



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 8, número 2, maio-ago. 2019

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIOINTERATIVA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA*



READING AS A SOCIOINTERACTIVE PRACTICE IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

Francisca Nailene Soares VIEIRA
Universidade Regional do Cariri, Brasil

José Marcos Ernesto Santana de FRANÇA
Universidade Regional do Cariri, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)
RECEBIDO EM 22/06/2019 • APROVADO EM 21/11/2019

Resumo

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa na qual objetivamos identificar e analisar a concepção teórica de leitura que estava na base do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) do 6º ano de uma coleção, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) recomendam uma concepção sociointeracionista de leitura. Sendo assim, tomamos como *corpus* de análise o livro didático (LD) da coleção *Universos: língua portuguesa*. E para alcançarmos nossos objetivos, nos utilizamos de uma pesquisa qualitativa de caráter analítico e bibliográfico-documental pautada numa abordagem psicolinguística, uma vez que essa abordagem nos orienta para uma análise contemplativa da ação leitora por meio de estratégias de compreensão. E como arcabouço teórico, para sustentar nossas análises, nos servimos de referências como Solé (1998), Kleiman (2008a, 2008b, 2016), Leffa (2012) e outros que estão, inclusive, na base das referências dos PCN. As análises, por sua vez, nos mostraram

que o LD em foco utilizou efetivamente a reflexão da língua nas atividades de leitura; o trabalho extrapolou a interpretação, ofertando momentos de compreensão, logo, o LD oferece ao discente/leitor subsídios para a leitura numa perspectiva dialógica, interativa e reflexiva, visto que as atividades e a própria estrutura do livro considera o papel do leitor na construção do sentido e da aprendizagem. Portanto, é possível concluir que a leitura como prática sociointerativa é oportunizada neste LDLP.

Abstract

This article is a clipping of a research in which we aim to identify and analyze the theoretical conception of reading that was the basis of the Portuguese Language Textbook (LDLP) of the 6th grade of a collection, considering that the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) recommend a social interactionist conception of reading. Therefore, we take as corpus of analysis the textbook (LD) from the *Universos: língua portuguesa* collection. And to achieve our goals, we use a qualitative research of analytical and bibliographic-documentary nature based on a psycholinguistic approach, since this approach guides us to a contemplative analysis of reading action through strategies of comprehension. And as theoretical framework, to support our analysis, we use references such as Solé (1998), Kleiman (2008a, 2008b, 2016), Leffa (2012) and others that are even the basis of PCN references. The analyzes, in turn, showed us that the focus LD effectively used language reflection in reading activities; the work extrapolated the interpretation, offering moments of comprehension, therefore, the LD offers the student/reader subsidies for reading in a dialogical, interactive and reflexive perspective, since the activities and the book structure itself considers the reader's role in the construction of the sense and learning. Therefore, it is possible to conclude that reading as a socio-interactive practice is opportunized in this LDLP.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Estratégias de Compreensão. Livro Didático. Concepção Sociointeracionista.

KEYWORDS: Reading. Comprehension Strategies. Textbook. Sociointeractionist Conception.

Texto integral

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) de Língua Portuguesa (doravante LP), o ensino de Português, de modo geral, tem tratado as discussões sobre a linguagem como um conteúdo que não objetiva o aperfeiçoamento do uso linguístico do discente, fato comprovado até mesmo pelo tipo de gramática descontextualizada abordada em sala de aula. O princípio defendido por essa perspectiva são os conceitos, as regras que orientam a língua, excluindo, assim, o pensamento e a reflexão sobre a linguagem, afetando diretamente o ensino da leitura.

Como um dos principais recursos pedagógicos utilizados nas aulas de LP para a promoção da leitura é o livro didático (doravante LD), compreendemos como necessário explorar a partir de que concepção linguística de leitura os LD de Língua Portuguesa (doravante LDLP) do 6º ano do Ensino Fundamental trabalham, pois, conforme Rosa, Ribas e Barazzutti (2012, p. 02),

A urgência de (re)visitar as principais concepções de linguagem e de leitura (e suas influências) que entremearam ou ainda entremeiam o ensino de Língua Portuguesa, acontece mediante a compreensão de que toda e qualquer metodologia de ensino está relacionada a uma escolha política e social que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade. Assim, o entendimento que temos sobre linguagem, ou a concepção dela revelada na prática pedagógica do professor por meio das atividades, apresentam-se como um fator significativo para o ensino de LP.

Posto isso, Rosa, Ribas e Barazzutti (2012), fundamentadas no Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008, afirmam que esse material fornece dados importantes para a utilização desse instrumento na sala de aula, ressaltando a relevância de analisá-lo para uma boa utilização na sua área de atuação.

Objetivamos com a pesquisa empreendida identificar a concepção teórica de língua/linguagem e de leitura em alguns LDLP do 6º ano, de três coleções, tendo em vista que as recomendações dos PCN (1997) tratam de uma abordagem sociointeracionista. Para alcançarmos tal finalidade, nos utilizamos de uma pesquisa qualitativa de caráter analítico e bibliográfico-documental pautada numa abordagem Psicolinguística, uma vez que ela nos orienta para uma análise contemplativa da ação leitora por meio de estratégias de compreensão. Utilizamos, assim, como arcabouço teórico as propostas de autores como Solé (1998), Kleiman (2008a, 2008b, 2016), Leffa (2012) e documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

O presente trabalho, que é um recorte da pesquisa desenvolvida, se debruça sobre um dos LDLP de uma das coleções e está assim estruturado: na primeira seção, apresentamos e discutimos a concepção de leitura sob os aportes sociointeracionistas; na segunda seção, discutimos como se dá a formação do leitor competente a partir de estratégias de compreensão; na terceira, analisamos quais estratégias de leitura possíveis foram empreendidas pelo LD tomado como *corpus* de análise, buscando desvelar a proposta teórica de leitura subjacente à obra; por fim, chegamos a nossas considerações finais.

