação, cada qual próprio a um dos volumes selecionados. Cada destacar que a análise do primeiro texto publicitário focalizará apontamentos teóricos concernentes ao Letramento Crítico durante a década de 1990, ao passo que a segunda análise enfatizará aspectos posteriores a esse período, com vistas a elucidar de maneira mais direcionada as contribuições de ambos os momentos históricos para a área de estudos do referido campo teórico.

Acerca da metodologia adotada, tal trabalho foi obtido a partir de uma pesquisa documental de caráter qualitativo-interpretativista na qual livros didáticos foram tomados enquanto principais objetos de estudo. Embora dialoguem fortemente com o campo de estudos das teorias em torno do Letramento Crítico, é cabível mencionar que as análises conduzidas podem ser também abordadas e interpretadas à luz de contribuições teóricas advindas de áreas distintas. Tal colocação está alicerçada em considerações colocadas por autores como Deslauriers e Kérisit (2010, p.135), os quais destacam que pesquisas qualitativas favorecem o contato de pesquisadores com estudos não necessariamente próprios à sua área de atuação, uma vez que estão sustentadas na “dialética das representações, ações e interpretações dos atores sociais em relação ao seu meio”, favorecendo a condução de pesquisas posteriores.

### **Português: contexto, interlocução e sentido**

No volume considerado, são utilizadas três peças publicitárias referentes a uma campanha contra maus tratos a animais utilizados em espetáculos circenses. Anteriormente à apresentação dos textos, é introduzida a seção do capítulo (“*Leitura*”), acompanhada por um breve texto explicativo destinado a fornecer exemplos sobre alguns dos meios de veiculação (jornais, revistas, *outdoors*, televisão, cinema e rádio) comumente utilizados para a apresentação de anúncios publicitários. Ainda na introdução da seção, pode-se notar que,

sob a perspectiva do material escolhido, o critério utilizado para definir tais textos gira tanto em torno de sua função, na medida em que passam a ser considerados como “textos que procuram vender alguma coisa: um produto, uma ideia, uma causa social” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. M; PONTARA, p.266) quanto em torno dos possíveis suportes utilizados para sua circulação social.

Após a descrição do gênero discursivo a ser trabalhado, as três peças publicitárias que compõem a campanha são apresentadas, seguidas das 5 atividades de leitura que, por sua vez, estão presentes na seção intitulada “Análise”. A seguir, conforme mencionado, encontra-se reproduzida uma das peças publicitárias utilizadas, seguida da análise de uma atividade diretamente relacionada a ela.

Figura 1 – Introdução da seção “Leitura” e peça publicitária (Texto 1)

**Leitura**

Em jornais e revistas, outdoors, televisão, cinema, rádio, observamos a presença maciça de textos que procuram nos vender alguma coisa: um produto, uma ideia, uma causa social. São os textos publicitários. Abaixo você verá três exemplos de uma mesma campanha publicitária.

**Texto 1**

“Eu não reclamo das chibatadas. É o único momento em que posso sair daquela jaula de dois metros quadrados.”

“Eles não podem falar abertamente. Fale por eles: não vá a circos que utilizem animais. PEA

Informar aos alunos que PEA significa Projeto Esperança Animal.

Pasta, São Paulo: Clube de Criação de São Paulo, n. 5, p. 84, ago./set. 2006.

Fonte: Abaurre; Pontara (2013, p. 366)

Figura 2 – Atividade proposta

» Releia a “fala” do leão, no texto 1, para responder à questão 2.

“Eu não reclamo das chibatadas. É o único momento em que posso sair daquela jaula de dois metros quadrados.”

2. A primeira afirmação feita por ele pode surpreender o leitor. Por quê?

a) Como o leão explica seu comportamento inesperado?

b) O autor do texto poderia ter simplesmente afirmado que leões são maltratados em circos. Por que essa estratégia seria menos eficiente do que a utilizada no texto 1?

