

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

**ANÁLISE DE UMA UNIDADE DE LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DAS
PERSPECTIVAS DE GÊNEROS DO DISCURSO E MULTILETRAMENTOS**

HELOISA SCHARDOSIN FERREIRA

**PORTO ALEGRE
Dezembro, 2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**

**ANÁLISE DE UMA UNIDADE DE LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DAS
PERSPECTIVAS DE GÊNEROS DO DISCURSO E MULTILETRAMENTOS**

HELOISA SCHARDOSIN FERREIRA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras, pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla

**PORTO ALEGRE
Dezembro, 2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora: Jane Tutikian

INSTITUTO DE LETRAS

Diretor: Sérgio de Moura Menuzzi

Vice-diretora: Beatriz Gil

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

Coordenadora: Claudia Mendonça Scheeren

Coordenadora substituta: Ingrid Nancy Sturm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Instituto de Letras

Av. Bento Gonçalves, 9500

CEP: 91540-000 – Porto Alegre/RS

Telefone: (051) 3308-6963

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos por me ensinarem a acima de tudo amar o amor.

À minha irmã Débora, professora da rede municipal de Porto Alegre, doutoranda e tantas vezes única ponte entre a realidade da nossa casa e a UFRGS.

Ao Fabiano Pirolli, por ser o leitor atento desse e de outros projetos meus, por me apoiar em todas as escolhas que eu considero importante.

Às minhas queridas amigas, Fernanda Marques e Elisa Deler, pela partilha da caminhada na docência e na vida.

A Gabriela Bulla, não só por ter orientado esse trabalho, mas também pelas bolsas de monitoria em 2013 em que me apresentou os conceitos que o motivaram, por gostar tanto quanto eu de tabelas, por sempre acreditar no que eu proponha e planejava e, sorrindo, fazer dos meus anseios pesquisa.

À banca. À professora Monica Nariño por me ouvir e ter me incentivado a não desistir e continuar meus estudos, a Larissa Goulart da Silva pelos materiais de pesquisa sobre o PNLD e pela disponibilidade para leitura e a Paloma Guimaraens Salimen, por aceitar o nosso convite e pelas contribuições.

À professora e amiga Fernanda Dornelles Maciel, pelo empréstimo do livro didático que tornou possível a realização deste estudo.

À antiga Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE) – hoje, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – pelo programa de permanência estudantil do qual fui bolsista durante boa parte da graduação e o qual possibilitou que eu permanecesse na Universidade.

Ao PET Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude, em especial a nossa tutora, a professora Nair Silveira, pelas reuniões intermináveis das sextas-feiras e pelas caronas em que, além de iniciação em pesquisa, ensinou-se tanto sobre afeto e resistência.

A Revista Educação & Realidade, em especial ao professor Luís Armando Gandin e à minha colega de bolsa Graciela Soares, pela amizade e pelas inúmeras tardes imersas em artigos sobre Educação.

A Joseane Rücker e ao Leonardo Jaskulski, pelas oportunidades, pelas inúmeras indicações de materiais de estudo e leitura, pelos ensinamentos práticos e acompanhamento no período de estágio no Fleming Medicina Cursos Preparatórios, tão importante para minha formação.

Aos queridos da equipe de Redação do Grupo Unificado, em especial a Luísa Canella, por tonarem muitas vezes o trabalho mais leve e divertido.

Ao professor Gilberto Icle, com quem tive a honra de trabalhar neste último ano na Revista Brasileira de Estudos da Presença, por confiar em mim e compreender minhas faltas em razão deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar se e como um livro didático operacionaliza as perspectivas de gêneros do discurso e multiletramentos. O foco do trabalho é a leitura crítica e descritiva das tarefas propostas em uma unidade de um livro didático de Língua Portuguesa materna direcionado ao 6º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira e indicado pelo PNLD 2017. Primeiramente, discutimos *cidadania escolar* e a escola democrática no Brasil e trazemos um apanhado de leituras sobre as perspectivas de ensino com base em gêneros do discurso e multiletramentos. Em seguida, com base em propostas de análise de materiais didáticos (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012 e TILIO, 2012) e nas fichas de avaliação disponibilizadas pelo Guia do Livro Didático do PNLD (BRASIL, 2016), busca-se contribuir para a discussão sobre escola, ensino de português no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, gêneros do discurso e multiletramentos. Os resultados da análise da UD mostraram que, embora essa não tenha contemplado todos os critérios quanto ao trabalho com a oralidade e com as variações linguísticas, o ensino de línguas com base na perspectiva de gêneros do discurso e pela promoção de multiletramentos alcançam materialidade nessa unidade didática pelas temáticas de seus textos que possibilitam a promoção de letramentos críticos e de multiletramentos e por apresentar variados gêneros do discurso em suas tarefas com propostas de leitura multimodal.

Palavras-chave: análise de materiais didáticos, multiletramentos, programa nacional do livro didático

RESUMEN

Ese trabajo tiene como objetivo analizar si y cómo el libro didáctico materializa los géneros discursivos y la multiliteracidad en sus tareas. El foco del trabajo es la lectura crítica y descriptiva de tareas propuestas en una unidad didáctica de un libro didáctico de Lengua Portuguesa materna direccionado al 6º año de la enseñanza fundamental de la Educación Básica brasileña. Primeramente, discutimos ciudadanía escolar, en que comentamos la democratización de la escuela en Brasil. El estudio hace también una exposición general de lecturas cerca a las perspectivas de enseñanza con base en los géneros discursivos y de promoción de la multiliteracidad. En nuestra investigación embayámonos en algunas propuestas de análisis de materiales didácticos (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012 e TILIO, 2012) y en las tablas de análisis del PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) del gobierno brasileño (BRASIL, 2016). De los resultados se concluye que, aunque sean necesarias mejorías en el abordaje de la oralidad y de las variaciones lingüísticas, la enseñanza de lenguas con base en la perspectiva de géneros discursivos y de promoción de la multiliteracidad alcanza materialidad en la unidad didáctica analizada. Intentase con ese estudio hacer contribuciones a la discusión cerca escuela, enseñanza de lengua portuguesa en el último ciclo de la enseñanza fundamental y en la enseñanza media, géneros discursivos y multiliteracidad por medio del análisis de materiales didácticos.

Palabras-clave: análisis de materiales didácticos, multiliteracidad, programa nacional del libro didáctico,

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	47
Figura 2	48
Figura 3	49
Figura 4	49
Figura 5	51
Figura 6	51
Figura 7	53
Figura 8	53
Figura 9	54
Figura 10	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GLD	Guia de Livros Didáticos
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UD	Unidade Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 A ESCOLA DEMOCRÁTICA NO BRASIL	15
2.1.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	19
2.2 GÊNEROS DO DISCURSO E MULTILETRAMENTOS.....	24
3. METODOLOGIA.....	39
3.1 O LIVRO DIDÁTICO SINGULAR & PLURAL.....	39
3.2 A ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....	41
3.4 SELEÇÃO DE DADOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	44
4. ANÁLISE DOS DADOS	47
4.1 Análise exemplificada da UD	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS.....	64
ANEXOS	68
ANEXO I: Singular & Plural, páginas 52-53	68
ANEXO II – Singular & Plural, páginas 59-60	70
ANEXO III – Singular & Plural, páginas 83-86	72
ANEXO IV – EXEMPLO DE FICHA DE AVALIAÇÃO, GLD.....	76
ANEXO V – TABELAS APLICADAS À UD ADAPTADAS DO GLD.....	77
ANEXO VI – TABELAS DE ANÁLISE DA UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES	81

1 INTRODUÇÃO

É pelas políticas afirmativas, públicas ou governamentais que tenho construído a minha trajetória de formação. Ao longo de mais de quinze anos de escolarização institucionalizada (ensino fundamental, médio, técnico e superior), usufruí de inúmeras políticas de acesso, permanência e qualificação no ensino gratuito e democrático do Brasil. À época dos meus sete anos, não havia escola municipal ou estadual nas vilas Bonsucesso, Natal, Santo Operário e Getúlio Vargas¹, bem como em parte do bairro Mathias Velho (região pertencente ao quadrante noroeste de Canoas), então eu, moradora desta região, fui alfabetizada por uma escola comunitária² pertencente a uma congregação luterana que oferecia ensino fundamental incompleto às crianças moradoras da região. Nessa escola, meus pais trabalhavam no voluntariado, assim como muitos outros pais, oferecendo à comunidade escolar aquilo que sabiam fazer melhor: minha mãe e meu pai, por exemplo, em mutirões na escola, cortavam os cabelos das crianças gratuitamente³; alguns pais trabalhavam na horta da escola, da qual produziam parte de nossa merenda. Era assim: uma escola feita por professores, alunos e pais.

Quando fui transferida para uma escola municipal, para seguir o Ensino Fundamental, eu percebi imediatamente as diferenças na estrutura e organização escolar. Na Escola Municipal Thiago Würth – uma das maiores escolas do Mathias Velho até hoje –, havia pracinha, quadra poliesportiva, laboratório de ciências, bar da escola, refeitório, e um lugar que se tornaria o meu refúgio: uma biblioteca, a biblioteca João Palma da Silva.

O acesso à biblioteca e aos livros, enviados pelo governo, possivelmente originários de políticas públicas ou de aquisições do ciclo de pais e mestres, foram essenciais para minha formação de estudante, leitora e cidadã. Descobri,

1 Disponibilizo o link do mapa dos loteamentos de Canoas – RS no Google Maps: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1LDmtxHrplA3AuCLXTs_d3O4I6Vk&hl=pt_BR&ll=-29.91823805286984%2C-51.176615677246104&z=12>

2 A congregação mantém um site em que apresenta suas escolas. Caso seja de interesse, segue link para a escola que eu estudei (Escola Luterana Comunitária de Ensino Fundamental São Mateus): <<http://www.escolascomunitarias.com.br/index.php/esc-sao-mateus>>

3 A escola sofria com uma epidemia de piolhos. Credito tal situação à precariedade do saneamento básico daquela época.

na biblioteca escolar, que, ao estar com os livros, poderia descobrir universos, viajar a países distantes e conhecer outras pessoas e seus modos de ver e viver no mundo. O encantamento com o espaço da biblioteca, local que passei a maioria dos meus recreios, e a amizade da professora responsável, ousou dizer, fizeram-me a professora que hoje sou. Considero um privilégio ter estudado em uma escola com uma biblioteca aberta para os alunos. Por essa razão, no Ensino Médio, já era leitora assídua e, como estudei em um colégio estadual próximo ao centro de Canoas⁴, frequentei muito a biblioteca pública municipal⁵. De fato, até onde posso me lembrar, uma biblioteca ou outra me ajudaram a estudar e crescer; assim, a mim parece relevante pesquisar os livros, os atos de leitura, a cultura letrada e o letramento.

A pesquisa sobre livros didáticos é importante para a área de ensino de português no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. O livro didático é um recurso reconhecido nas instituições escolares brasileiras, isso está comprovado na existência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ademais, segundo Stubbs (2002), uma teoria educacional da linguagem deve importar-se em estudar os livros que são usados nas escolas, porque a instituição escolar, os professores, os livros didáticos e a língua padrão atuam na dinâmica entre a língua escrita o saber e o poder, e isso implica um inegável controle social e intelectual da sociedade além de pressupor determinadas filiações das práticas pedagógicas.

Desse modo, o presente trabalho busca contribuir para a discussão sobre escola, ensino, concepções de língua e linguagem e multiletramentos, através da análise de materiais didáticos. É pela leitura crítica e descritiva de tarefas propostas em uma unidade de um livro didático de Língua Portuguesa materna direcionado ao 6º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira, livro indicado para a escolha das escolas pelo Ministério da Educação (MEC) no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017 Ensino Fundamental Séries Finais, que buscamos analisar como o livro didático operacionaliza a concepção de gêneros do discurso em suas tarefas e contribui para a promoção de multiletramentos. Utilizamos o livro “Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem”, de Laura Figueiredo, Marisa

⁴ Colégio Estadual Marechal Rondon

⁵ Biblioteca Pública Municipal: <<http://www.canoas.rs.gov.br/site/home/pagina/idDep/24/id/215>>

Balthasar e Shirley Goulart, graças ao empréstimo de uma professora⁶ da rede municipal de ensino de Canoas.