COMO A LEITURA É COMPREENDIDA NA CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA?

A corrente teórica sociointeracionista entende a leitura por uma ótica dialógica e interativa, como nos expõem Koch e Elias (2012). Sendo assim, a prática leitora é concebida como um processo complexo de produção de sentidos construído através da relação ativa do autor com o leitor mediada pelo texto. Essa atuação, como afirma Kleiman (2008a), lida com aspectos cognitivos da leitura, os quais inserem o trabalho com estratégias adequadas para ler e compreender um texto. Em função disso, essa abordagem também é dita como cognitiva.

Conforme os PCN de Língua Portuguesa (1997), a leitura é uma prática processual na qual o leitor é protagonista e assume uma postura ativa perante o texto na construção de significados, no alcance de seus objetivos, na correlação com o seu conhecimento de mundo e vai além da decodificação do código linguístico. “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (PCN, 1997, p. 69). Assim, à medida que o leitor se torna ativo, vários procedimentos estratégicos para compreensão do texto são realizados, “[...] tais como **seleção, antecipação, inferência e verificação** (KOCH; ELIAS, 2012, p. 13 [grifo no original]). Tornar o leitor ativo, portanto, é fazê-lo refletir sobre a língua, ou seja, é torná-lo um “construtor de sentidos”, nas palavras de Koch e Elias (2012).

Consoante os PCN (1997, p. 30), “Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de *análise linguística*¹. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos.” A Base Nacional Comum Curricular² (BNCC, 2018), por sua vez, partilha da mesma concepção de linguagem e leitura que os PCN (1997). O documento afirma: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]” (BRASIL, 2018, p. 65). A prática leitora por ela defendida também assume um carácter sociointeracionista, pois é afirmado que “O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...]” (BRASIL, 2018, p. 70).

A leitura não é um produto pronto e acabado, pois a compreensão é múltipla. De acordo com Cavalcante Filho (2011, p. 1723), “[...] os textos não são lidos da mesma maneira [...]”. Isso porque a compreensão obtida por meio da leitura, como nos traz Solé (1998), apresenta-se distinta para cada um dos leitores, porque ela resulta do texto que se encontra para ler, juntamente com características próprias do leitor, como: as motivações para a realização da leitura, a finalidade dessa prática leitora, além do conhecimento a cerca do assunto.

Costa Val (2006, p. 21), por sua vez, nos diz que

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido.

Logo, a prática leitora vai muito além do código escrito; ela constrói-se nas entrelinhas, na motivação e nos dados fornecidos pelo autor, reunindo o presente e o passado na elaboração dos sentidos dos textos.

Como a prática leitora decorre da produção de sentidos construída pelo leitor, é preciso considerar que essa atividade só se estabelece a partir de estímulos e objetivos pretendidos pelo leitor. Em vista disso, Kleiman (2008b, p. 13) afirma que “É mediante a interação de diversos níveis do conhecimento tais como: o conhecimento linguístico, o textual, o de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto.”

Cavalcante Filho (2011) compreende que as finalidades do ato de ler têm relação com as modalidades diversas de leitura, pois em partes do nosso dia a dia lemos com o desejo de adquirir conhecimento, como ao ler uma receita culinária; em outros, lemos apenas para nos informarmos, como ocorre ao ler um jornal; e, ainda, lemos para nos entretermos, a exemplo dos romances, novelas e ficção científica.

Solé (1998) percebe que a atividade leitora é guiada pelos objetivos que se almejam a partir dela. Isso demonstra que as leituras são dirigidas pelas finalidades que se pretendem alcançar ao realizá-las, fazendo com que o leitor se sinta capaz e mais estimulado, visto que a atitude parte das suas necessidades de conhecimento e descobrimento. Por isso, diz a referida autora, que:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. (SOLÉ, 1998, p. 42)

Ainda de acordo com Solé (1998), o aluno deve se sentir motivado e encorajado para reconhecer suas dificuldades de compreensão leitora e compartilhá-las com o professor para que esse possa superá-las e se tornar proficiente. Mas como motivar o aluno se às vezes o próprio profissional de línguas não é leitor? Conforme Krug (2015, p. 02), “[...] somente quem se relaciona com livros, de maneira preciosa, será detentor do poderio de gerar novos bons leitores.”

Sendo assim, a leitura é uma ação fundamental para a vida, pois ela permite o crescimento e enriquecimento pessoal, profissional e sociocultural. Porém, como afirma Aguiar (1996), embora seja uma ação tão frequente na atualidade, pois tanto o livro físico quanto o digital têm se tornado cada vez mais acessível, essa ação não é natural, como comer e dormir e com isso necessitamos do aprendizado, bem como do domínio do código linguístico. Solé (1998) então conclui que para que a leitura alce voo é essencial bem mais que o domínio das habilidades de decodificação; é preciso instigar o aprendizado de estratégias de leitura, como veremos na próxima seção.