Fonte: Abaurre; Pontara (2013, p. 367)

### Análise da atividade

Previamente à apresentação da questão, uma breve instrução direcionada ao aluno é verificada na seção considerada. Sugere-se ao estudante que leia a “fala” do leão apresentada na primeira peça publicitária, a qual está transcrita a seguir: “*Eu não reclamo das chibatadas. É o único momento em que posso sair daquela jaula de dois metros quadrados.*”. Em seguida, o próprio enunciado da atividade lança uma questão previamente à apresentação dos itens. No texto de tal enunciado, é descrito que a “fala” do leão considerada pode surpreender o leitor, solicitando-se ao aluno que explique a razão dessa afirmação. No *Guia de Recursos* contido no volume, a seguinte resposta é verificada: “É de se imaginar que, se pudesse falar, um animal certamente reclamaria das chibatadas que recebe. Ao afirmar o contrário, o leão provoca uma reação de surpresa inicial.” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p. 109).

Para melhor analisar a questão proposta nesta atividade, não se pode deixar de levar em conta o cuidado direcionado à própria formulação do texto do enunciado. Ao se mencionar que a “fala” do leão transcrita *pode* surpreender o leitor, não é evidenciada uma afirmação categórica, diferentemente do que seria observado caso o enunciado estivesse formulado da seguinte maneira: “*A primeira afirmação feita por ele surpreende o leitor. Por quê?*”. Nesse caso, a construção do enunciado sugeriria ideia de certeza, restringindo outras interpretações possíveis para o trecho explorado. Dessa maneira, a utilização de *modalizadores*<sup>6</sup> (tais como a palavra “pode” verificada no enunciado original do exercício) permite considerar a

<sup>6</sup> Por meio da *modalização*, diferentes apreciações a respeito do que é dito ou escrito podem ser inscritas em um enunciado. Tal processo se dá a partir do fornecimento de indícios que facilitam a identificação dos *efeitos de sentidos* (suposição, necessidade, certeza, dúvida ou ordem, por exemplo) que se desejam criar, conforme descreve Azeredo (2008, p. 91). *Modalizadores* passam a ser entendidos, assim, enquanto “as expressões linguísticas, os procedimentos tipográficos, ou as marcas prosódicas empregados para realizar essa operação”, como explicado por Neveu (2008, p. 205).

possibilidade de a “fala” do animal transcrita no exercício não despertar qualquer reação de surpresa em alguns leitores do texto.

Tanto o enunciado do exercício quanto a resposta fornecida no *Guia de Recursos* objetivam, por sua vez, levar o aluno a considerar a existência de motivos responsáveis por fazer com que leitores se surpreendam com a “fala” do animal. Entretanto, a resposta fornecida parece deter certa rigidez pois, conforme já transcrito, ao mencionar que o animal não se queixa das chibatadas que recebe, o *Guia de Recursos* afirma, categoricamente, que “o leão provoca uma reação de surpresa inicial.”. A fim de que a resposta dada se apresente como *possibilidade* e não enquanto uma *certeza* que abre pouco espaço para discussões, o *Guia de Recursos* poderia, alternativamente, lançar mão de construções com função modalizadora, tais como as destacadas em negrito a seguir:

*“É de imaginar que, se pudesse falar, um animal certamente reclamaria das chibatadas que recebe. Ao afirmar o contrário, o leão **provocaria/poderia provocar** uma reação de surpresa inicial.” (OLIVEIRA, 2018, p.99)*

Pelo modo como é elaborada, embora a resposta fornecida ao final do volume detenha certa limitação, o enunciado da questão não deixa de fornecer espaço (ainda que indiretamente) para que o estudante também reflita sobre a possibilidade de a “fala” do animal não surpreender o leitor. Tal possibilidade seria mais diretamente explorada, por exemplo, a partir de um questionamento adicional realizado no próprio corpo do enunciado: “A primeira afirmação feita por ele pode surpreender o leitor. Por que? *Durante a leitura do texto, essa afirmação surpreendeu a você ou a algum colega? Comente e compare suas impressões.*”. Os trechos em itálico objetivam fornecer espaço a outras possibilidades de reação do educando frente ao texto lido, privilegiando o campo das *Práticas Pragmáticas* que compõe a atividade de leitura enquanto prática social, a partir das contribuições de Luke e Freebody. Desse modo, o exercício ampliado focaliza as possíveis *opções* e *alternativas* do educando e de seus colegas ao se deparar com o texto abordado. Ademais, a partir dos questionamentos adicionais sugeridos, seria possível oferecer oportunidades para demonstrar ao educando que não existe apenas uma única reação/interpretação frente à leitura de um texto, a contento do que é assumido pela perspectiva de leitura própria das teorias do Letramento Crítico.