Nosso trabalho quer conhecer o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e explorá-lo tomando por base os documentos do PNLD 2017 Ensino Fundamental Séries Finais. Além disso, propomos uma discussão da unidade dois de um livro didático e de suas tarefas, utilizando um guia de análise, elaborado para este estudo. Apresentamos, inicialmente, seleção de literaturas de referência sobre escola democrática, concepção de língua e linguagem e multiletramentos, nas quais buscamos possíveis contribuições de perspectivas como a de ensino de língua a partir de gêneros discursivos, e a de multiletramentos para o ensino de língua portuguesa na educação básica brasileira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos, neste capítulo, os conceitos centrais das perguntas de pesquisa que motivaram esta pesquisa. Como nosso objeto de estudo é uma unidade didática de um livro didático escolar, oferecemos um panorama geral, inicialmente, do percurso da escola democrática no Brasil e nossa preocupação com o alcance da *cidadania escolar*. Na sequência, trazemos um apanhado de leituras sobre as perspectivas de gêneros do discurso e multiletramentos, em que se propõe uma contribuição para a discussão sobre escola, ensino de português no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, gêneros do discurso e multiletramentos.

2.1 A ESCOLA DEMOCRÁTICA NO BRASIL

Um tema caro as pesquisas sobre educação no Brasil é o acesso de todos à escolarização. Neste subcapítulo, iremos discutir os percursos de democratização da escola como um processo ainda em curso no Brasil, porque sabemos que a escola nem sempre foi para todos e desconfiamos de que ainda é preciso garantir o direito à *cidadania escolar*⁷ nas escolas municipais e estaduais renegado hoje àqueles que, segundo Brandão (2014, p. 06), “podem pagar as melhores escolas particulares ou tiveram as condições sócio-familiares de concorrer as poucas vagas das escolas federais de ensino fundamental de excelência”. Pensamos que medir o letramento (conceito de que nos aproximamos nesta pesquisa) é uma forma de formular e orientar políticas de desenvolvimento educacional (STREET, 2014), e, por isso, nós não nos ausentaremos de pautar o debate sobre escola democrática ainda que de modo breve.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2007), a educação constitui-se em qualquer ato de transferência de saber nas relações humanas e não somente dentro da escola. Para o autor, limitar a definição de educação ao que é praticado nos espaços escolares caracteriza os esforços de manter a visão

7 Optamos por grafar o termo por entendê-lo como um conceito proposto por Brandão (2014): “[...] Cidadania escolar implica em domínio da língua escrita e falada, da linguagem matemática e dos conhecimentos básicos curriculares” (BRANDÃO, 2014, p. 01).

ilusória da *educação* neutra e não moldada para um determinado fim, conveniente para a sociedade a que a escola pertence. Recai sobre a escola o interesse da sociedade (os governantes, os políticos, os empresários), porque o desenvolvimento econômico foi relacionado à educação, e, então, a instituição escolar passou a ser um instrumento político de poder. Brandão (2007)⁸ define *educação* como mais uma prática social, pois ela existe dentro da sociedade e da cultura, como muitas outras práticas, e funciona pelas exigências, princípios e controles sociais que a interceptam.

Quanto à escola tradicional, Saviani (2008, p. 06) explica que sua sistemática:

[...] correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Posteriormente, no escolanovismo (1882), diz-se que a educação:

[...], como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica. (SAVIANI, 2008, p.07)

Zaia Brandão (2014) lembra-nos de que, embora o direito à educação tenha sido desde o princípio entendido como o direito à escolarização, a maioria dos brasileiros hoje escolarizados pelo sistema público não adquiriu a *cidadania escolar*. A constituição da *cidadania escolar* se dá, segundo a autora, por “padrões de escolaridade que permitem de fato se fazer presente em condições de igualdade no espaço público” (BRANDÃO, 2014, p. 01). Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (outrora PCNs) defendem igualmente que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização

8 Este interessante texto compõe a coleção Primeiros Passos da Editora Brasiliense.

social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21)

Então, dominar o padrão da norma culta “é condição fundamental para o exercício pleno da cidadania” (BRANDÃO, 2014, p. 01), e capacitar para isso é papel da educação escolar. Hoje, garantida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/ lei nº 8.069/90.), e estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) modificada pela lei nº 12.796 de 2013⁹, a educação é considerada direito de todos, então seguem dizendo os PCNs:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 21)

No Brasil, a necessidade de organização do Sistema de Ensino foi a grande preocupação do poder público nas primeiras décadas da República (BRANDÃO, 2014), e essa está expressa nas reformas estaduais dos anos 1920 e 1930. Segundo a autora, essas reformas “nada mais foram que tentativas parciais de organização e administração escolares visando normatizar o que seria fundamental no ensino público” (2014, p. 01). Surgem as primeiras políticas públicas locais, pois são fundadas a partir daí Cursos de Formação de Professores, Grupos Escolares e Secretarias de Instrução Pública (BRANDÃO, 2014). Educadores da década de 1930, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme, unem-se no Manifesto dos Pioneiros (1932) na tentativa de estabelecer diretrizes a um, como indica Zaia

⁹ Conforme Art. 4 inciso I: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;” e inciso II “II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;” e no inciso III “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;” e no inciso IV “IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;” e no inciso VII: “VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;” (BRASIL, 2013).

Brandão (2014, p.02), “plano nacional para a educação pública do governo Vargas”.

Uma expansão escolar tomou conta do Brasil, focada na “ampliação de condições de acesso às escolas por parte da maioria da população” (BRANDÃO, 2014, p. 02), e expressam-se, já em 1979, internacionalmente questionamentos quanto à sua adequação às características econômicas, sociais e culturais do público ao qual abarcava.

A mesma escola da elite para os setores populares da população brasileira registrava fracasso escolar (seja na alfabetização, seja no respeito à linguagem dos agora alunos) contribuindo à reprodução dos privilégios culturais, sobretudo pela ampliação de uma sociedade fundamentada no consumo ostentatório e pela ausência de uma real aplicação de democracia aos conceitos que permeiam a escola (BRANDÃO, 2014). Segundo Brandão (2014), disso nasceram as correções de fluxo, que, embora tenham enriquecido as discussões sobre práticas pedagógicas que levavam à repetência, retirando a culpabilização extremada de alunos por seu fracasso escolar, geraram novos problemas como “a multiplicação de analfabetos funcionais ao final do ensino fundamental” (BRANDÃO, 2014, p. 05). Soares (1998) chama a atenção para os critérios estabelecidos pela Unesco na divulgação desses dados de analfabetismo funcional entre países. É interessante a colocação da autora sobre o letramento funcional (termo que cria em oposição a analfabetismo funcional), pois, segundo ela, letramento funcional

designa um estado mínimo, essencialmente negativo e passivo: ser funcionalmente letrado é ser capaz de estar à altura das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea. (Lankshear, p. 64 apud Soares, 1998, p. 76)

Portanto, apenas os letramentos existentes nos grupos dominantes da sociedade são vistos como práticas que exigem algum tipo de alfabetização. A ampliação desse escopo pode nos auxiliar a produzir pesquisas mais eficazes aos problemas sociais do nosso país, porque, segundo Soares (1998, p.63),

[...] os processos de obtenção de dados sobre níveis de domínio de habilidades de leitura e de escrita e de uso de práticas sociais que envolvem a escrita apresentam sérios problemas de natureza técnica, conceitual, ideológica e política.

Magda Soares publicava o artigo “As muitas facetas da alfabetização” em 1985 (aqui utilizado na versão revisada de 2014) no qual trouxe o dado de que frequentemente menos de 50% das crianças brasileiras desde 1940 no Brasil aprovavam na primeira série (ano em que se considerava pré-requisito de aprovação o alcance da alfabetização). Sobre isso, Tedesco (apud Saviani, 2008, p.03) afirma que “50% dos alunos das escolas primárias de 1970 na América Latina” desertavam em condições de semianalfabetismo.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) afirmam que a partir da década de 1980 por meio do desenvolvimento que a Linguística alçava como ciência os professores tiveram argumentos para implementar nas salas de aulas o ensino e valorização das variações do uso da língua (não só das variações individuais dos produtores e dos receptores, iniciada em 1970, mas também das variações das situações de interação). A variação passa a ser estudada:

[...] na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve tanto o contexto imediato em que se dá a interação quanto a esfera social de que ela emerge. Dizendo de outra maneira, esse período foi marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. Foi, então, que ganharam força os estudos acerca da construção da configuração textual, particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como sobre os elementos que concorrem para a coerência textual (p. 21)

Quanto ao compromisso da disciplina de Linguagens, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) dizem:

[...] a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos (p. 28)

2.1.1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

O nosso objeto de pesquisa é um livro didático (outrora LD) participante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017 Ensino Fundamental Séries Finais. Por essa razão, tentamos explorar brevemente o programa por meio da reunião de pesquisas realizadas recentemente sobre o tema. É de

nosso desejo conhecer o PNLD e análises de pesquisadores tanto sobre o programa quanto sobre os livros didáticos brasileiros, bem como as contribuições dessas pesquisas para sua discussão na área da Linguística Aplicada (outrora LA).

Na busca de legalizar os LDs e incentivar a produção desses materiais, surge no Brasil o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1929, conjuntamente à criação do Instituto Nacional do Livro (SARMENTO; BATISTTI, 2016). A primeira política de legislação, controle e produção de livros didáticos foi instaurada por meio da criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD – Decreto-lei nº 1006). Os livros didáticos distribuídos no Brasil são regulamentados desde 1938, mas somente em 1985 o programa de distribuição de livros didáticos recebe esse formato, sendo inicialmente administrado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e depois pelo MEC/FNDE (SARMENTO; SILVA, 2013, p. 02). Desde então o PNLD é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Na rede pública de ensino brasileiro, o PNLD é o mais antigo programa de distribuição de obras didáticas aos alunos. Esse programa nacional é um dos maiores programas de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo (SARMENTO; BATISTTI, 2016 e CASSIANO, 2007 apud SARMENTO; SILVA, 2013) aproximando-se de programas como o chinês e o estadunidense com o seu diferencial de que as professoras podem escolher os livros que receberão (SARMENTO; SILVA, 2013).

[...] O grau de controle sobre os livros didáticos, seja um controle central ou localizado, difere muito de um país para o outro: compare-se, por exemplo, o controle centralizado na França e na Alemanha versus a autonomia do professor no Reino Unido. E no Reino Unido, o controle difere entre escolas públicas e particulares e entre diferentes regiões [...] (STUBBS, 2012, p. 140)

As escolas públicas de educação básica recebem no início do processo de seleção um guia que apresenta resenhas que justificam a aprovação das obras pelo Ministério. De acordo com o seu projeto político-pedagógico, as escolas escolhem algumas obras que queiram receber para avaliar para só então, dentre essas obras recebidas, escolherem uma obra ou coleção para o ano de vigência do edital.

No processo como um todo do PNLD, envolvem-se as secretarias municipais e estaduais de educação, as escolas, os professores de cada componente curricular e os pesquisadores (geralmente de universidades públicas brasileiras) que selecionam e avaliam as obras propostas pelas editoras. Essa rigidez e extensão do processo justificam-se pelo grande interesse de mercado em participação de editais como os do PNLD, já que “[...] Hoje em dia, metade do mercado de livros no Brasil é apenas de LD.[...]” (SARMENTO; SILVA, 2013, p. 03) e:

[...] Apesar de os LDs selecionados pelo PNLD serem adquiridos pelo governo por valores muito mais abaixo do preço de mercado, ainda assim as editoras encontram vantagens em participar do PNLD, pois os LD enviados para as livrarias estão em regime de consignação, se não são vendidos, são devolvidos às editoras, enquanto os livros vendidos para o PNLD nunca são devolvidos e são comprados em grande quantidade. No caso de grandes editoras, a participação no PNLD pode chegar até metade do faturamento anual (SARMENTO; SILVA, 2013, p. 03)

Essa dimensão do programa pode representar um risco (como apontam ROJO, 2005; STUBBS, 2012). Nas palavras de Michael Stubbs:

[...] A existência de livros como objetos materiais também é controlada pelas editoras: elas exercem controle sobre o conteúdo, a forma, a disseminação e a reprodução. Estamos lidando com versões de conhecimento sancionadas oficialmente e comercialmente. (STUBBS, 2012, p. 140-141)

Rojo (2003b) traz um apanhado das conclusões do importante estudo de Rojo e Batista (2003)¹⁰ sobre os livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental nas escolas brasileiras:

[...] em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leituras dos textos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano.