COMO SE DÁ A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE A PARTIR DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO?

As estratégias de leitura, conforme os PCN de Língua Portuguesa (1997), são recursos que permitem ao leitor intervir e construir sentidos a partir do texto e sobre o texto enquanto se lê. Os estudos sobre estratégias de leitura foram se potencializando com o passar dos anos e chegaram ao Brasil no final dos anos 90 com a tradução do livro *Estratégias de Leitura*, da estudiosa espanhola Isabel Solé,

com a primeira edição em 1998; e posteriormente com as publicações das obras da linguista Angela Kleiman, professora da Unicamp, já nos anos 2000, a proposta se propaga.

A pesquisadora espanhola considera que as estratégias de leitura “[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70).

A autora ao falar do ensino dessas habilidades, indaga sobre a sua importância e enfatiza que o principal propósito é a formação de leitores autônomos, capazes de realizar leituras proficientes independente dos tipos diversos de textos. Além disso, Solé (1998) esclarece que formar esse tipo de leitor é torná-lo capaz de aprender a partir do próprio texto.

As estratégias de leitura são classificadas por Solé (1998) em três categorias ou momentos da atividade leitora. O primeiro momento ocorre antes da leitura; o segundo, durante; e o terceiro, depois. Cada uma dessas etapas exige diversas habilidades para a compreensão textual.

Antes da leitura, é realizada uma análise inicialmente na estrutura do texto e nos aspectos da superfície como as imagens, o título, as fontes e a formatação. Esse primeiro momento requer a aplicação da inferência, ou seja, a dedução do assunto do texto pelo que está explícito, da predição e do conhecimento prévio. A predição permite o levantamento de hipóteses, ou seja, prevê o que pode acontecer no decorrer da leitura e o conhecimento prévio, por sua vez, também nomeado de conhecimento de mundo, ajuda o leitor a realizar as duas habilidades já citadas, bem como contribui para o sucesso da compreensão do texto.

Durante a leitura, ocorre o processo de intervenção no conteúdo textual, por meio do levantamento de hipóteses, da comprovação e negação dessas e da comparação e relação do conteúdo com outro já conhecido. Quanto às estratégias utilizadas durante a leitura, Solé (1998) aponta as seguintes: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferências ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação de pistas que mostram a posição do autor; relações de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

No terceiro momento, depois da leitura, por sua vez, é quando se constrói a interpretação e a compreensão do texto, por meio novamente da confirmação ou negação das hipóteses, predições e principalmente das inferências, visto que o leitor é capaz de falar do texto a partir de outro ponto de vista. Portanto, a estratégia para depois da leitura consiste no processo essencial na construção do sentido do texto: “Construção da síntese semântica do texto/resumo do texto; formular e responder a perguntas; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto” (SOLÉ, 1998, p. 143).

Kleiman (2008a, p. 49) coloca que “Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto [...]”. A pesquisadora, ao trabalhar com as estratégias, faz uma classificação que consiste em estratégias cognitivas e metacognitivas. A primeira, trata-se de operações inconscientes do leitor, que corresponde à primeira etapa do ato de ler quando ainda não se tem um domínio para possibilitar objetivos na leitura. Já as estratégias metacognitivas são aquelas em que o leitor se encontra consciente e consegue explicar sobre as suas ações perante a leitura, os objetivos e as motivações para ela. A união desses dois tipos de estratégias permite que o leitor se torne melhor, pois a sua compreensão não se deterá numa linearidade, mas, como afirma Kleiman (2008a), apresentará uma flexibilidade e independência na leitura, tornando-a uma atividade consciente, reflexiva e intencional.

Quando falamos de compreensão, tomamo-la como uma etapa que transcende o texto, que une os conhecimentos fornecidos por ele com os levantamentos e as relações feitas pelo leitor, por isso trata-se de um processo cognitivo gradativo. De acordo com Leffa (2012), compreender, portanto, é relacionar, é perceber as informações que se encontram além da materialidade do código linguístico. Leffa (2012) propõe uma reflexão nos termos interpretar e compreender, porque eles são tratados como sinônimos nos LD e também pelos professores, no entanto, não se tratam da mesma ação na leitura. Segundo o autor,

[...] há uma diferença irreconciliável entre eles, não permitindo que se use indiscriminadamente um no lugar do outro sem comprometer a comunicação. Posso dizer, por exemplo, que sei interpretar um texto, mas fica estranho afirmar que sei compreender um texto. Do mesmo modo, posso afirmar com naturalidade que ninguém me compreende, mas são raríssimas as situações em que caberia uma frase como ‘ninguém me interpreta’. (LEFFA, 2012, p. 253)

O processo de interpretação constitui a compreensão, sendo assim, a primeira etapa da leitura é interpretativa, a qual se dá através do aspecto explícito do texto, o segundo, por outro lado, necessita de mais atenção, visto que se constrói por meio do aspecto que se encontra subentendido e necessita dos conhecimentos individuais do leitor sobre o mundo.

Kleiman (2008b), assim como Solé (1998), considera que as estratégias de leitura são responsáveis pela compreensão do texto, e que essas atividades ocorrem como um processo de construção.

Ao formular as hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. (KLEIMAN, 2008b, p. 43).