### Item “a”

No item “a” da mesma atividade, pede-se ao aluno que descreva a maneira como o leão explica seu comportamento inesperado. O *Guia de Recursos* indica como resposta que “Para ele, pior do que receber chibatadas é viver confinado em uma jaula minúscula. Segundo

esse raciocínio, as chibatas são uma espécie de ‘mal necessário’, que ele aguenta para ter alguns momentos de liberdade.” (ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. B; PONTARA, 2013, p.109). Como apontamento preliminar, atrai a atenção o fato de que o próprio enunciado do exercício já avalia o comportamento do leão como “*inesperado*”, presumindo que o aluno também tenha assumido a mesma posição. Para responder à questão, o estudante deveria levar em conta o ponto de vista colocado pelo animal a partir da transcrição de sua “fala”. Para tal, o educando necessitaria reconhecer e identificar os argumentos utilizados pelo animal para justificar seu comportamento, os quais são expressos verbalmente através da “fala” trazida no texto. Apesar de a própria atividade classificar o comportamento do animal como algo inesperado, não se trata de um exercício de mera localização ou reprodução de informações visto que, para responder à questão, o aluno necessita reconhecer a perspectiva do animal, assumindo sua posição.

Ao se considerar que a peça publicitária apresentada procura incentivar a denúncia de espetáculos que utilizam animais para entretenimento, adotar a perspectiva expressa pela “voz” do animal torna-se uma tarefa pertinente pois, ao fazê-lo, o leitor pode desenvolver uma melhor percepção em torno dos maus tratos aos quais os animais são submetidos. Na peça publicitária considerada, embora seja uma etapa importante assumir o ponto de vista do leão maltratado para, assim, ser possível justificar seu comportamento inesperado, tanto o enunciado do exercício quanto a resposta não parecem levar em conta as *implicações* que tal ação pode trazer para a relação entre o texto publicitário e seus possíveis leitores. Pela maneira como estão configurados, tanto o enunciado quanto a resposta do exercício proposto dificultam a abertura de espaços para reflexões sobre como a reação esperada ou desejada para um público-alvo pode estar articulada aos objetivos/interesses de um texto publicitário, aspecto que acaba distanciando a atividade da perspectiva de leitura sustentada pelas teorias do Letramento Crítico.

Como alternativa, a fim de se ajustar a pressupostos da referida perspectiva, o enunciado do exercício poderia ser ampliado da seguinte maneira:

*“Como o leão explica seu comportamento inesperado? De que modo a utilização da ‘fala’ do animal poderia se relacionar aos interesses ou objetivos da peça publicitária em questão?”*. (OLIVEIRA, 2018, p.101)

O questionamento adicional proposto em itálico leva em conta, sobretudo, a noção de *cidadania ativa* colocada por Lankshear e Knobel (1997, p.96-97), a qual constitui um dos pressupostos fundamentais assumidos pelas teorias do Letramento Crítico. Para os autores mencionados, a noção de cidadania ativa corresponde a um tipo de orientação ou postura frente a um texto, com vistas a identificar e avaliar criticamente de que maneira sentidos, perspectivas ou interesses próprios a um grupo ou instituição são nele construídos. Além disso, a questão adicional também pode se situar no eixo das *Práticas Críticas* que compõem

a noção de leitura como *prática social* descrito por Luke e Freebody, ao buscar oferecer espaços para que o educando pense sobre como a utilização de certas estratégias linguísticas pode se relacionar às possíveis intenções que subjazem a produção de um texto.