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (PCNs) de que o oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e

¹⁰ Reconhecemos a excelência dada ao texto Rojo e Batista (2003), o qual é citado em muitos materiais base de nosso estudo (inclusive nas referências de nosso objeto de pesquisa), mas, infelizmente, não tivemos acesso integral à obra.

heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si. (ROJO; BATISTA, 2003¹¹, p. 19-20 apud ROJO, 2013b, p. 164-165)

O PNLD Língua Portuguesa reconhece diferentes abordagens para o ensino de leitura e escrita (BRASIL, 2016). No Guia de 2017 (BRASIL, 2016), são descritas, com igual legitimidade, as abordagens de ensino de tipo reflexivo de base discursiva, ensino de tipo reflexivo de base sociocognitiva, ensino de tipo transmissivo.

A tarefa de eleição do livro didático não é simples para o professor, porque é ele que mediará a relação complexa entre o material didático no momento de contato direto com os alunos, portanto cabe a ele conhecer concepções de língua e linguagem para que possa elaborar suas próprias concepções de materiais didáticos (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009).

Há uma visão corrente de materiais como produtos prontos, feitos por especialistas, que determinam o começo, meio e fim de um processo. Ela antevê um professor técnico, aplicador de decisões conteudísticas e metodológicas tomadas previamente sobre um ensino generalizado para todos os contextos. Há, outrossim, a ilusão do material didático ser fonte única de insumo a ser explorado, no sentido de condensar um saber conteudístico e metodológico consagrado. No entanto, essa questão vem sendo repensada, pois colide com as reais necessidades de professores e alunos de gerar língua em uso dentro de contextos específicos. (STERNFELD, 1997, p. 53 apud OLIVEIRA; FURTOSO, 2009, p. 237)

O livro didático brasileiro tem sido apontado “[...] como “alternativa” ao (não) planejamento e à prática do professor.” (ROJO, 2013b, p. 167), pelo fato de o livro didático ser muitas vezes outorgado como autoridade de conhecimento. Nas palavras de Batista (2003, p. 28 apud ROJO, 2013b, p. 167), o livro didático parece determinar hoje a finalidade do trabalho pedagógico, o currículo escolar, bem como cristaliza “[...] abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula”. Se o professor estiver subordinado ao livro didático¹², a promoção de boas práticas, contextualizadas e de acordo com os objetivos e necessidades de seus alunos, estará prejudicada (podemos dizer que, com isso, até a

¹¹ ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio A. G. (Orgs.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

¹² Deixamos essa discussão em aberto, mas recomendamos a leitura do trabalho: DIONÍSIO, ÂNGELA PAIVA; MUNAKATA, KAZUMI; RAZZINI, MÁRCIA DE PAULA GREGÓRIO. **O Livro Didático e a Formação de Professores**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf> >

percepção da sala de aula como espaço potencial de promoção dos multiletramentos e de letramentos críticos está ameaçada). Consideramos que essas colocações de Rojo (2013b), sobre o controle exercido pelos livros didáticos, são relevantes para justificarmos a análise de materiais didáticos escolares.

A autoridade dos livros didáticos como fonte de saber curricular está ligada à visão de que o significado de um livro está “no” texto. Mas as interpretações dos textos pelos estudantes podem ser amplamente diferentes sob diferentes práticas de sala de aula. Visões do conhecimento bastante diferentes são transmitidas pelo currículo oculto, digamos, do ditado, da decoreba, da recitação oral, das notas de estudo, das interpretações de texto, da leitura silenciosa, da discussão em pequenos grupos, e coisas assim. Há uma distinção básica entre a leitura não-mediada de um estudante versus o uso de um texto que é mediado pela interpretação “especializada” do professor ou pelas notas de estudo. Novamente, o uso e a interpretação dos textos em sala de aula são inseparáveis das relações sociais. (STUBBS, 2012, p. 141)

Analisar um livro didático, portanto, no contexto desse programa do Brasil, exige uma reflexão cuidadosa e consciente, pois há mais do que relações pedagógicas na aquisição e fabricação dos livros que chegam às escolas. Para nós, não só os seus conteúdos são representativos, mas também como esses conteúdos são encaminhados (ordem, sequência, sentido, representação etc.) de fato.

2.2 GÊNEROS DO DISCURSO E MULTILETRAMENTOS

Esse subcapítulo é uma proposta de união de leituras. Buscamos conhecer as possíveis relações entre ensino com base em gêneros do discurso e multiletramentos para posteriormente analisar as contribuições desses dois conceitos ao material didático objeto de nosso estudo. Para isso, no primeiro bloco, definimos gêneros do discurso, fazendo um apanhado de ideias do Círculo de Bakhtin; no segundo, percorremos estudos acerca multiletramentos. Ao final, projetamos possíveis concretizações dos dois conceitos em materiais didáticos.

A definição de língua e linguagem nesta pesquisa está apoiada em uma percepção interacionista dos estudos da linguagem. Iremos nos debruçar sobre as ideias extraídas das discussões do Círculo de Bakhtin, porque estudá-las se faz necessário para um ensino de Língua Portuguesa que ultrapasse a perspectiva de linguagem exclusivamente pelas formas, como nos auxilia a concluir Schoffen (2009, p. 75)¹³.

Sobre o objeto da Linguística diz Bakhtin:

A mudança do acento avaliativo da palavra em função do contexto é totalmente ignorada pela linguística e não encontra nenhuma repercussão na sua doutrina da unicidade da significação. Embora os acentos avaliativos sejam privados de substância, é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra. O problema da pluriacentuação deve ser estreitamente relacionado com o da polissemia. Só assim é que ambos os problemas poderão ser resolvidos. Ora, é impossível estabelecer essa vinculação a partir dos princípios do objetivismo abstrato. A linguística se desembaraça dos acentos avaliativos ao mesmo tempo que da enunciação, da fala. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929, p. 107 apud ROJO, 2005, p. 184)

Por uma linguística da enunciação, as teorias de gênero (de textos/ do discurso¹⁴) ganham mais atenção na área de ensino de línguas a partir de 1995

¹³A autora nos explica que o Círculo foi um “grupo de intelectuais russos que se reuniu regularmente entre 1919 e 1929” (SCHOFFEN, 2009, p.75); importa para nós apenas recordar que faziam parte desse grupo Pavel N. Medvedev, Valentin N. Voloshinov, Mikhail M. Bakhtin, pois há obras derivadas desses encontros de autoria disputada, as quais, nas edições brasileiras, foram atribuídas a Bakhtin. Como alguns autores (SCHOFFEN, 2009; BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012), quando nos referirmos a Bakhtin ou a Bakhtin/Voloshinov, serão as ideias do Círculo o nosso referente.

¹⁴Roxane Rojo (2005, p. 185) explica que divide as pesquisas em LA (Linguística Aplicada) relacionadas a gênero em duas vertentes diferentes metateoricamente: 1. *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e 2. *teoria de gêneros de texto* ou *textuais*. Parece-nos interessante essa divisão, porque essas seriam variantes de tentativas de abordagem das ideias do Círculo de Bakhtin: 1 = teoria centrada nas situações de produção e aspectos sócio-históricos dos

no Brasil, em parte deve-se isso aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tanto de língua portuguesa quanto de línguas estrangeiras (ROJO, 2005). Segundo Rojo (2005), a definição mais geral para gêneros do discurso, desde então, é a de que esses são tipos relativamente estáveis de enunciado que têm uma composição, um tema e um estilo. Os gêneros são responsáveis pela organização dos usos da língua (SCHOFFEN, 2009). Não só a forma, a função ou o suporte determinam um gênero: a forma de um gênero textual é a soma da relação do falante, do ouvinte, o propósito do enunciado e a esfera da atividade humana a que pertence (SCHOFFEN, 2009).

Fiorin (2007) diz que há noções estreitas e equivocadas a respeito do funcionamento da linguagem também no ensino feito com base nos gêneros. Diz o autor:

[...] Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que os vêem como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. (FIORIN, 2007, p. 100)

Não se pode ensinar gêneros com a mesma prerrogativa normativa com que se ensinava gramática e a isso nomear revolução no ensino de português (FIORIN, 2007). Para não incorrer nesse erro, é preciso pensar sobre conceituações de língua e linguagem ao avaliar materiais didáticos.

Bulla, Lemos e Schlatter (2012) ajudam-nos a conceituar *língua* no ensino de línguas a partir dos gêneros do discurso com base nos estudos do Círculo de Bakhtin quando afirmam que

A noção de gêneros do discurso reconfigura o entendimento dessa língua que é objeto de ensino: essa língua só é língua se for usada socialmente, para agir no mundo com propósitos determinados, com interlocutores determinados, por meio de suportes específicos. E todos esses elementos estarão em jogo nas interações sociais. [...] (p.109)

O ensino por gêneros do discurso, segundo Fiorin, é benéfico, porque por meio disso:

[...] alarga-se o escopo das aulas de português, pois se leva o aluno a ver a linguagem como uma forma de categorizar o mundo, que não é um já dado anterior à linguagem, e possibilita-se compreender a linguagem como lugar da criação, da invenção. (FIORIN, 2007, p.

enunciados (relação estreita com bases teóricas enunciativas); 2 = teoria centrada na materialidade textual (relação estreita com a Linguística Textual). Em nosso estudo, buscamos adotar a vertente de gêneros do discurso (1).

Por esse motivo é essencial considerar o uso situado e local da linguagem (em constante partilha e atualização) e flexibilizar o ensino de gêneros discursivos tomando-os não como moldes redistribuíveis e de natureza imodificável, mas sim como “parâmetros sócio-históricos” ou como “sugestões de enquadramentos”; esses nada mais são do que elementos da própria organização da linguagem em uma determinada comunidade de atividade humana (Bulla; Lemos; Schlatter, 2012).

Consideramos que, através da linguagem, constituímos a nós e aos outros como indivíduos, e que as relações humanas são estabelecidas através dos usos da linguagem (SCHOFFEN, 2009). Segundo Bakhtin, “[...] ser significa se comunicar, significa ser para o outro e, pelo outro, ser para si mesmo” (2008, p. 322). Para Bakhtin:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (língua como sistema de formas – objetivismo abstrato) nem pela enunciação monológica isolada (língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo individualista), nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental), mas pelo **fenômeno social da interação verbal**, realizada pela enunciação (enunciado) ou pelas enunciações (enunciados). (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 123, grifo nosso)

Desse modo, a verdadeira substância da língua é constituída por enunciações; assim, constituímos a nós e aos outros como sujeitos na e pela a enunciação (SCHOFFEN, 2009). A real unidade da comunicação discursiva é o enunciado e a realidade fundamental da língua se dá na palavra enunciada e na interação verbal (SCHOFFEN, 2009). O enunciado pertence ao mundo das relações dialógicas, e ele é o objeto de estudo a partir do qual se pode buscar compreender a comunicação verbal e os sentidos que se constroem a partir desta (SCHOFFEN, 2009).