Essas mesmas estratégias e habilidades são solicitadas por exames avaliativos como a *Prova Brasil*, além de serem orientadas pelos PCN (1997). Sendo assim, o trabalho direcionado para o ensino da leitura é ainda uma preocupação atual, pois como afirma Silva (2002, p. 37), “Não resta dúvida [sic] que o analfabetismo é uma sólida barreira para o desenvolvimento da leitura no contexto brasileiro.” Isso é decorrente, como o próprio autor menciona, do caráter histórico e cultural que o país teve. A leitura não era e não é tida como uma atividade de lazer, uma vez que nem todos tiveram acesso à educação para aprender a ler e outros por não terem poder aquisitivo para a compra de livros paradidáticos.

Ainda segundo Silva (2002), para que o ato de ler prospere nas escolas e em casa, é necessário que o acesso aos livros seja oferecido. Mas acontece que muitas escolas não têm uma biblioteca bem utilizada, outras vezes o preço dos livros é alto, o mercado didático também apresenta falhas e nem todos os professores sabem orientar a leitura. Silva (2008, p. 19), anos mais tarde, diz que “A própria formação do professor para o ensino de leitura deixa muito a desejar [...]”. E esse último dado é um problema muito sério que não deve ser ignorado, posto que isso, certamente, tem um peso significativo no processo de formação do leitor em nível escolar³.

Ao analisarmos a *Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil*, identificamos que são estabelecidos seis tópicos e quinze descritores a serem desenvolvidos, os quais sugerem as estratégias como: a inferência, a seleção e a prática da interpretação e compreensão. Essa composição enfatiza a prática leitora numa concepção mais ampla, em que se trabalha com o texto, no texto e além dele por meio de um processo gradativo, interativo e social. Segundo Marcuschi (2008, p. 276), “Esses descritores dão margem a um trabalho inferencial, o que é um avanço em relação àquele que só se ocupa da informação objetiva e direta”. Ao analisar as questões dos descritores, o autor percebeu que existem defeitos nas avaliações, à medida que há falhas na formulação dos questionários, o que pode levar o leitor ao erro. Marcuschi (2008) conclui que não é suficiente bons descritores caso existam falhas em outros setores.

Os PCN de Língua Portuguesa (1997) apontam que o leitor competente é aquele que por vontade própria faz seleção dentre os diversos tipos de textos daqueles que detêm resposta para suas perguntas. Formar esse tipo de leitor, trata-se de

[...] formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 41)

Assim sendo, conduzir a leitura por meio do manejo com as estratégias de compreensão é uma alternativa viável sustentada tanto por pesquisadores como por documentos oficiais, à medida que reconhece que a prática leitora surge através de motivação, de objetivos e da sintonia do autor com o texto, com o leitor e mais ainda com o contexto. Para finalizar, apreendemos o leitor eficiente como

aquele capaz de interrogar, selecionar, inferir e perceber as relações sociais, culturais e históricas que a leitura possibilita.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO: A COLEÇÃO UNIVERSOS: LÍNGUA PORTUGUESA

O objeto de análise deste trabalho foi formado a partir de uma busca por livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede de ensino estadual da cidade do Crato-CE. O livro encontrado foi o da coleção *Universos: língua portuguesa*. Desse material, selecionamos algumas atividades de leitura para constituir nosso *corpus*, visto que essa seção pode nos trazer indícios acerca das perspectivas linguísticas de teorias de língua/linguagem e de leitura utilizadas pelos autores. A referida coleção foi organizada pelas *Edições SM* e trata-se de uma obra coletiva, aprovada até o presente ano pelo PNL D.

Dentre as atividades do LD, selecionamos as do capítulo seis da unidade dois para realizarmos a análise. Como o LD organiza suas atividades entre os três momentos citados e o último se constitui de mais três, **a reconstrução dos sentidos do texto, a gramática na reconstrução dos sentidos do texto e avalie o que aprendeu**, optamos por analisar apenas duas questões de cada etapa, tendo em vista os procedimentos de respostas comuns e o espaço de discussão da presente pesquisa. O referido capítulo propõe o trabalho com o gênero cartaz de propaganda e inicia-se com um *cartum* acerca do cuidado com a água.

O primeiro momento da atividade compõe-se da leitura do *cartum* e de quatro questões.

Figura 1: Cartum do LD.



Fonte: Livro Universos: língua portuguesa.

1. *O que você imagina que deve ser feito em relação ao cuidado com a água?* (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 90)

Na primeira questão, foi indagado o que o leitor imaginava que deveria ser feito em relação ao cuidado com a água. A princípio foi identificada a utilização da

segunda pessoa do discurso para realizar a indagação. Essa escolha gramatical demonstra a intenção de se aproximar do leitor, por meio de uma conversa apelativa sobre coisas do dia a dia, como o cuidado com a água e a coleta seletiva do lixo.

4. *Você vai ler um cartaz de propaganda de uma instituição pública o que você acha que essa instituição vai vender: um produto ou uma ideia? Justifique.*

(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 90)

E a quarta, propõe uma atividade de suposição em que o aluno vai ler um cartaz de propaganda de uma instituição. Nela é indagado sobre o que o leitor acha que a instituição vai vender, se é um produto ou uma ideia, sendo solicitada uma justificativa. De início identificamos a solicitação do que o discente acha, demonstrando que é a real percepção dele que está sendo considerada a cerca da temática trabalhada. Sendo assim, o que é exigido para se chegar às respostas são as experiências de vida e o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto, uma vez que as perguntas apresentam certo grau de subjetividade.