### Item “b”

Ligado à questão precedente, o item “b” também leva em conta a “fala” do animal apresentada na peça publicitária. Ao sugerir outra possibilidade para construção do texto, o referido exercício aponta como alternativa que o autor do anúncio poderia apenas ter mencionado que “leões são maltratados em circos”. No próprio enunciado do exercício afirma-se, ainda, que a utilização dessa estratégia não é tão eficiente quanto aquela já apresentada no texto considerado e se solicita ao aluno que explique o porquê. Ao consultar o *Guia de Recursos*, a seguinte resposta é encontrada:

A estratégia utilizada promove uma certa “humanização” dos animais, que é reforçada por esse suposto testemunho. A mera informação de que leões são maltratados em circos não teria, para os leitores, o mesmo apelo emocional que o conjunto criado no texto: imagem distorcida e “fala” que denuncia diferentes tipos de maus-tratos. (ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 109)

A partir do exposto, apesar de o item em questão levar em conta como o uso de recursos linguísticos e imagéticos pode corroborar os interesses de uma peça publicitária, o enunciado do exercício, isoladamente, não parece tornar tal propósito suficientemente claro. Ao afirmar puramente que o uso da expressão “leões são maltratados em circos” é menos eficiente, o exercício não indica explicitamente *para quem* ou *como* a mudança na elaboração pode ser considerada menos eficaz. A reconfiguração do enunciado do exercício poderia, por exemplo, tornar esse propósito mais evidente, tal como se pretende sugerir a partir das questões destacadas em itálico a seguir:

“O autor do texto poderia ter simplesmente afirmado que leões são maltratados em circos. Por que essa estratégia seria menos eficiente que a utilizada no texto 1, *tendo em vista os possíveis interesses da peça publicitária que você apontou na questão anterior? De que modo os elementos do anúncio (texto escrito e imagens) poderiam contribuir para reforçar esses mesmos interesses?*”. (OLIVEIRA, 2018, p.102)

Construído dessa maneira, o enunciado poderia facilitar discussões acerca dos possíveis efeitos de sentido gerados notadamente pelo uso do *discurso direto* nos textos apresentados. Ao dar evidência às “vozes” atribuídas aos próprios animais (as quais aparecem marcadas por meio do uso de aspas), as peças publicitárias em questão buscam fortalecer o apelo emocional feito a seus potenciais leitores e públicos-alvo.

Por meio dessa estratégia linguística, os textos publicitários trazidos na unidade buscam atrair a atenção de seus leitores de modo a facilitar o atendimento do apelo proposto, cujo interesse mais imediato é incentivar a denúncia de espetáculos ou eventos que utilizam animais. Apesar de o enunciado da questão apresentar certa limitação quanto à maneira como é formulado, não se pode desmerecer o fato de que a resposta fornecida no material reconhece o papel das *multimodalidades* para a construção dos efeitos de sentido de um texto.

Tal afirmação encontra embasamento na constatação de que a resposta à questão observada no *Guia de Recursos* leva em conta de que maneira a utilização de estratégias linguísticas (como o uso do discurso direto para dar vazão às possíveis falas imaginadas para os animais) e imagéticas (tal como o recurso de distorção de imagens) pode colaborar para atender aos interesses dos criadores de um texto.

Tendo em vista o exposto, a resposta fornecida estabelece nítida relação de proximidade com pressupostos teóricos assumidos por Kress (2003, p.38) quanto ao trabalho com textos construídos multimodalmente, uma vez que contempla de que maneira os *usos sociais* de certos recursos verbais e imagéticos podem contribuir para a construção de um ou mais efeitos de sentido, abrindo diferentes possibilidades de *interpretação*. Em contrapartida à questão precedente, a resposta fornecida para o item “b” pode dialogar, também, com princípios assumidos pela perspectiva de leitura orientada pelo Letramento Crítico, uma vez que considera tanto a relação entre a forma e o sentido de um texto (aspecto descrito no eixo das *Práticas de Codificação* proposto por Luke e Freebody) quanto os significados comuns a *práticas sociais* existentes em dada cultura, os quais são levados em conta durante a produção de determinado texto.

No caso da peça publicitária em questão, a prática de distorcer imagens de vítimas de maus tratos é utilizada como estratégia útil ao fortalecimento do apelo da campanha, com vistas a atrair a atenção de possíveis públicos-alvo. A partir dos apontamentos contidos no *Guia de Recursos* do volume, caberia ao professor, portanto, a tarefa de levar em conta tais questões durante a realização do exercício, visto que o próprio enunciado da atividade, se tomado isoladamente das orientações sugeridas no material, não parece estar formulado de maneira suficientemente clara para que possa ser discutido o possível jogo de relações entre os usos de textos verbais e imagéticos com a construção de certos efeitos de sentido que, conforme mencionado, podem se articular a interesses ou objetivos subjacentes à produção de um texto.