O cerne de uma teoria dita de inspiração bakhtiniana está no princípio do dialogismo como princípio fundamental e realidade da língua (SCHOFFEN, 2009). Para, então, interpretar a linguagem dialogicamente, como fez Bakhtin, é preciso “[...] olhá-la como um acontecimento social realizado através da interação verbal de enunciados envolvidos num processo dialógico de

alternância dos sujeitos” (SCHOFFEN, 2009, p. 81). A interação dialógica se dá por meio de atitudes responsivas. Cada enunciado é resposta a outro, há uma atitude responsiva ativa do falante e do ouvinte (SCHOFFEN, 2009). Sobre isso, Rojo (2005) diz:

[...] as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. É o que Bakhtin/ Voloshinov¹⁵ designam por *esferas comunicativas*, divididas em dois grandes estratos: as *esferas do cotidiano* (familiares, íntimas, comunitárias etc.), onde circula a *ideologia do cotidiano*, e as *esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.). Em cada uma destas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. (ROJO, 2005, p. 197)

Fiorin (2007) defende a ampliação do trabalho na escola sobre as funções da linguagem. Ele refuta o ensino de língua materna que não leva o aluno a compreender a natureza e a função da linguagem humana como modo de agir que é variável, mutável e constituidor de identidades. O autor menciona que nas vezes em que “[...] a escola se debruça sobre as funções da linguagem, em geral, apresenta o esquema de comunicação proposto por Jakobson” (FIORIN, 2007, p. 99). O esquema ao qual Fiorin se refere sobre as funções da linguagem trata-se da exposição das seis funções propostas por Jakobson, geralmente esquematizadas como regras estreitas e irrefutáveis em suas definições (são apresentadas a função referencial, a função emotiva, a função conativa, a função fática, a função metalinguística e a função poética). A linguagem metalinguística é inseparável da fala, segundo Fiorin (2007), então, como isso não é discutido ao se dar uma aula de função metalinguística? É preciso ampliar o alcance e o significado. Pela perspectiva bakhtiniana, pensa-se o ensino com prática situada:

[...] Ao descrever um (*corpus* de) enunciado(s) ou texto (s) essa é a busca do analista bakhtiniano: a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. [...] (ROJO, 2005, p. 189)

¹⁵ BAKHTIN/ VOLOSHINOV (1929)

Ter a disciplina de língua portuguesa – nossa língua materna - na prática escolar (de seu currículo) significa pressupor o estudo e avaliação pelo uso contextualizado de que se faz dessa língua, bem como considerar seus interlocutores, contexto de interação e propósitos-guia de seu uso. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997):

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (p. 22)

Os gêneros são interconexão da linguagem com a vida social. Schoffen (2009) argumenta: “Saber usar uma gama diversificada de gêneros, neste sentido, é importante para ampliar nossas oportunidades de participação na sociedade. [...]” (SCHOFFEN, 2009, p. 91).

A pesquisa de cunho etnográfico realizada por Macedo (2009) apresenta-nos indícios da promoção de multiletramentos por meio de textos de diferentes gêneros discursivos no livro didático de uma turma de último ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Diz a autora (MACEDO, 2009, p. 98):

Os textos mimeografados, usados em três aulas, trataram, prioritariamente, de conteúdos ligados às aulas de ciências e geografia. Com exceção do texto sobre a Terra, os demais são narrativas de cunho informativo, construídas com o propósito de transmitir informações sobre algum conceito. São textos comumente encontrados em livros didáticos, portanto são textos “escolarizados” (SOARES, 2009) que circulam prioritariamente na escola, o que caracteriza uma das dimensões do letramento escolar.

A entrada do LD na sala de aula impulsiona a diversificação nas práticas de leitura do grupo em relação ao que se lê. Esse impresso foi utilizado em 52% das aulas filmadas a partir de 21 de fevereiro, quando o livro passa a ser utilizado. O que os alunos leram? Diferentes textos. Leram o primeiro texto dirigido a eles: a Carta de Apresentação da autora. Além disso, leram o sumário e, na Unidade 1, um texto informativo, de caráter enciclopédico, sobre o Carnaval, e dois textos sobre a vida de Mozart. Na unidade 2, leram exemplos de propaganda e de placas de sinalização de trânsito, incluídos na seção

Imagens. Também foi lida uma narrativa literária da Unidade 3 e uma poesia. Na Unidade 6, leram instruções de brincadeiras e uma narrativa literária.

Motivados pela experiência de Rojo (2005), acreditamos na promoção dos multiletramentos por meio do ensino de línguas com base em gêneros do discurso nos livros didáticos. Diz a autora:

Nossas experiências, tanto na formação de professores como na análise das interações em sala de aula, orientaram-nos na direção de um enfoque bakhtiniano. Nossos professores de língua – seja por formação profissional, seja por falta de formação – são muito atraídos pela descrição de língua e pelo ensino de gramática. Sempre fazemos sucesso na formação de professores quando discutimos as características formais e de estilo de um texto ou gênero, a partir de nossos instrumentos. Por outro lado, nossos alunos não precisam ser gramáticos de textos e nem mesmo conhecer metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.” (ROJO, 2005, p. 207)

O termo Letramento foi inaugurado como conceito por Brian Street (Macedo, 2009):

Eu usarei o termo letramento para nomear as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita [...]. O que as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto. (STREET, 1984, p.01 apud MACEDO, 2009, p. 94)

No Brasil, Magda Soares, em 1985, indagava:

[...] essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente de alfabetização que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas do conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo. (SOARES, 2014, p. 14)

E, em nota da versão de reescrita à sexta edição do livro “Alfabetização e Letramento” (2014), a autora confirma ser possível hoje essa articulação e conciliação de resultados pelo conceito de letramento (de origem nos anos 1990). A autora defende a ampliação, em 1985, do conceito de alfabetização. Em suas palavras (SOARES, 2014, p. 17):

O conceito de alfabetização depende assim de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão alfabetização funcional, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito social de alfabetização.

Soares (2014) comenta que nos anos 1980 não havia ainda uma palavra que saciasse esse anseio de definição para os problemas apontados nas avaliações dos primeiros anos da escola democrática. Ela buscava o denominador comum:

Em síntese: uma teoria coerente de alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem 'mecânica' do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/ compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (p.18)

O letramento tem dois constituintes heterogêneos: leitura e escrita. Se usarmos uma pontual e breve definição das duas, teríamos os tópicos seguintes:

- Leitura: processo de símbolos escritos a unidades de som; processo de construir uma interpretação de texto.
- Escrita: registro de unidades de som; transmissão de significado de forma adequada a um leitor potencial.

Nossos alunos necessitam da leitura e da escrita para alcançarem a *cidadania escolar*. Sabemos que existem devidos estudos sobre as duas dimensões (tanto em separado quanto em intersecção), mas não nos ateremos a essas pesquisas, interessa-nos demonstrar nossa consciência de que essas duas dimensões que compõem o letramento são distintas e culturalmente valorizadas.

Segundo Soares (1998), no contexto escolar, o letramento é mais um processo que um produto, por isso, na escola, o contínuo do letramento é mais facilmente “recortável” a uma dimensão para pesquisa e avaliação acerca do letramento, por exemplo. Entretanto, há a natureza teleológica do sistema escolar (estratificação e codificação de conhecimentos) que dificulta uma percepção do todo que envolve o letramento. Diz a autora:

[...] O conceito de letramento torna-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzidas nos itens de testes e provas de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 85)

Para Soares (1998), isso não contempla o todo que é o letramento. Nessa perspectiva, em que letramento amplia o conceito de alfabetização, portanto, letramento “[...] são as práticas sociais de leitura e escrita e os

eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.” (SOARES, 2002, p. 144). Como Tfouni¹⁶ (1988, p. 20 apud SOARES, 2002, p. 144) define, “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Sobre isso, ajuda-nos a refletir Street (2014):

[...] A transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é o conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade. (STREET, 2014, p.31)

Hoje, considera-se que não há letramento apenas da letra, nem apenas letramento escolar. Letramentos sociais são um conjunto de práticas sociais e os eventos em que elas acontecem (SOARES, 2002).

[...] O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvincularmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais. (STREET, 2014, p. 122)

O letramento escolar é, portanto, um conceito de letramento reduzido, “distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar” (SOARES, 1998, p. 86), e, ao ingressarem na escola, os alunos aprendem a ser alunos, a ter comportamentos escolares, e até a produzirem gêneros escolares e escolarizados.

[...] Enquanto que, na interpretação liberal [...] letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical [...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 1998, p.75)

¹⁶ TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

Uma comprovação dessa limitação de letramento escolar está nos conhecimentos apresentados pelos indivíduos escolarizados. Segundo Soares, “[...] tendo alcançado o letramento escolar, os adultos são capazes de comportamentos escolares de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares. [...]” (1998, p. 86). Nisso o multiletramento praticado na escola pode intervir, como discutiremos posteriormente.

Como vamos tratar dos multiletramentos e da dimensão social dos letramentos, cabe ressaltar o cenário brasileiro para esse conceito. Conforme Soares (2014), países em desenvolvimento¹⁷ tendem a preocupar-se com o analfabetismo¹⁸; no entanto, países desenvolvidos ocupam-se do letramento, visto que o número de analfabetos desses países é considerado desprezível. Isso se relaciona com o letramento escolar, pois o que ocorrerá em países desenvolvidos (projeção de níveis de letramento) será muito diferente do que se terá em países em desenvolvimento (fim do analfabetismo ou minimização do analfabetismo funcional). Portanto, o Brasil, país periférico, em determinado momento, preocupou-se com os analfabetos e pouco podia se preocupar também com o letramento na escolarização. Nosso país está construindo sua democratização da escolarização, e devemos considerar que “[...] nos países em desenvolvimento, em geral sociedades com divisões sociais marcantes, os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o status social e/ou econômico do aluno [...]”. (SOARES, 1998, p. 87-88). A qualidade da educação tem a ver com a realidade econômica do país e a sua divisão social, a desigualdade da população reflete nos índices de letramento. Afirma Soares: “[...] de fato, os alunos das classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas.

¹⁷ A adoção desses termos deve-se ao fato de que o texto de Magda Soares (2014) foi publicado pela primeira vez em 1985. Naquela época, no cenário econômico mundial, os países dividiam-se em “desenvolvidos” e “em desenvolvimento”. Recentemente, prefere-se as divisões “países centrais” ou “ricos”, “países periféricos” (“ou pobres”).

¹⁸ É importante, como Soares (2014) também comenta, considerar que os institutos de pesquisa que calculam as taxas consideram critérios diferentes para medir analfabetismo. Ao acessarmos o site Brasil em Síntese, mantido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, notamos que são consideradas no cálculo de analfabetismo pessoas com 15 anos ou mais, ou seja aqueles que não alcançaram a alfabetização até a idade aconselhada para o curso de todo o ensino fundamental. Desse modo, é considerado distinto reverter o analfabetismo de jovens e crianças até 15 anos e o de jovens e adultos com 15 anos ou mais (isso sem comentarmos sobre analfabetos funcionais).

[...]” (1998, p. 88). Levaremos isso em consideração ao analisar um livro a ser distribuído nas escolas públicas do Brasil.

É preciso cuidado na delimitação do conceito de letramento porque existem dois efeitos desse letramento escolar distintos em países desenvolvidos (centrais) e em desenvolvimento (periféricos):

[...] nos países desenvolvidos, sistemas educacionais fortemente organizados prescrevem padrões estritos e universais para a aquisição progressiva de níveis de letramento, enquanto que, nos países em desenvolvimento, um funcionamento inconsistente e discriminatório da escola gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição do letramento. (SOARES, 1998, p.88)

Em países como o Brasil, promover o letramento é também refletir sobre a democratização da escola e a complexidade que a sua diversidade de público representa. Soares (1998) nega ao conceito de letramento e à delimitação que traçamos para ele a neutralidade, fato para o qual Street (2014) estará atento e sobre o qual ele traçará sua famosa teoria contrastiva de um “modelo autônomo” de letramento e a sua contrapartida, um “modelo ideológico” de letramento (SOARES, 1998; STREET, 2014).

A interpretação radical a que se refere a autora recebe hoje o nome de letramentos críticos ou novos letramentos. Sobre as relações entre letramento e os novos letramentos, Duboc e Ferraz resumem:

[...] Letramento na acepção convencional é, portanto, entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, enquanto que os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura. (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 21)

Street vê isso como uma tarefa política de descolonização:

[...] A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/ letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento, e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos. [...] (STREET, 2014, p. 41)

Soares conclui:

[...] Quando o foco se desloca para a dimensão social, 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. [...] (SOARES, 1998, p. 66)

O emprego de letramentos, em vez de letramento, tem sido uma tendência de pesquisadores da etnografia interacional para dar visibilidade à “[...] dimensão multifacetada e plural das práticas sociais de leitura e escrita [...]” (MACEDO, 2009, p. 94). Os letramentos críticos estão mais para a problematização, embora tenham base na pedagogia de Paulo Freire e em suas pretensões emancipatórias.