Na atividade **Durante a leitura** é trabalhado o conceito do cartaz de propaganda e o método de abordagem da leitura é diferenciado por meio de uma proposta de atividade imaginativa. O LD sugere que os alunos se imaginem publicitários e observem os textos não verbais para trabalharem com a propaganda e a seguinte frase: “Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida”.

Imagine que você é um publicitário e deve escolher, entre as três imagens abaixo, a que seria mais adequada para acompanhar esta frase de um cartaz de propaganda que você vai ler neste capítulo.

(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 91)

Figura 2: Imagens para a construção do cartaz de propaganda.



Fonte:

Universos: língua portuguesa.

Livro

O LD dá as seguintes dicas:

- *Observe se existe um “casamento perfeito” entre o que está sendo dito (texto verbal) e a imagem (texto não verbal).*
- *Veja se a imagem acrescenta informações ao texto verbal.*
- *Observe se a imagem possui elementos que chamam a atenção do leitor.* (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 91)

Essa seção exige que o leitor faça uma relação entre o texto escrito e o imagético para chegar a uma escolha convincente ao montar a propaganda. Para que a proposta seja bem sucedida, o discente precisará entender o texto verbal, identificar o mesmo sentido numa das imagens e criar argumentos para convencer os colegas da sua escolha. Portanto, essa atividade também extrapola o texto, pois requer outras habilidades do leitor.

O terceiro momento da atividade no LD, **Depois da leitura**, inicia-se com outro cartaz de propaganda e com a diferenciação entre publicidade e propaganda.⁴ Oferecer essas informações embasa o leitor e o auxilia na atividade de leitura e compreensão, dado que a partir desses conceitos o discente passa a entender os recursos selecionados pelo autor, tendo em vista as finalidades e características do gênero textual lido.

Figura 3: Cartaz sobre a coleta de lixo no LD.



Fonte: Livro Universos: Língua portuguesa.

Logo na identificação do tipo de atividade, nos deparamos com a expressão “A reconstrução dos sentidos do texto”, o que pressupõe a verificação de elementos no texto para se construir a compreensão.

1. *Releia a frase:*

Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida

- A quem as palavras mude e ajude se referem?*
- Qual é a ideia que o cartaz procura vender?*

- c) *O que é possível supor a respeito do comportamento dos leitores do cartaz em relação à reciclagem do lixo?*
- d) *Que outras informações verbais, além da frase acima, é preciso levar em conta para compreender qual é a mudança de atitude defendida pelo cartaz? (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 93)*

A primeira questão consiste na releitura da frase “Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida”. A alternativa **a** pauta-se no texto, pois o leitor precisa descobrir a quem as palavras “mude” e “ajude” se referem e para isso demanda observar a estrutura da palavra, classificada morfológicamente como verbo, no modo imperativo, o qual denota um pedido, faz um apelo ao leitor, característica intrínseca da propaganda (na qual predomina a função apelativa da linguagem)⁵.

Já a alternativa **b** se refere a um tipo de questionamento em que a resposta não se encontra explicitamente no texto; o leitor precisa relacionar o texto verbal com o não verbal e concluir o sentido como um todo. Neste caso as respostas serão semelhantes, mas ditas de pontos de vistas diferenciados, visto que cada discente pode relacionar o que foi lido com outros fatos particulares das suas próprias vivências.

Na alternativa **c** é proposto que os discentes descubram o que se supõe sobre o comportamento dos leitores do cartaz em relação à reciclagem do lixo. Nessa alternativa trabalharemos com o levantamento de hipóteses acerca da temática mencionada, e sendo assim, é preciso analisar o texto e a imagem para entendermos a sua funcionalidade. A hipótese inicial seria indagar quem são os leitores do cartaz e outra seria se questionar: se os leitores do cartaz reciclassem o lixo e o separasse adequadamente não haveria necessidade de cartazes para conscientizar, ou seja, se conclui que as pessoas ainda não separam o lixo corretamente.

Por fim, tem-se a alternativa **d**, a qual requer a identificação de recursos verbais no texto que possibilitem a identificação da mudança de atitude sugerida pelo cartaz de propaganda. Logo, esse tipo de pergunta instiga o leitor a investigar os porquês de cada palavra e a perceber que tudo que compõe o texto verbal, desde as palavras até a disposição delas na folha ou cartaz tem uma intencionalidade.

4. Em relação à linguagem verbal, observe que o tamanho das letras das frases varia, assim como a disposição das palavras no cartaz.

- a) *O que está em destaque?*
- b) *Que estratégia foi utilizada para produzir esse destaque?*
(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 93)

Na questão quatro da seção analisada, o LD enfatiza o tamanho das letras nas frases, assim como a organização das palavras no cartaz. Podemos inferir que o tamanho da fonte é utilizado para dar destaque. Na alternativa **a** é indagado o que se encontra em destaque. Inicialmente o que se percebe é o texto na cor preta, como se indicasse um grifo, para chamar a atenção do leitor, já que se trata da ideia central do cartaz. Mas por que é relevante observar o que se encontra em

destaque? O texto é construído através de recursos que servem como pistas para a construção dos seus sentidos, sendo assim, cada recurso, agrega uma informação ao que se encontra no cartaz.