## Ser protagonista: Língua Portuguesa

A seguir, a fim de exemplificar de que maneira atividades de leitura poderiam se ajustar a pressupostos do Letramento Crítico, a exemplo dos exercícios anteriores, encontra-se descrita a análise de uma atividade de leitura e interpretação presente no volume *Ser Protagonista: Língua Portuguesa*. Abaixo, está reproduzido o texto considerado (presente na seção “Ler um anúncio publicitário” do volume) seguido das análises feitas.

Figura 3 – *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* - Atividade 13

13. Leia o texto de um anúncio de sandálias veiculado na passagem de 2007 para 2008.



**TEXTO DO ANÚNCIO**  
Assinatura: Nome da marca, que aparece escrito na sandália  
Texto escrito nas fitas enroladas em torno do pé:

Que pedir a um ano novo	Não teria mais porto	Até me dissolver na espuma
Fama, grana, remissão?	Atracaria em areias distantes	Curtir o cabelo na água e sal
Pra quê, há coisas mais bacanas	Potiguares, gaúchas, baianas	Pente algum desfaria as tramas
Quero sossego e Havaianas	Como viajariam minhas Havaianas	Se eu vivesse só de Havaianas
Como eu seria simples	Aproveitaria cada minuto	Mandaria o chefe às favas
Espicharia o casco ao sol	Boiaria, mergulharia	Viveria de brisa fresca
Divagaria bobagens tamanhas	Até me agarraria a barbatanas	Sobreviveria à base de bananas
Pé no chão, só as Havaianas	Pra depois adormecer de Havaianas	Meu reino por um pé de Havaianas

a) Qual é a qualidade da sandália escolhida como conceito do anúncio?  
b) Como o texto escrito nas fitas combina com esse conceito?

Fonte: Penteadó et al. (2013, p. 373)

## Análise da atividade

### Item “a”

Dividida em duas partes, a atividade considerada propõe que o aluno leia o texto de um anúncio publicitário de sandálias cuja circulação ocorreu durante o período das comemorações de fim de ano em 2007. Assim, a partir da leitura da peça publicitária

apresentada logo abaixo do enunciado do exercício, o aluno deve indicar quais características o anunciante pretende atribuir às sandálias para construir o conceito da peça em questão. De acordo com as considerações encontradas no *Manual do Professor*, “O anúncio apresenta as sandálias como símbolo de sossego, descanso, simplicidade, férias, praia, verão. O conceito explorado é o de que as coisas ‘mais bacanas’ acontecem quando se usam as sandálias” (PENTEADO et al., 2013, p. 510).

Assim, ao mobilizar noções próprias da esfera de atuação da publicidade (a saber, a ideia de “conceito”), o exercício em questão procura orientar o educando a identificar quais qualidades a peça publicitária pretende associar ao produto que divulga sem, contudo, estimular a abertura de espaços direcionados à reflexão sobre as possíveis razões que levaram o anúncio a optar pela construção de certas significações em detrimento de outras. Embora as instruções contidas no *Manual do Professor* tenham uma descrição detalhada quanto às qualidades e ideias que o anúncio deseja associar ao produto que apresenta ao público, práticas voltadas à *relativização* e ao *debate/discussão* dessas mesmas ideias são dificultadas. Tal afirmação se deve ao fato de que tanto o enunciado do item considerado quanto as próprias instruções presentes no Manual focalizam apenas a *identificação/descrição* de possíveis sentidos sem, contudo, articulá-los a significações geradas, por exemplo, em contextos/situações diferentes daqueles retratados na peça publicitária.

Tendo em vistas tais apontamentos, apesar de a identificação de sentidos/ideias construídas em um texto não ser desmerecida por práticas de leitura orientadas por pressupostos do Letramento Crítico, é possível afirmar que o primeiro item considerado não se aproxima da referida perspectiva teórica sobretudo por, conforme exposto, reduzir-se apenas à descrição pontual de uma resposta e estar pouco aberto às possibilidades de construção, relativização ou debate/reflexão de outros sentidos que poderiam também emergir a partir da leitura do anúncio.