[...] Examino essas relações de poder implicadas em campanhas de letramento em diversos países em desenvolvimento e faço uma distinção de trabalho entre letramento “colonial” - trazido por forasteiros como parte de uma conquista - e letramento “dominante” - trazido por membros da mesma sociedade, mas frequentemente pertencentes a diferentes classes, grupos étnicos ou localidades. (STREET, 2014, p. 32)

Assim, o letramento crítico:

[...] desafia do *status quo* educacional rephraseando e ressignificando o conceito 'original' de alfabetização e toda a homogeneidade e fixidez que este conceito encerra no que se refere ao processo de significação. (DUBOC; FERRAZ, p.22 – grifos do autor)

A escolarização, como avalia o New London Group¹⁹, dissemina pelas suas práticas de letramento escolar (alfabetização e ensino da escrita) a identidade nacional, seja no ensino de uma língua padrão (o qual ignora as diversidades e variações naturais às famílias e comunidades linguísticas), seja no ensino de histórias nacionais ou de geografia de fronteiras (ROJO, 2013).

Ao priorizar o aspecto sócio-cultural no lidar com os diversos modos representacionais, os novos letramentos são acompanhados de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais). (DUBOC; FERRAZ, 2011, p.22)

Soares (1998, p. 115) expõe em seu ensaio “Letramento: como definir, como avaliar, como medir” um necessário questionamento:

Por um lado, a importância e a necessidade da avaliação e medição do letramento não podem deixar de ser reconhecidas; por outro lado, cumprir os pré-requisitos para fazê-lo - ou seja, definir letramento com precisão e especificar critérios confiáveis para avaliá-lo e medi-lo - é uma questão bastante controversa. Como enfrentar esse paradoxo?

¹⁹O New London Group ou Grupo de Nova Londres refere-se a um grupo formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels, entre outros pesquisadores que, em 1996, reuniram-se na cidade de Connecticut, nos Estados Unidos, para pensar o futuro do letramento na sociedade contemporânea. É desse grupo o termo Multiletramento e também a proposta de pedagogia dos multiletramentos, embora o grupo tenha abandonado suas atividades em razão das fortes críticas de setores conservadores (ROJO, 2013)

Há, desse modo, importância e necessidade de avaliação do letramento, mas há igualmente dificuldade de atender aos pré-requisitos para a realização dessa tarefa dado que este trata-se de um conceito complexo e multifacetado. Quando propomo-nos à busca do letramento e sua materialidade, devemos perguntar-nos de qual letramento estamos falando e que letramento vamos avaliar. Para as perguntas de análise devemos delimitar quais conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais exigimos desse letramento que buscamos. Conforme afirma Soares (1998), deve-se escolher uma “dimensão de letramento” para analisar. Lançamo-nos, então, como Soares (1998), à pergunta: quais são os elementos desses fatores que delimitarão o “nosso” conceito de letramento para o estudo da unidade didática do livro “Singular & Plural” analisada? Essa tarefa não é simples, pois, como bem nos lembra Magda Soares, os letramentos são “difíceis de serem contemplados em uma única definição” (Soares, 1998, p. 66) e “o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (1998, p. 71). Desse modo, será necessária uma delimitação, a qual buscamos fazer ao colocar o conceito de (novos)(multi)letramentos²⁰ em diálogo com os gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin.

Para pensar os letramentos hoje, é preciso considerar os multiletramentos, pois os textos (multimodais e multissemióticos), ou modos como os textos acontecem na atualidade, convocam novos conceitos e flexibilização de teorias (ROJO, 2013). Parece interessante ilustrarmos que a *Cibercultura*, segundo Levy²¹ (1999 apud SOARES, 2012, p. 144, grifos do autor), nomeia “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*” e este, por sua vez, trata-se do “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (Levy 1999 apud SOARES, 2012, p. 144, grifos do autor).

Soares (2012, p. 146, grifos do autor) comenta que nesse momento emergente de novas e incipientes formas de prática social da leitura e escrita é um privilégio pesquisar:

²⁰ Duboc (2015), usa o termo (novos) (multi)letramentos para que possa inscrever a análise tanto nos Multiletramentos quanto no Letramento Crítico.

²¹ Pierre Levy *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

Afinal, segundo Soares (2002, p. 154):

Atualmente, a cultura do texto eletrônico traz uma nova mudança no conceito do letramento. Em certos aspectos essenciais, esta nova cultura do texto eletrônico traz de volta características da cultura do texto manuscrito: como o texto manuscrito, e ao contrário do texto impresso²², também o texto eletrônico não é estável, não é monumental e é pouco controlado.

Ao discutir o conceito de multiletramentos, Rojo (2013) destaca o termo multi como justificado por duas características essenciais ao New London Group - grupo de Nova Londres (iniciado em 1996): (1) a multiplicidade de linguagens dos textos multimodais e (2) a pluralidade e diversidade culturais contemporâneos dos leitores e autores ou leitores-autores. De modo simplista, pode-se dizer que os multiletramentos trabalham com práticas situadas (ROJO, 2013).

Nossos alunos são multiculturais, estão inseridos na contemporaneidade suas múltiplas identidades e a educação linguística deve responder adequadamente a esse fato (ROJO, 2013). Rojo (2013) afirma que, segundo o New London Group²³, há três dimensões a considerar, ao se planejar um projeto para esse “alunado multicultural”: a) a diversidade produtiva; b) o pluralismo cívico; c) as identidades multifacetadas.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio advogam a favor dos multiletramentos. Segundo o documento:

[...] promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. (BRASIL, 2006, p. 28)

²² A autora (SOARES, 2002, p.153) faz um pequeno apanhado histórico explicando que antes da invenção da prensa os manuscritos sofriam interferências dos escribas, como retratam Saramago em “História do Cerco de Lisboa” ou Umberto Eco em “O Nome da Rosa”, e dos próprios leitores.

²³ The New Londo Group (Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al.). **A Pedagogy of Multilitracies**: desinging social futures. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1.

Pelos multiletramentos, pode-se colocar em pauta variadas linguagens e discursos, abrindo mão do privilégio exacerbado delegado às práticas escritas em detrimento a outras, como a oral ou visual, fato evidenciado na escolarização mesmo quando boa parte das culturas de massa tem uso predominante da oralidade como consumo de telenovelas, séries e canções (ROJO, 2013). Há novas formas de produção, configuração e circulação dos textos e essas implicam multiletramentos (ROJO, 2013). Sobre a importância de tarefas de interpretação e leitura de imagem, Kleiman (2014), ao tratar de multiletramentos, diz:

Quando a capacidade de interpretar e expressar-se por meio da modalidade visual icônica é desenvolvida, são desenvolvidos critérios que vão além tanto das nossas capacidades intuitivas ou inatas, comuns a todos, para interpretar imagens quanto dos gostos individuais e das preferências pessoais condicionadas pelo contexto, pelo modismo, por restrições socioeconômicas. O conhecimento propicia interpretações baseadas num sentido de adequação e prazer estéticos e, por sua vez, esse nível de desenvolvimento cria autonomia, pois envolve tanto o domínio da modalidade, quanto o controle dos efeitos que ela é capaz de produzir (p. 82).

Na alta modernidade, importam tanto a diversidade local quanto a proximidade global no conhecer e aprender o mundo (ROJO, 2013). Ademais, importa formar para o pluralismo integrativo em que diversidade se torna “a base paradoxal da coesão”, como antídoto à fragmentação causada pelas identidades multifacetadas. Os multiletramentos contribuem para esse objetivo, como reforçam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Trata-se, assim, não apenas de considerar as trajetórias dos alunos, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos [...] (BRASIL, 2006, p. 28)

Promover os multiletramentos, então, possibilita a inserção dos alunos em outras esferas sociais, proporcionando empoderamento, motivando a cidadania.

[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida - por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-

se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p. 29).

Acreditamos, portanto, que a promoção de multiletramentos e o ensino com base em gêneros do discurso auxiliam na conquista do direito à *cidadania escolar* e na construção da escola democrática. Esperamos que a materialização desses conceitos nas tarefas dos materiais didáticos possam qualificar as aulas ofertadas na educação básica brasileira. No próximo capítulo, descrevemos como, munidos dessas premissas, fizemos nosso percurso neste estudo de aproximação e análise de um livro didático escolar.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos as etapas de pesquisa que constituem a metodologia deste estudo. Pretendemos a) relatar como chegamos ao livro didático analisado; b) apresentar os materiais em que nos embasamos para a produção da análise da unidade didática.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO SINGULAR & PLURAL

Inicialmente, traçamos como objetivo de pesquisa estudar algum livro didático que se dissesse comprometido com a promoção de letramento. Para isso, iniciamos uma busca por diversos materiais didáticos direcionados ao ensino de língua portuguesa materna na escola. Encontramos, então, o Guia de Livro Didático (outrora GLD) do PNLD 2017 (BRASIL, 2016) e, posteriormente, conseguimos por empréstimo um exemplar do livro do 6º ano da coleção Singular & Plural (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015).

O GLD apresenta e resenha os livros didáticos que o PNLD indica para a escolha das escolas para o triênio de regência do edital e é nele que estão as coleções aprovadas em todas as etapas de seleção do PNLD, devendo este ser o instrumento de apoio para escolha dos professores (SILVA, 2014).

Consultamos as coleções resenhadas no GLD do PNLD 2017 e 2014 e as resumimos a partir de comparações com as amostras que as editoras ofereciam on-line; notamos que:

- Do Projeto Teláris, da editora Ática, do qual consultamos a amostra do livro do 9º ano e o seu manual do professor, são criticados os conhecimentos linguísticos, os quais são dados em conceitos e por frases isoladas, grande parte sem conexão com os textos já lidos, e as variações aparecem em apêndices ou em unidades suplementares, além de que seu repertório de textos e de gêneros discursivos foi considerado limitado. Essa coleção concorreu com a sua segunda edição e duas de suas autoras têm pós em estudos literários e uma em semiótica discursiva.

- Da coleção Português: linguagens, da editora Saraiva Educação, consultamos a amostra on-line do livro 9ºano e de seu manual do professor. Os autores são Cochar e Cereja. O autor é linguísta (discursiva) e a autora vem dos estudos literários. Essa coleção foi criticada por, no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, recorrer ao ensino transmissivo e a exercícios tradicionais (de frases isoladas ou de uso de textos como pretexto)
- Da coleção Universos Língua Portuguesa, editora SM, consultamos a amostra on-line do livro do 9º ano, e a resenha aponta que, quanto aos conhecimentos linguísticos, a coleção consegue o objetivo da compreensão não só dos conceitos, mas também de seus efeitos de sentido no texto. Além disso, foi considerado que as atividades consideram a variação linguística. Dessa coleção, uma autora é mestre em educação, outra licenciada em letras e outra, mestre em estudos linguísticos.
- Da coleção Para Viver Juntos, da editora SM, não encontrei amostra on-line.
- Da coleção Tecendo Linguagens, editora IBEP, consultamos a amostra on-line do livro do 9º ano, e, segundo a resenha promove um ensino tradicional de gramática, mas os conteúdos passam por observação e análise em uso para no final serem conceituados; além disso, diz-se que privilegia textos da esfera literária, apresenta glossários, propõe atividades lúdicas para fixação dos conhecimentos linguísticos trabalhados no eixo, mas há pouca abordagem de variações do português brasileiro, sobretudo de regionalismos.

Podemos ressaltar, portanto, por termos feito esse levantamento inicial, que há coleções resenhadas no GLD do PNL 2017 que parecem abranger em seu trabalho multiletramentos com maior expressividade. Esse é o caso das coleções Projeto Teláris e Português: linguagens, que dedicam capítulos inteiros aos textos multimodais não os deixando apenas como apêndices ou como tarefas lúdicas do livro (a crítica ao tratamento de multiletramentos nos

apêndices e nas tarefas lúdicas é feita por ROJO, 2016a). Esperamos com esses resumos incentivar novos estudos sobre as obras do PNLD.