Na alternativa **b** é questionada a estratégia utilizada para produzir esse destaque. E agora, podemos levantar outro questionamento: por que se destacou essa frase? Logo, percebemos que é a ideia central da propaganda que se encontra em destaque, como se fosse solicitado que o leitor primeiro focasse nela e depois recorresse a outros elementos do cartaz, até mesmo para desvendá-la, compreendê-la.

A segunda atividade do momento, **Depois da leitura**, é “A gramática na reconstrução dos sentidos do texto” composta de sete questões, das quais analisamos somente duas pelas razões já expostas anteriormente.

1. Releia a frase do cartaz da página 92 e compare-a a outra versão. Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida.

Você muda de atitude e ajuda muita gente a ganhar a vida.

a) Quais termos se modificam com o acréscimo da palavra você? Eles pertencem a que classe de palavras?

b) Quem deve mudar de atitude na frase original? E na frase reescrita?

c) As duas apelam para uma mudança de atitude do leitor, mas adotando uma estratégia diferente. Em qual delas essa estratégia parecia indicar uma convocação? Justifique sua resposta.

(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 94)

A primeira questão trata-se de uma releitura da frase do cartaz e da comparação da mesma com a adição do pronome você. “Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida” e “Você muda de atitude e ajuda muita gente a ganhar a vida”. Essa questão é mais uma dentre as propostas no LD que promove a investigação de cada elemento gramatical da frase para entender como se dá a construção de sentido.

A alternativa **a** indaga sobre os termos que se modificaram na frase com o acréscimo da palavra **você** e sobre a classe de palavra pertencente. A modificação se dá nos verbos, pois com a explicitação do sujeito com quem se fala o verbo precisa concordar com ele. Essa alteração cria um novo efeito de sentido na frase e ameniza o apelo feito anteriormente.

A alternativa **b**, por sua vez, indaga sobre quem deve mudar de atitude na primeira e na segunda frase. As alterações realizadas, no entanto, não alteram o sujeito e é essa consciência que o questionamento quer perceber no leitor. Identificar as mudanças na estrutura e os efeitos de sentido criados a partir delas é essencial para formação de um leitor ativo.

A alternativa **c** indaga em qual delas a estratégia utilizada parece indicar uma convocação e requer uma justificativa. Todas as três alternativas seguem uma gradação no processo de construção do sentido do texto. Nessa última, o LD vem acompanhado de uma aba “arquivo” com informações e definições acerca das modificações nos verbos, no que se trata do modo imperativo. Indicar em qual das

duas frases se tem o uso do imperativo é importante para o leitor compreender o poder que as escolhas gramaticais refletem no instante de produzir e compreender o texto, algo como explicitar o sujeito numa frase como vimos, cria novas intencionalidades, bem como pode especificar ou restringir o público alvo.

3. Agora, compare a mesma frase do cartaz a uma nova versão:

Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida.

Mudemos de atitude e ajudemos muita gente a ganhar a vida.

Na frase original, as palavras “mude” e “ajude” se referiam apenas ao leitor.

Nessa versão, quem foi incluído com o uso das formas verbais mudemos e ajudemos?

(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 94)

Na terceira questão é solicitada uma comparação da mesma frase já trabalhada com uma nova versão “Mudemos de atitude e ajudemos muita gente a ganhar a vida”. O enunciado acrescenta que na frase original os verbos “mude” e “ajude” se referiam apenas ao leitor, mas o que é indagado diz respeito a quem passa a ser incluído quando se utiliza os verbos flexionados em primeira pessoa do plural. Isso compreende a perspectiva de ensino encontrada na gramática reflexiva, já que o ponto central da atividade é o funcionamento da língua e a construção de sentidos a partir das escolhas gramaticais do autor. Tem-se também outro “arquivo” explanando sobre a possibilidade dos verbos serem flexionados para indicar quem realiza ou sofre a ação verbal. Esse tipo de questão, mais uma vez, proporciona uma atividade reflexiva ao leitor, visto que ao sofrer mais uma alteração, o verbo na primeira pessoa do plural solicita a mudança não só do leitor, mas também de quem produziu o cartaz de propaganda, o sujeito passa a ser o “nós”, produtor e leitor.

A análise pautou-se em seguida na subdivisão “Avalie o que você aprendeu”. Considerar a avaliação na atividade de leitura consiste numa prática reflexiva. Antunes (2003) defende que a avaliação deve ocorrer todos os dias, assim como o processo de ensino-aprendizagem. Podemos aplicar essa noção no ensino de leitura, porque como ela também deve ser trabalhada diariamente se faz necessário um processo reflexivo acerca da sua eficácia no processo de formação do leitor competente.

Os PCN (1997) apresentam o eixo USO → REFLEXÃO → USO que respalda precisamente o que já mencionamos. No LD, primeiro foi dado o texto com os usos, depois foi proposta a reflexão através da observação a cerca das escolhas gramaticais e imagéticas na construção dos sentidos, e agora através de uma atividade para avaliar o que foi aprendido.

A referida atividade avaliativa fundamenta-se num texto que fez parte da campanha “Dê um futuro melhor de presente para seus filhos” lançada pelo Greenpeace no ano de 2008.

Figura 4: Textos verbal e não verbal do LD.



Fonte: Livro *Universos: língua portuguesa*.

A situação comunicativa constitui-se do texto verbal “Que mundo você vai deixar de presente para o seu filho? Dê um futuro melhor. Junte-se ao *Greenpeace*”, e não verbal, com uma imagem colorida de um lenhador de brinquedo, cortando uma árvore.