Ao considerar tais colocações acerca do item analisado, as perguntas sugeridas em itálico apresentadas abaixo objetivam lançar possibilidades de ampliação para o exercício em questão, levando em conta princípios assumidos pela atividade de leitura sob a perspectiva das teorias do Letramento Crítico:

“a) Qual é a qualidade da sandália escolhida como **conceito** do anúncio? As ideias que a peça publicitária deseja construir seriam as mesmas caso o produto divulgado fosse transferido para um contexto ou situação distinta daquela representada no anúncio, levando em conta pessoas de diferentes faixas etárias, regiões, etnias ou classes sociais, por exemplo? Por quê?”.  
(OLIVEIRA, 2018, p.161)

Alicerçadas em Luke e Freebody (1997), as questões complementares focalizam questionamentos semelhantes àqueles verificados no campo das *Práticas de Interpretação* descrito pelos referidos autores, visto que oferecem espaços para que diferentes *leituras* e *significados culturais* advindos de outras perspectivas possam ser, também, considerados

frente à leitura do anúncio. Configurando uma ação relevante à promoção da leitura enquanto prática social, os questionamentos adicionais objetivam, por fim, estimular tanto a *relativização* quanto a *reflexão* em torno de diferentes significações que podem ser construídas notadamente quando o *reconhecimento* e a *presença* de *outras perspectivas* socioculturais são trazidos para a leitura de um texto.

Ademais, as sugestões colocadas também podem favorecer o surgimento de discussões que permitem elucidar de que maneira um conceito/ideia pode ser alterado em função, por exemplo, do contexto ou dos papéis sociais que um sujeito ou grupo de pessoas pode assumir, elucidando uma relevante questão para o processo de construção de textos publicitários. Essa afirmação encontra suporte em Santos (2005, p.100) para quem, especificamente no campo de atuação da publicidade, “todo conceito deve sofrer uma revisão periódica, pois sendo os mercados, os valores e os comportamentos dos indivíduos fenômenos muito dinâmicos, os produtos também têm de acompanhar essa evolução”.

Enquanto apontamento final, as colocações feitas por Santos não deixam de revelar, ainda, proximidade com ideias colocadas por Menezes de Souza (2011, p.136), para quem a construção de significações é inevitavelmente feita em contextos *sociais* e *históricos* particulares, sendo tais significações válidas somente em determinados momentos históricos de um grupo ou comunidade social, ou seja, são passíveis de mudanças ao longo do tempo.

#### Item “b”

As limitações apontadas para o primeiro item referentes, sobretudo, à solicitação de uma resposta pontual e com poucas possibilidades de relativização parecem ser, ao menos em parte, compensadas pela questão proposta no item seguinte. Nele, solicita-se que o aluno explique de que maneira o texto escrito na imagem das fitas que aparecem no anúncio se relaciona com o conceito que a peça publicitária apresentada na última atividade pretende construir. O *Manual do Professor* descreve como resposta que “A poesia se encaixa muito bem na expressão de um sujeito que deseja algo para si, no momento da passagem de ano. O conteúdo leve, bem-humorado e até rebelde do texto ganha força na expressão poética.” (PENTEADO et al., 2013, p.510).

Embora o referido item procure abordar a relação entre uma forma e um sentido, aproximando-se do campo das *Práticas de Codificação* mencionado por Luke e Freebody (1997), é possível afirmar que apenas a modalidade escrita é contemplada pela questão. Assim, apesar de a utilização de uma forma linguística geralmente associada a outro gênero discursivo (poema) configurar um recurso útil para a construção de sentidos no anúncio publicitário, a presença de outras modalidades (especialmente a visual) acaba sendo desconsiderada pelo exercício.