A nossa pesquisa utiliza o livro do 6º ano da coleção Singular & Plural - leitura, produção e estudos de linguagem, da editora Moderna, de autoria de Shirley Goulart, Laura de Figueiredo e Marisa Balthasar, segunda edição (2015). Sobre essa coleção, o GLD diz que ela parece conseguir, pelo seu caderno de Estudos de Língua e Linguagem, estudar a gramática textual explorando os sentidos no texto dos recursos linguísticos. Uma autora é especialista em literatura com 15 anos de docência na rede pública, outra é linguísta e a outra é da área de teoria literária. Verificamos que este livro também concorreu com sua primeira edição ao PNLD 2014.

3.2 A ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Como discutimos, o PNLD busca proporcionar uma seleção criteriosa até as obras aprovadas. O GLD (Guia de Livros Didáticos) diz que, para fins de avaliação sobre a abordagem teórico-metodológica assumida por cada coleção, os seguintes itens são avaliados (GLD, p.72):

I - leitura

- a) coletânea de textos
- b) as atividades
- c) proposta para o ensino de leitura

II – produção de texto escrito

- a) gêneros/ tipos propostos para a produção de texto escrito
- b) as atividades
- c) proposta para o ensino de texto escrito

III – oralidade

- a) gêneros/ tipos
- b) as atividades
- c) proposta para o ensino da oralidade

IV – conhecimentos linguísticos

- a) conteúdos
- b) as atividades

c) proposta para o ensino de conhecimentos linguísticos

E, para fins de avaliação sobre a adequação da coleção à linha pedagógica declarada são avaliados separadamente e em escalas os itens:

* Manual impresso do professor

* Manual digital do professor

No GLD, é explicitado que três linhas teóricas têm concorrido no ensino atual de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental brasileiro, desde a virada pragmática de 1970, são elas: a perspectiva de ensino reflexivo de base sociocognitiva; a perspectiva de ensino reflexivo de base discursiva; a perspectiva de ensino de tipo transmissivo. Os avaliadores das seis obras resenhadas no manual de 2017 (obras que representam 28% do total analisado) elegeram essas três abordagens como possíveis atendentes das demandas dos professores e do currículo, por eles classificado, do cotidiano escolar (diferenciando-se este, portanto, do currículo escolar documento).

Cabe ressaltar da leitura do GLD também que quatro são os grandes eixos de ensino de língua portuguesa materna considerados nos princípios e critérios, são eles: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Consideraremos esses princípios e critérios quando utilizarmos as fichas de avaliação geral da unidade didática objeto desta pesquisa.

A nossa pesquisa busca de modo específico fazer uma análise que evidencie nas tarefas²⁴ propostas pela segunda unidade da obra “Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015) a materialização das perspectivas de gêneros do discurso e multiletramentos. Com base em textos de referência, busca-se realizar uma análise crítica e descritiva da unidade didática objeto deste estudo.

Bulla, Lemos e Schlatter (2012) buscaram produzir um material de referência à elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais a distância ao analisarem todas as tarefas das cinco unidades do Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI). Entretanto, nós nos

²⁴ Tentamos, nesta pesquisa, distinguir tarefa de atividade por reconhecer a relevância de tal distinção. Entretanto, como um estudo inicial, em alguns trechos do texto tarefa e atividade são usadas como sinônimos.

apoiaremos em sua análise por a julgarmos também relevante à produção de materiais didáticos para o ensino de línguas maternas que se orientem pela concepção de uso da linguagem como forma de ação social. Parece-nos urgente que mais estudos sejam desenvolvidos acerca dessa temática, e, quando pensamos em elaboração de materiais didáticos, os estudos sobre estratégias e métodos de ensino de línguas adicionais ofertam variados materiais (como notamos em OLIVEIRA; FURTOSO, 2009, DUBOC; FERRAZ, 2011, TILIO, 2012; BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012; NEVES, 2012, ROJO, 2013b e SILVA, 2014), por isso interessa-nos a aproximação dessas duas áreas. Ademais, a abordagem interacionista apresentada pelas autoras muito contribui aos nossos pressupostos, uma vez que, segundo elas:

[...] saber uma língua não se trata apenas (e centralmente) de se entender estruturas linguísticas, mas de ser capaz de participar de distintas atividades em diferentes comunidades por meio da realização de ações pelo uso da linguagem (BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012, p. 107).

A nossa pesquisa utiliza duas tabelas analíticas do material, considerando as perspectivas teóricas de gêneros do discurso e multiletramentos, consideradas relevantes para o ensino atual de língua portuguesa materna no 6º ano do curso fundamental da educação básica brasileira (compreendendo o período de 6º a 9º ano como ensino fundamental II). Segundo Tilio (2012),

[...], ao privilegiar as capacidades de interpretação e transposição para a vida social, dois elementos precisam ser levados em consideração ao se analisar atividades de leitura em livros didáticos: a escolha dos textos e as atividades propostas para sua exploração, pois são essas que possibilitarão a maior interface da leitura com a vida social. (p. 1003-1004)

Pautaremos, portanto, que uma atividade de leitura sociointeracionista prevê o desenvolvimento das capacidades de interpretação e transposição para a vida social, além das atividades clássicas de interpretação de texto que buscam o reconhecimento, a decodificação e a compreensão. Além disso, por buscarmos analisar os multiletramentos, devemos levar em consideração a temática dos textos, pois nos:

[...] trabalho de leitura que visam ao letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais. (BRASIL, 2006 apud Tilio, 2012, p. 1004)

Apresentamos nosso pressuposto de pesquisa:

1. Os livros didáticos podem contribuir à construção da escola democrática.

2. O livro didático analisado pode contribuir para a promoção de multiletramentos.

E, nossas perguntas de pesquisa são:

1. Como o livro didático analisado materializa o conceito de ensino de língua portuguesa materna a partir de **gêneros do discurso** nas tarefas propostas?

2. Como o livro didático analisado contribui para a promoção de **multiletramentos** no ensino de língua portuguesa materna?

3.4 SELEÇÃO DE DADOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Nessa parte descrevemos a unidade didática analisada e a sua separação em trechos na análise por tabelas e a nossa separação de exemplos para análise.

Relembrando, uma unidade didática do livro “Singular & Plural, 6º ano” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015) é o objeto da nossa pesquisa. Os livros da coleção “Singular & Plural” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015) são compostos por três cadernos: caderno de leitura e produção (ao final de cada capítulo deste caderno há um espaço chamado “roda de leitura”), caderno de práticas de literatura, caderno de estudo de língua e linguagem. Cabe ressaltar que nesse livro a Unidade 2 intitula-se “Um povo de diversas cores” e vai da página 52 até a página 99 do livro de 311 páginas.

- a. No capítulo 1 (“Culturas e identidades: por que e em que somos diferentes?”), dessa unidade 2, do caderno de leitura e produção, as autoras trazem para leitura: uma imagem, uma pintura, uma história em quadrinhos, minibiografias, um artigo informativo, uma reportagem, um glossário, um ensaio. E, para tarefa propõem: questionários, leituras compartilhadas e, como produto final, um debate

(que decepciona ao ser proposto nas duplas apenas após intensa preparação no grande grupo inclusive com esquemas por escrito, como discutiremos adiante). Ademais, propõem, por recurso linguístico, estudos de argumentação, turnos de fala e tipos de argumento.

- b. No capítulo 2 (“Para conhecer mais de nosso patrimônio cultural”) da unidade 2 do caderno de leitura e produção as autoras trazem para leitura: uma fotografia, um box informativo, um texto informativo, um glossário, um artigo de opinião, a transcrição de um debate, uma imagem; para tarefa: uma tabela, questionários, debate.

Nós selecionamos do livro didático Singular & Plural quatro blocos compostos por tarefas ou sequências de tarefas, os quais denominamos bloco A, bloco B, bloco C e bloco D. Desses blocos retiramos alguns exemplos de tarefas da unidade didática que nos ajudam na análise de suas contribuições à promoção de multiletramentos e ao modo como organiza o ensino com base em gêneros do discurso.

Durante a seleção de dados, utilizamos uma tabela organizada em duas colunas. Na primeira, listamos os gêneros do discurso utilizados na unidade didática; na segunda, listamos as ações pelo uso da linguagem que as tarefas relacionadas a cada texto pedem (Anexo VI). Aplicamos essa tabela a diferentes sequências da UD. Esses intervalos foram selecionados por conjuntos de tarefas que julgamos corresponderem a um ciclo completo de atividades ou tarefas. Desse modo, as paginações que aparecem na primeira coluna das tabelas correspondem ao menos a um texto principal que desencadeia uma ou mais tarefas e que foi vinculado a um ou mais textos (Anexo V).

As perguntas que buscamos responder com a tabela foram

- a. Quais gêneros do discurso foram utilizados na UD?
- b. Quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto base dos diferentes gêneros do discurso?
- c. Essas tarefas contribuem para a promoção de multiletramentos? Se sim, como?

Considerando as perspectivas que embasam nossa análise, apresentamos os critérios de análise de nossa pesquisa. Primeiramente,

aplicamos os critérios do PNLD 2017 (Anexo V), oferecidos pelo GLD (guia de livro didático), de modo adaptado para uma análise geral da UD (unidade didática) e, posteriormente, aplicamos uma tabela proposta por este estudo (Anexo VI) em que focamos se e como as tarefas e sequências de tarefas estão a serviço do ensino com base em gêneros do discurso e da promoção de multiletramentos.

A análise das tarefas buscou responder:

- Onde está na tarefa? (pela escolha do texto-base? Pela pergunta x feita sobre o texto y? Pelo encadeamento das tarefas x e y?)

- Aquela tarefa é coerente com a promoção de multiletramentos e o ensino com base em gêneros do discurso? Se não é coerente, por que não?

As perguntas que buscamos responder nessa seção foram:

1. Quais gêneros do discurso foram utilizados na UD?

2. Quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto base dos diferentes gêneros do discurso?

3. As tarefas dos blocos A, B, C e D contribuem para a promoção de multiletramentos? Se sim, como?

No próximo capítulo, apresentamos a análise e seus resultados e a exemplificamos, para melhor organização, por blocos compostos por tarefas ou sequências de tarefas. Teremos assim o bloco a, o bloco b e o bloco c.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisa-se a unidade didática (UD) dois do livro didático Singular & Plural do 6ºano do Ensino Fundamental (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015). Primeiramente, apresenta-se uma análise geral da UD. Essa análise foi produzida por meio da aplicação de fichas avaliativas do guia de livro didático (GLD) do PNLD 2017, as quais foram adaptadas com o objetivo de propor considerações gerais sobre a UD (Anexo V). A partir desse levantamento inicial, apresentam-se considerações. Em seguida, discute-se, de modo mais detalhado, se e como algumas tarefas foram desenhadas para a promoção de multiletramentos, por meio da apresentação de exemplos extraídos da UD previamente selecionado pela aplicação de uma segunda tabela (Anexo VI).

Seguiremos os itens avaliados em cada coleção pelo GLD quanto à abordagem teórico-metodológica assumida pela UD. Desse modo, apresentaremos para avaliação dessa abordagem quatro itens: I) leitura; II) produção de texto escrito; III) oralidade e IV) conhecimentos linguísticos, os quais serão discutidos a seguir. Com relação a cada item, o GLD aplica uma análise a) sobre a coletânea de textos, b) quanto a atividades²⁵ propostas, c) quanto a que ensino do item em questão a coleção propõe, por exemplo: “o que a coleção quer ensinar sobre leitura?”, e nós também seguiremos essa orientação, porém realizamos apenas as análises a (coletânea de textos) e b (atividades, que denominaremos tarefas).