A imagem chama atenção, à medida que os elementos representados são brinquedos, enfatizando, portanto, o texto verbal da propaganda, quando menciona que é para os filhos (provavelmente crianças) esse mundo melhor. Além disso, a frase principal da propaganda é posta numa espécie de adesivo muito utilizado nos presentes para indicar quem é o remetente e o destinatário, e como se trata de crianças, o presente mais comum seria o brinquedo. Podemos até mesmo estabelecer uma relação com uma frase muito conhecida: “As crianças serão o futuro da nação”, sendo assim, deduzimos que os pais que sempre querem o melhor para os seus filhos (suas crianças), irão refletir sobre as suas ações perante o meio ambiente.

A atividade propõe a leitura do cartaz a partir de dois objetivos:

- *Leia o cartaz de propaganda com os seguintes objetivos:*
 - a) *Identificar quem são os produtores do cartaz e seu público-alvo (interlocutores) e a finalidade da campanha.*
 - b) *Reconhecer as estratégias usadas para convencer os leitores a aderir à campanha.*
- (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 96)

Kleiman (2008) afirma que os objetivos na leitura são importantes, pois contribui para a formulação de hipóteses do leitor. O LD ao incorporar esse tipo de atividade pressupõe nesse momento que o leitor realize sua prática a partir de especificidades e compreenda os elementos necessários no gênero propaganda. Identificar quem produz, para quem e porque é relevante no processo de análise e reflexão da leitura, pois permite que o discente/leitor identifique que esses aspectos são influentes na produção textual e na criação de estratégias de convencimento. O autor de um texto o elabora tendo em vista o público-alvo e a

finalidade que se quer atingir e a partir disso pensa em métodos e palavras adequadas para persuadir, levando em conta o seu aspecto gramatical e semântico.

A segunda parte da atividade “Para tirar conclusões” sugere que os discentes copiem no caderno as informações dadas, sendo que algumas delas não estão corretas e outras se encontram parcialmente corretas.

Vamos fazer uma síntese do que aprendemos sobre cartaz de propaganda? As informações a seguir dizem respeito ao que você estudou neste capítulo. Nem todas estão certas e algumas estão parcialmente corretas. No caderno, copie as que estão certas, corrija as que estão erradas e complemente as parcialmente corretas.

- a) Os cartazes de propaganda têm como finalidade informar o leitor sobre determinados problemas;*
 - b) A linguagem não verbal quase nunca acrescenta novas informações, pois tem a função de produzir o que está sendo expresso pela linguagem verbal;*
 - c) Como os cartazes de propaganda querem atingir o leitor, é comum que se dirijam diretamente a eles;*
 - d) Os verbos no modo imperativo não indicam o ponto de vista de quem escreve o cartaz de propaganda;*
 - e) A metonímia deve ser evitada nos cartazes de propaganda, pois deixa o texto mais complexo e de difícil entendimento;*
- Nos cartazes de propaganda, as estratégias utilizadas para convencer são pensadas em função dos leitores.*

(PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 96)

Essa parte mais sintética da atividade apresenta um diferencial, pois ela faz com que o discente copie o texto reconhecendo o que condiz ou não com as suas leituras e atividades anteriores. O que se propõe é o leitor indagador, que através das suas leituras questiona e investiga os porquês do texto. Quando o leitor encontra afirmativas sobre um conteúdo (algumas parcialmente corretas) depois de ter experienciado leituras e reflexões acerca do texto, ele se torna capaz de identificar o que é verdadeiro e falso, devido aos esclarecimentos trazidos no LD, construindo de fato uma leitura ativa.

Posto isso, identificamos que o LD traz as atividades de leitura divididas em três momentos, o **antes da leitura**, o **durante** e o **depois**. No primeiro momento, as perguntas, consoante Marcuschi (2008), são do tipo “subjativa”. A proposta é contextualizar o leitor com o texto e averiguar o conhecimento que ele já tem sobre o assunto. No segundo momento, não há questionamentos, mas uma atividade que sugere a utilização da seleção por parte do leitor, bem como a associação do texto escrito com o representado pelas imagens; nesse caso, é trabalhada a interpretação e posteriormente a compreensão dos sentidos do texto. E no terceiro momento, identificamos um trabalho com as tipologias inferenciais.

As questões se utilizam dos pronomes interrogativos, todavia numa perspectiva reflexiva, pois nesse caso as respostas estavam no texto, mas a indagação solicitava não só a identificação de informações, mas os porquês dos

usos feitos pelo autor, os modos como o texto foi utilizado para construir diferentes efeitos de sentido. Sendo assim, o LD utilizou efetivamente a reflexão da língua nos momentos de leitura; o trabalho extrapolou a interpretação, ofertando momentos de compreensão. Segundo Marcuschi (2008), esse tipo de questão exige conhecimentos mais complexos e, portanto, leva o leitor a ir além do texto representado graficamente pelas letras.

Logo, o LD oferece ao discente/leitor subsídios para a leitura numa perspectiva dialógica, interativa e reflexiva, visto que as atividades e a própria estrutura do livro considera o papel do leitor na construção do sentido e da aprendizagem, porque trabalha o texto verbal e não verbal nos três momentos de leitura mencionados por Solé (1998), o que não se verifica como uma estrutura recorrente em LDLP⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as análises, identificamos que o livro da coleção *Universos: língua portuguesa* vislumbra uma concepção de língua(gem) interacionista e se enquadrou nas recomendações de ensino de leitura dos PCN (1997), à medida que demonstrou seguir uma orientação teórica pautada na interlocução *autor-texto-leitor*, pois trabalha considerando o conhecimento prévio do leitor, bem como com as inferências, as quais levam o discente a refletir sobre o texto.