Assim, apesar de o item considerado levar em conta a relação de complementaridade entre uma forma e um sentido, a questão poderia ser enriquecida a partir do reconhecimento

de outras modalidades e dos sentidos a elas associados. Os questionamentos em itálico apresentados abaixo procuram sugerir, dessa maneira, outras possibilidades de trabalho com vistas a atender tal propósito:

*“b) Como o texto escrito nas fitas combina com esse conceito? No anúncio, de que maneira os demais elementos (objetos, alimentos e paisagens naturais representados em diferentes imagens e cores, por exemplo) também poderiam colaborar para fortalecer o conceito que o anunciante deseja apresentar a partir das sandálias?”.*

*“Esses elementos têm o mesmo valor para você? Que outros itens, ideias ou atividades estariam mais bem associados às suas férias? Compare e discuta suas respostas com as de um colega; por que elas foram parecidas ou diferentes?”. (OLIVEIRA, 2018, p.163)*

Alicerçada em apontamentos da teoria semiótico-social descrita por Kress (2003), a primeira sugestão apresentada pretende oferecer espaços para que *outras modalidades* (não necessariamente associadas à escrita) possam ser reconhecidas pelo educando enquanto elementos relevantes para a construção das significações em um texto. Por sua vez, as questões complementares apresentadas no segundo grupo de perguntas objetivam conferir oportunidades para que o aluno possa relacionar suas perspectivas/interpretações sobre o uso de certos recursos de representação não somente com as de seus colegas, mas também com as significações construídas pelo próprio anúncio acerca do tema “férias”, a partir da reflexão sobre razões (sejam essas de ordem social, cultural ou econômica) que puderam levar à existência de pontos de semelhança ou diferença entre elas.

Tais propostas, por fim, foram elaboradas a partir de questionamentos colocados por Menezes de Souza relacionados à prática de leitura orientada pela perspectiva redefinida de Letramento Crítico que o referido autor se propõe a descrever, sobretudo por levarem em conta a maneira como diferentes significações podem estar relacionadas, por exemplo, à existência de distintos *lócus* sociais ou históricos a partir dos quais o educando pode fundamentar suas interpretações, reconhecendo a existência de pontos de vista semelhantes ou diferentes dos seus.

### **Considerações finais**

A partir dos exemplos de análise utilizados, mesmo que correspondam a livros cujas coleções foram aprovadas pelo PNLD -2015, as atividades de leitura analisadas em ambas as obras parecem se distanciar de algumas das exigências colocadas por documentos oficiais com relação à atividade de leitura, tais como o próprio *Editais de Convocação* destinado à inscrição de obras no âmbito do referido Programa.

Tal colocação se fundamentada no fato de que, nos exercícios analisados, embora a dimensão multimodal dos anúncios publicitários fosse reconhecida, a configuração dos enunciados não permitia “abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;” (BRASIL, 2013, p.45), sobretudo se a palavra “letramentos” empregada pelo referido documento for entendida, a exemplo do que aponta Soares (2010, p.66), enquanto um fenômeno de dimensão *cultural* caracterizado por abarcar diferentes usos da escrita e da leitura, sem desconsiderar as variadas significações geradas a partir desse processo.

Configuraria grande equívoco, contudo, estender as limitações mencionadas aos volumes ou coleções enquanto um todo, visto que, na dissertação responsável por fundamentar a construção deste artigo, tal questão é apontada tendo em vista apenas as seções escolhidas para análise. Desse modo, é possível considerar a hipótese de que outras atividades de leitura e interpretação textuais contidas nos volumes selecionados não apresentam, necessariamente, as mesmas lacunas encontradas no recorte aqui considerado. Apenas um trabalho de análise minucioso e exaustivo de todas as atividades de leitura e interpretação presentes nos livros considerados (levando em conta as instruções contidas nos manuais do professor) seria capaz, portanto, de fornecer considerações mais gerais a respeito das limitações encontradas em cada volume especificamente com relação a esse tipo de atividade.

Especificamente com relação ao distanciamento das atividades de leitura analisadas com pressupostos do Letramento Crítico, tal limitação poderia ser sanada, conforme exposto ao longo das análises, a partir de sugestões voltadas à ampliação ou reconfiguração dos enunciados, sobretudo em virtude de as instruções contidas nos manuais do professor reproduzirem ou mesmo reforçarem abordagens responsáveis por dificultar a articulação dos exercícios à práticas de leitura voltadas à promoção do Letramento Crítico.