Iniciamos a análise da UD pelo item I (leitura) e sobre a análise a (quanto à coletânea de textos). Nesse quesito notamos que a UD corresponde parcialmente aos critérios de registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do português quanto às leituras que oferece, porque não há nenhum registro regional ou de outro grupo social que não seja o expresso pela norma culta urbana sulista. Ademais, a UD explora pouco a ludicidade nos textos, retendo-se a apresentar textos informativos, como ensaios e reportagens, ou a,

²⁵ Notamos que, no GLD, é preferida a denominação atividade nas fichas avaliativas. Em nosso estudo, como tentamos diferenciar tarefa de atividade (com base em BULLA; LEMOS; SCHLATTER, 2012), usaremos preferencialmente o termo tarefa para representar um conjunto de atividades ou sequência de atividades que compõem uma tarefa.

quando utiliza em uma tarefa um HQ, localizar informações no texto. Notamos que a UD apresenta glossários (Anexo II), o que expressa uma tentativa de corrigir a complexidade dos textos. Sobre o uso de glossários, consideramos que, devido ao uso expressivo desse recurso de auxílio ao texto, poderiam haver tarefas para construção de glossários no LD, pois ao dar a definição pronta, a UD não ensina o uso de dicionário. As tarefas para construção de conceitos sobre palavras são importantes para o aprendizado sobre a pluralidade de sentidos na língua e as escolhas hierárquicas que as entradas de dicionário, glossário, enciclopédia representam.

Quanto às experiências significativas de leitura a UD demonstra esforço por usar textos autênticos, o que é positivo para o aluno analisar a esfera possível de circulação, o formato entre outros aspectos do gênero do discurso utilizado. Entretanto, julgamos que o material didático analisado utiliza em geral ao menos um quadro explicativo por página (Anexo II). Nisso a UD parece utilizar um gênero do discurso comum em LDs: o box informativo com texto escrito pelos próprios autores do livro. Outro ponto que destacamos é que há textos que foram acrescidos de imagens ilustrativas (como o ensaio) em que essa mais embeleza a página do que tem explorada a sua contribuição para o sentido do texto. Não há crédito ou informação de cortes HQ da página 56 do LD, embora este seja um requisito do PNLD apresentado no GLD.

Em relação à análise b (tarefas) do item I (leitura), o resgate do contexto de produção do gênero do discurso utilizado não é realizado nas tarefas da UD, mas sim nos box informativos que ela oferece (Anexo II); o mesmo ocorre com o estímulo ao aluno ao conhecimento da obra de origem dos textos ou a outros textos a que este se relacione. Além disso, quanto à diversidade sociocultural brasileira, a UD a discute na temática, o que contribui à promoção de letramentos críticos, porém não a representa na linguagem, ou seja, ao ter na UD apenas a representação da norma culta urbana sulista (as tarefas da UD não exploram variações dialetais e de registro), o material didático não parece contribuir efetivamente para a conscientização acerca da pluralidade brasileira. A relação entre linguagem verbal e não verbal não é explorada, mesmo quando a interpretação de um vídeo é o objeto de leitura. Há um documentário (em vídeo) e um debate regrado produzido em televisão (em vídeo) que são oportunidades de trabalho com diferentes textos pertencentes a diferentes

esferas do letramento, mas que são apresentados na UD de modo desvinculado de seus suportes autênticos, por exemplo, do documentário é explorada uma cena (colado como imagem na abertura do capítulo 1) e não é incentivada a sua exibição em vídeo.

Sobre a análise b (tarefas) do item II (produção de texto escrito), o contexto de produção dos gêneros do discurso não é explorado nas tarefas, pois isso é dado como informação nos box informativos denominados “Para saber mais sobre”. Notamos também que os objetos relacionados a recursos linguísticos que podem contribuir para a escrita do aluno não aparecem nem mesmo são mencionados neste caderno. Acreditamos que há, nos outros dois cadernos²⁶, recursos importantes para auxiliar os alunos nas suas produções mas, por estar organizado desse modo o LD, o trabalho com recursos linguísticos auxiliares ou de abordagem produtiva nesses gêneros não é apresentado pela UD.

Ao buscarmos na UD pelo item III (oralidade) sobre a análise b (tarefas), notamos que a UD poderia explorar, nas atividades propostas, as variações linguísticas e as especificidades da linguagem oral e visual. Também não há (talvez em razão da separação do caderno de Leitura e Produção do caderno de Estudos de Língua e Linguagem, como já comentamos) trabalhos com a oralização²⁷ da escrita. No GLD do PNL 2017 (BRASIL, 2016, p. 49), essa coleção de LD foi criticada quanto às tarefas relacionadas à oralidade (exigência do programa por ser aconselhado nos PCNs). Há um box denominado “Vale a pena ver e ouvir” (Anexo III) que aparece na UD, no qual se sugere que os alunos assistam a um vídeo, mas não há na UD produções ou leituras que envolvam explicitamente músicas, áudios ou vídeos, explorando as particularidades dessas linguagens, por exemplo.

Cabe ressaltar a importância do trabalho com a oralidade. Marcuschi (2007 apud NEVES, 2012, p. 19) define a oralidade como práticas sociais relacionadas à fala e o letramento como práticas sociais relacionadas à escrita. Promover práticas de oralidade é promover o letramento na fala, nesse pensamento. No entanto, a divisão entre fala (significando vocalização) e

²⁶ Como já apresentamos na seção 3.4, a coleção Singular & Plural é composta por três cadernos: leitura e produção; práticas de literatura; estudos de língua e linguagem.

²⁷ Conceituado por DOLZ et al (2010 apud NEVES, 2012, p. 18)

leitura e escrita, embora tenha relevância sua diferenciação, não é simples, afinal há gêneros orais que são escrita oralizada (DOLZ et al, 2010 apud NEVES, 2012, p. 18). Do mesmo modo que se dá importância à proficiência de leitura e escrita promovidos pela escola, deve-se considerar que ao final da escolarização os alunos saibam, como define Neves (2012), “[...] falar a partir de uma posição social para um determinado interlocutor com um propósito específico em determinada situação discursiva” (p. 17-18). Propor uma tarefa ou um conjunto de tarefas com o objetivo de produção do projeto de trabalho pedagógico sendo um debate, como é a produção final desta UD, exige considerar, portanto, os elementos além da fala que compõem a oralidade que, segundo Dolz et al (2010 apud NEVES, 2012, p. 20), são:

1. a prosódia
2. as modalidades não linguísticas:
 - a) meios paralinguísticos (respiração, pausa, risos, suspiros);
 - b) meios cinésicos (movimentos, gestos, trocas de olhares, mímicas faciais);
 - c) posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico);
 - d) exterioridade (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza);
 - e) disposição do lugares (iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Neves (2012) destaca também a importância dos marcadores discursivos (expressões como “certo?”, “né?”, “então”, “daí”) ao tratarmos de gêneros orais. Na transcrição de debate da UD analisada, esses foram retirados da textualização da fala que é oferecida no livro como transcrição, bem como da orientação da tarefa ao professor pelo manual do professor, na qual se diz para pedir atenção às pausas da fala caso o vídeo do debate seja exibido (FIGUEIREDO; BALTAZAR; GOULART, 2015, p. 435), mas que não atribui sentido aos outros elementos que compõe os gêneros orais, ou seja para ser considerada uma atividade de trabalho com a oralidade essa tarefa deveria orientar para esses elementos.

Em relação à análise b (tarefas) do item IV (conhecimentos linguísticos) novamente averiguamos que a UD não aborda diferentes normas nem variações linguísticas sociais ou regionais distintas. Entretanto, vale dizer que o uso do dicionário é incentivado em algumas atividades, não só como fonte de busca do significado real de algum termo, mas buscando pensá-lo em seu contexto de ocorrência da própria UD. A UD apresenta glossários, como já


apontamos, mas esses não têm sua produção incentivada, como uma alternativa de atividade pedagógica que incitaria os conhecimentos sobre a pluralidade e complexidade dos sentidos em contexto. Consideramos essa uma deficiência, porque ao apresentar glossários em praticamente todos os textos (já ditos em nossa análise como excessivamente informativos) a UD é quem seleciona e pressupõe dúvidas dos alunos.

Ainda sobre as normas urbanas de prestígio e a abordagem do português brasileiro contemporâneo, cabe ressaltar que na UD há emprego de gírias em alguns enunciados ou nos box que dirigem-se aos alunos para informar os objetivos da unidade ou capítulo. É provável que o material didático use esse recurso na busca de convencimento pela proximidade, mas, de um modo geral, esse encaminhamento destoa da abordagem preponderante, pois a reflexão das convenções de escrita dos textos é deixada para o caderno Língua e Linguagem.

4.1 Análise exemplificada da UD

Na sequência, analisamos mais especificamente a UD. Nessa parte, consideramos (com base no levantamento exposto no anexo VI) algumas tarefas ou sequências menores de tarefas que materializam as perspectivas de ensino com base em gêneros do discurso e multiletramentos. A primeira tarefa selecionada para essa análise compreende a abertura da Unidade 2, nas páginas 52 e 53, e nós a chamaremos de bloco a.

Figura 1 – Tarefas Bloco a

Converse com a turma 

A partir de 1976, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pelo censo – uma pesquisa que colhe dados sobre a população –, eliminou as opções de resposta “branco, negro, pardo, vermelho ou amarelo” sugeridas para a questão “Qual é a sua cor?”. Desde então, surgiram 136 definições de cor criadas pelos próprios cidadãos. Entre elas estão: café com leite, escurinha, pouco clara e queimada de sol, branca melada, fogueio, enxofrada, burro quando foge, cor firme, morenã, encerada. Essas definições deram origem a uma paleta de cores composta por Adriana Varejão; paleta essa que dá cor às telas em sua exposição *Polvo Portraits I*, de 2014. A reprodução que você vê nesta abertura é de uma dessas telas. Observe-a e depois converse com seus colegas e seu professor.

1. Que pessoa foi pintada no conjunto de retratos?
2. O que pode significar o uso de cores inspiradas nas respostas ao censo do IBGE para pintar representações de um mesmo rosto?
3. Leia o texto e a fotografia sobre pintura indígena que estão no boxe “Clipe” na página ao lado.
 - a) O que há de comum entre a pintura indígena fotografada e a feita por Adriana Varejão?
 - b) O que povos indígenas têm a ver com o “colorido” da população brasileira? Que outros povos também teriam a ver com esse “colorido”?
4. Qual é a cor da sua pele?
 - a) Você sabe que povos estão presentes na formação de sua família?
 - b) Sua família pratica algum costume típico da cultura desse povo? O que você acha disso?
5. Em sua opinião, de modo geral, todas as cores do povo brasileiro são valorizadas? Por quê?
6. Leia no boxe “Clipe” algumas informações sobre o polvo e compare-as com o que você já sabe a respeito desse molusco.
 - Reflita: qual teria sido a intenção da artista ao escolher a palavra *polvo* como título da exposição?

52

Fonte: FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 52

As tarefas do bloco a compõem a seção “Converse com a turma”, com um total de 6 tarefas, e são as primeiras tarefas da Unidade 2 (tarefa de introdução da temática da unidade). Fazemos uma análise cuidadosa (Figura 1). Há um enunciado que introduz a tarefa que apresenta uma informação sobre o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) o qual, além de explicar que esse Instituto é responsável pelo CENSO (e o que é CENSO, desde quando é assim), informa um dado motivador da discussão sobre a cor da pele dos brasileiros. Essa informação é coerente com a UD e também com os propósitos das perguntas do conjunto de tarefas da seção (unir os diferentes textos para discutir a diversidade étnica do povo brasileiro).

A sequência de atividades inicia a interpretação do texto com uma pergunta que busca saber de algum elemento específico do texto que foi lido. A segunda pergunta une duas informações (dado no enunciado e o texto de trabalho); na terceira questão, apresenta-se uma nova informação ou remete-se a um novo texto, assim relaciona-se a figura foto do indígena e a da artista carioca, por exemplo. Há uma pergunta pessoal na quarta questão e pede-se argumentação. Desse modo, a tarefa une o box informativo ao texto arte/imagem, para proporcionar a leitura e a interpretação; novamente,

reforçamos que essa tarefa parece ser promotora de multiletramentos pela leitura da obra de arte, da leitura da foto, da leitura do texto informativo, leitura do dado etc.