A obra foi organizada mediante as três etapas de leitura defendidas por Isabel Solé (o antes, o durante e o depois), ou seja, o ensino de leitura por meio de estratégias, cuja base teórica vinda da psicolinguística consiste numa concepção de leitura sociointeracionista, como foi defendida neste trabalho, em que o foco está na relação autor-texto-leitor, é a base teórico-metodológica que o sustenta.

Portanto, a leitura como prática sociointerativa é oportunizada neste LDLP, mas cabe ao professor fazer uma boa utilização desse recurso para garantir de fato o ensino ativo e reflexivo da leitura, pois enquanto instrumento de ensino não pode ser o único suporte do professor, é preciso formar-se continuamente para acompanhar as necessidades de aprendizagem dos discentes em sala de aula.

Notas

* Este artigo é um recorte de monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso pela autora sob a orientação do coautor no primeiro semestre de 2019.

¹ Termo utilizado por Geraldi no livro *Portos de passagem*, que indica a prática de reflexão sobre a língua.

² É um documento normativo, previsto na Constituição Federal de 1988, que determina todos os conhecimentos mínimos e essenciais à educação básica do Brasil, tanto na rede pública de ensino como privada, o qual garante o direito à aprendizagem dos discentes. Vem sendo discutido desde o ano de 2014, porém, só em 2018, no governo de Michel Temer foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. A sua implementação deve ocorrer até o ano de 2020, tempo previsto para a capacitação de profissionais e envolvidos na educação.

³ Não adentraremos nessa discussão porque não é este o objeto temático desta pesquisa, embora não o ignoremos. Pelo contrário, o reconhecemos como um possível tema para uma pesquisa futura que pode ser muito profícua.

⁴ Os anúncios de publicidade buscam persuadir o leitor na compra de produtos e serviços; já os de propaganda querem persuadir na compra de ideias. Ambos são encontrados nos mesmos suportes, como jornais, revistas, *outdoors* etc., embora tenham finalidades distintas.

⁵ Embora esse assunto não seja abordado no EF II, nada impede que o professor trate da questão sem necessariamente usar da terminologia, tendo em vista que o objetivo é dar suporte informativo para que o leitor se torne ativo e reflita sobre os usos linguísticos.

⁶ Lembramos que a pesquisa envolveu a análise de LD do 6º ano de três coleções distintas destinadas ao Ensino Fundamental, porém, antes de chegarmos a esse corpus, outras coleções foram consultadas e previamente analisadas, o que nos possibilitou fazer tal afirmação, além de contar com uma experiência de mais de vinte anos do coautor atuando no Ensino Básico trabalhando com LD de diversas autorias e editoras nesse ínterim.

Referências

AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 124, n. 5/6, p.23-34, jan./mar. 1996.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 20 fev. de 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 fev. de 2019.

CAVALCANTE FILHO, U. Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos na universidade: da decodificação à leitura crítica. *Cadernos do CNLF*, vol. xv, nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2011. p. 1721-1727..

COSTA VAL, M. G. O que é ser alfabetizado e letrado?. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. p. 18-23.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008a.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008b.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em:

https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf. Acesso em: 16 fev. 2019.

LEFFA, J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação do texto. In: LEFFA, V.J.; ERNST, A. (orgs.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, C. S.; BARROS, F. P.; MARIZ, L. (orgs.). *Universos: língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

ROSA, C. P.; RIBAS, L. C.; BARAZZUTTI, M. *Análise de livros didáticos*. In: Encontro Nacional Pibid-Matemática. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/44076479-Uma-analise-de-probabilidade-e-combinatoria-em-um-livro-didatico.html>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SILVA, E. T. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Para citar este artigo

VIEIRA, Francisca Nailene Soares; FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de. A leitura como prática sociointerativa no livro didático de língua portuguesa. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 8, n. 2, p. 742-761, maio-ago. 2019.

O autor

Francisca Nailene Soares Vieira é graduada no Curso de Letras (Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas) pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Ex-bolsista do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Regional do Cariri - NUARC. Ex-bolsista do Geoparque Araripe (setor de Educação Ambiental). Ex-bolsista do Núcleo de Línguas - NUCLIN da Universidade Regional do Cariri. Atualmente, professora no Colégio Impacto (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Experiência com o braille e adaptação de material didático-pedagógico para deficientes visuais (DV).

José Marcos Ernesto Santana de França é doutor em Linguística e mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especialista em Língua Portuguesa e em Didática e Metodologia do Ensino Superior; graduado em Letras-Português Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); com

pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará (UFC); ex-professor substituto da UFS (de 2008 a 2010 e de 2016 a 2017); ex-professor da Universidade Tiradentes (UNIT- de 2005 a 2006); ex-professor de Língua Portuguesa do ensino básico das redes pública e privada onde atuou por mais de 20 anos. Atualmente é professor assistente de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA); presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE/DLL/URCA); membro do Comitê Científico de Pesquisa (CCP/PRPGP/URCA); e membro do grupo DISCULTI/CNPq (Grupo de Pesquisa em Discurso, Cultura e Identidades)