Dessa maneira, mais do que puramente indicar ou descrever de que modo as atividades analisadas se aproximavam ou se afastavam de pressupostos cultivados pela perspectiva teórica do Letramento Crítico, as análises ofereceram propostas de trabalho destinadas a ilustrar de que maneira tais atividades poderiam ser ajustadas a essa mesma perspectiva. É válido reiterar, ademais, o fato de que as sugestões de reformulação ou ampliação das atividades selecionadas em ambos os volumes não visavam desmerecer o trabalho feito pelos seus autores, mas sim apontar sugestões que poderiam aproximá-las de pressupostos de leitura assumidos pelo campo teórico do Letramento Crítico.

As discussões mobilizadas ao longo deste artigo, por fim, procuraram oferecer contribuições (tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico) relevantes a educadores e pesquisadores interessados em questões referentes à atividade de leitura, a partir da apresentação de perspectivas ligadas ao Letramento Crítico.

Alinhado a questões de ensino e pesquisa, pelos pressupostos que assume, o campo teórico de estudos relacionados ao Letramento Crítico pode delinear uma crescente e produtiva área de estudos, favorecendo a adoção de práticas de leitura que não se pautam exclusivamente na localização e extração de informações ou sentidos pontuais. A partir de apontamentos propostos por Bunzen (2008, p.13), é possível afirmar, por fim, que trabalhos a exemplo do mencionado ao longo deste artigo podem contribuir para o atendimento de demandas por pesquisas em Linguística Aplicada que se debruçam especificamente sobre materiais de ensino tais como o livro didático, cujos variados processos de elaboração e utilização permitem concebê-lo, independentemente das disciplinas com as quais esteja relacionado, enquanto um *complexo e multifacetado objeto de investigação*.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. M; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, vol. 1, 2013.
- AZEREDO, J. C. O texto: aspectos gerais. In: AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015-Ensino Médio*. Brasília, 2013.
- BUNZEN, C. S. *O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas*. In: I SILID - Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 2008, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008, p. 1-16.
- CERVETTI, G; DAMICO, J. S; PARDALES, M. J. *A Tale of Differences: The Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=cervetti](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti)>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- DESLAURIERS, J; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques teóricos e metodológicos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- DREYFUS, H; RABINOW, P. *Michel Foucault. Un parcours philosophique*. Paris: Gallimard, 1984. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226154534.001.0001>
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 5.ed; 1999
- FREIRE, P. Primeiras palavras. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 56. ed., 2014.

- HOFF, T. M. C. *O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico*. Revista ECA, ano XII, n.2, 2007. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v12i2p29-38>
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 33. Campinas: Pontes Editores, 2013. <https://doi.org/10.5380/rvx.v12i1.54227>
- JORDÃO, C. M. Entrevista com Clarissa Jordão. In: FOGAÇA, F.C. et al. *REVISTA X*, v. 12, n. 1, p. 187-194, 2017.
- KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento?* Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel - Unicamp; Ministério da Educação, 2005.
- KRESS, G. Literacy and multimodality: A theoretical framework. In: KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London, Routledge: Taylor & Francis e-Library, 2003. p. 35-59. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Critical literacy and Active Citizenship. In: MUSPRATT, S; LUKE, A; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill. N.J: Hampton Press, 1997. p. 95-124.
- LUKE, A; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading: An Introduction. In: MUSPRATT, S; LUKE, A; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill. N.J: Hampton Press, 1997. p.185-225.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.
- NEVEU, F. *Dicionário de ciências da linguagem*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, R. M. *Texto publicitário e Letramento Crítico no livro didático de Língua Portuguesa: ampliando paradigmas de leitura*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- PENTEADO, A. E. A. et al. *Ser protagonista: Língua Portuguesa*. São Paulo: Edições SM, vol.3, 2013.
- SANTOS, G. *Princípios da publicidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- TAVARES, F. *Publicidade e consumo: a perspectiva discursiva*. *Revista COMUM*, v. 11, n. 26, p. 117-144, 2006, Rio de Janeiro.

Recebido em: 19/09/2018

Aceito em: 11/02/2019