FIGURA 2 – Texto Principal Bloco a



Fonte: FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART (2015, p. 52-53).

Essa Unidade explora a temática da diversidade cultural da população brasileira o que por si só já promove letramentos críticos. Essa tarefa (Figura 1) direciona o estudo de múltiplos gêneros do discurso ao propor a leitura de uma pintura de uma artista plástica carioca em relação a outros textos (Figura 2). A tarefa solicita a leitura de uma minibiografia, dois minitextos em box informativos (gênero bastante utilizado em livros didáticos) e duas outras imagens (Figura 3). Outro ponto positivo da sequência é a leitura da pintura facial indígena, que é apresentada como texto (como um tipo de linguagem). Assim, as tarefas do bloco a parecem auxiliar à promoção de multiletramentos.

Figura 3 – Textos em Box Bloco a

Clique



Em várias culturas indígenas, a pintura do rosto e do corpo é cultivada e pode simbolizar as funções das pessoas no grupo (ser guerreiro, caçador, por exemplo), acontecimentos, ritos e festas (estar de luto, nascimento de uma criança, entre outros).

Indígena kaiapó, em Gorotire, Pará, 2013.

Clique

O polvo

Oito braços, corpo molengo, ventosas que grudam em todo lugar. Além de viver na água, pode andar fora dela. Possui células que o ajudam a mudar de cor para imitar o fundo do mar e passar despercebido. Caso a camuflagem não funcione, ele solta um jato de tinta que tem gosto ruim e confunde os predadores.

Ciência hoje das crianças. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/como-pode-um-polvo-vivo-viver-fora-da-agua-fria/>>. Acesso em: 14 nov. 2014. (Fragmento adaptado).



Octopus bimaculatus, uma das espécies de polvo.

Quem é



Adriana Varejão em São Paulo, 2014.

Nascida em 1964, no Rio de Janeiro, **Adriana Varejão** participou de mais de setenta exposições em diversos países e possui um pavilhão dedicado à sua obra no Centro Inhotim de Arte Contemporânea (MG).

Fonte: FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 53.

A segunda sequência de tarefas (Figuras 5 e 6) que vamos analisar diz respeito às tarefas propostas na página 60 (a qual contém 11 tarefas no total) que se referem ao Texto 2 da página 59 (Figura 4), e compreende as seções “Primeiras impressões” e “O texto em construção”. Para melhor organização, chamaremos esta sequência de bloco b.

Figura 4 – Texto principal Bloco b

Texto 2

Você sabia que muitas crianças afrodescendentes vivem em comunidades quilombolas que tentam preservar os costumes e as tradições dos povos africanos que lhes deram origem? Saiba mais sobre isso com a leitura da reportagem a seguir!

I Quilombinho: garantindo prioridade nas políticas públicas para crianças quilombolas

Matheus de Lima Marques tem 12 anos e vive na Comunidade Negra Paiol de Telha, próximo ao município de Guaruva, no Paraná, região sul do Brasil. O menino cursa a 6ª série do Ensino Fundamental e é obrigado a percorrer todos os dias uma distância longa para chegar até a escola. O trajeto é feito de ônibus, que busca as crianças em sua comunidade e leva para uma escola na cidade. “Paiol de Telha é um lugar muito bom para morar, mas a gente sente falta de algumas coisas, como posto de saúde, um mercado e principalmente uma escola”, diz o menino. Assim como na maioria das comunidades quilombolas brasileiras, a comunidade onde vive Matheus não tem escola de Ensino Fundamental.

Em 2007, Matheus está contente porque ele e as crianças da escola vão receber, pela primeira vez, aulas de história e cultura afro-brasileira. “Eu acho muito importante. Já sei de muitas coisas porque faço parte de um grupo de dança afro, mas acho que todas as crianças têm direito a conhecer a história dos negros no Brasil. O nosso país é um arco-íris, né?”

Por conhecer tão bem o tema, Matheus teve uma redação premiada sobre “Diversidade Étnica e Racial no Brasil”, e, como vencedor, foi escolhido para participar do *I Quilombinho – Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes Quilombolas*, realizado, com o apoio do Unicef, entre os dias 2 e 3 de julho de 2007, em Brasília. “Está sendo uma boa oportunidade, porque posso conhecer melhor como vivem as outras crianças, como é a vida na comunidade delas. Já tinha participado de um encontro parecido no meu Estado, mas agora encontro gente do Brasil todo. E o que eu aprender aqui, vou levar para minha comunidade e transmitir para as outras pessoas”, conta o menino que sonha, um dia, em morar na África. “Tenho vontade de conhecer de perto o povo que deu origem aos negros brasileiros. No futuro, acho que vou ser advogado, quero dar uma boa casa para minha mãe morar e ser um rapaz de qualidades”, diz.

Para saber mais sobre reportagem

Uma reportagem pode ser escrita, televisiva ou radiofônica. Assim como a notícia, ela trata de assuntos e acontecimentos de interesse público, mas com mais profundidade. Em uma boa reportagem, além da fala de introdução do jornalista, há entrevistas com pessoas envolvidas no acontecimento ou que possam ter opiniões interessantes sobre ele, para que o telespectador/ouvinte/leitor possa melhor formar a sua.

Antes da leitura do texto, seria bastante interessante você explorar, com base no título, conhecimentos prévios dos alunos acerca do que é um quilombo e incentivá-los a formular hipóteses sobre o fato de o texto trazer a palavra **quilombo** no diminutivo. Para isso, apresente questões como: *O que você já sabe sobre quilombos? Você conhece alguma comunidade quilombola ou é parte de uma? Caso haja na turma alunos com mais vivência da cultura quilombola, procure incentivá-los a participar mais ativamente da conversa, compartilhando suas experiências.*

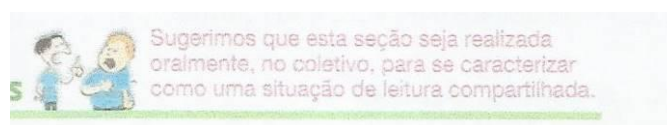
Fonte: FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 59.

Para apresentar o texto reportagem (primeira vez que aparece esse gênero neste livro didático), o LD oferece um box informativo em que as autoras definem esse gênero do discurso. Assim, é dito em que esfera da ação humana esse texto circula; é dito em que suporte esse texto pode ser apresentado; são contrastadas reportagem com notícia, mas não se apresenta nenhuma notícia; é falado dos elementos que compõem o gênero (fala de introdução do jornalista, entrevista com as pessoas envolvidas no tema ou que opinam sobre); é falado a quem se direciona (telespectador, ouvinte, leitor); é falado o propósito (formar/ incentivar o leitor, ouvinte, telespectador a ter uma opinião). No entanto, não é proposto aos alunos produzir uma reportagem nem uma notícia, o que seria interessante para que eles mesmos tivessem condições de aprender as características dos gêneros do discurso. Cabe ressaltar que o gênero textual a ser produzido no final dos capítulos 1 e 2 é um debate regrado. Por essa razão, julgamos o texto, ainda que apropriado para dar suporte ao estudo sobre argumentação e tipos de argumento, deslocado do restante do capítulo 1.

A reportagem tem por tema a cultura negra quilombola, o que pode auxiliar na promoção de letramentos críticos. No entanto, esse é um texto retirado de uma página na internet e seu contexto de ocorrência foi modificado, extraído de sua fonte e descaracterizado. Em nenhum momento o livro explora a possibilidade de o professor ler on-line com os alunos conectados. Nós acreditamos que essa seja uma alternativa para um professor que intervenha nessa tarefa de leitura, fazendo uma atividade de leitura de internet (multimodal e promovendo o multiletramento).

A seção “Primeira impressões” (Figura 6) tem a intenção de propor a interpretação global dos textos e a elaboração de inferências. Na unidade de LD analisada, a seção “Primeiras impressões” apresenta o seguinte encaminhamento no livro do professor:

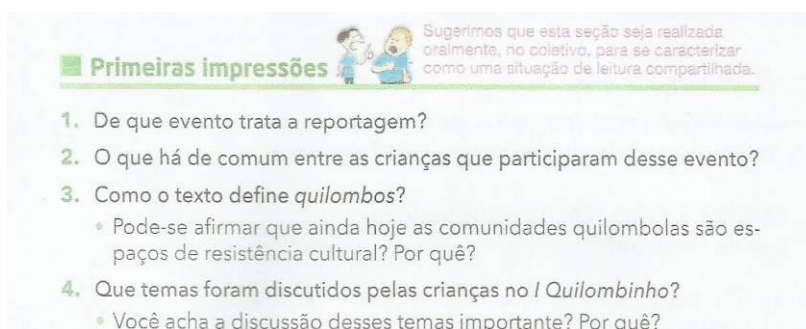
Figura 5 – Orientação ao professor seção Primeiras Impressões



Fonte: FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 60

Isso é resultado de uma exigência do PNLD, pois, conforme os critérios de avaliação relativos ao trabalho com a oralidade apresentados como requisitos às coleções no Guia de Livro Didático (GLD) do PNLD 2017 (BRASIL, 2016, p. 20), na disciplina de Língua portuguesa caberá recorrer “[...] à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos.” A UD analisada terá problemas para atender completamente ao trabalho com a oralidade exigido pelo PNLD e pelas perspectivas de gêneros de discurso e multiletramentos, como veremos mais adiante.

Figura 6 – Tarefas 1 Bloco b



Fonte: FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 60

O bloco de tarefas da seção “O texto em construção” (Figura 7), segundo a página da coleção Singular & Plural²⁸ mantido pela editora Moderna, tem o objetivo de desenvolver a partir das questões propostas a percepção das estratégias usadas pelo autor para atribuir sentido, intenções e valores a sua criação. Sobre essa sequência de tarefas, que solicita que os alunos identifiquem a autoria do texto pelo nome do site do qual o texto foi extraído, no manual do professor, as autoras do livro dizem que os alunos devem concluir por inferência o que é UNICEF e ONU (espera-se então que os alunos saibam o que são essas instituições). Ainda que uma nota instrutiva no livro do professor diga que essas perguntas devem ser mediadas por ele, se o objetivo do conjunto de atividades da seção “O texto em construção” é percepção de estratégias de autoria, não parece essa pergunta ser coerente com a atividade tal qual está feita. Poderia ser oferecido, nesse caso, alguma informação ou imagem que possibilitasse aos alunos uma melhor condição de inferência ou mesmo de conhecimento sobre UNICEF, ONU. Essa tarefa é um exemplo de que o professor precisa estar sensível à realidade de seus alunos e ajustar o

²⁸ <<http://www.moderna.com.br/singulareplural/>

material didático ao perfil de sua turma para que a promoção do letramento justamente ocorra.

Figura 7 – Tarefas 2 Bloco b

Sugerimos que também estes exercícios sejam realizados coletivamente, dada a necessidade, em várias questões, de sua mediação, para que os alunos resgatem conhecimentos prévios e os utilizem em favor das atividades propostas.

O texto em construção

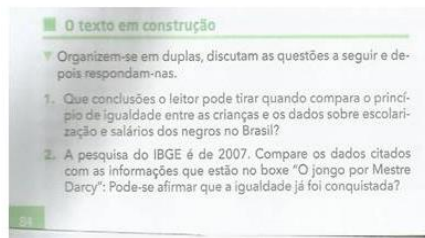
1. Com base na fonte bibliográfica do texto, indique onde essa reportagem foi publicada.
 - a) Você sabe quais são os objetivos da instituição mencionada na fonte?
 - b) Localize onde essa instituição é citada na reportagem. Que relações ela tem com o *I Quilombinho*?
 - c) Quais interesses essa instituição pode ter tido em realizar e publicar essa reportagem?
2. Por que provavelmente o menino Matheus de Lima Marques foi escolhido para ser entrevistado na reportagem?
3. Como é diferenciada para o leitor a fala dele do texto da reportagem?
4. Com base na fala dele, é possível afirmar que os direitos das crianças estavam garantidos na comunidade quilombola Paiol de Telha, na época da entrevista? Por quê?
5. Que informação a reportagem acrescentou sobre essa fala de Matheus?
6. Que opinião Matheus apresentou sobre a escola dar aulas de história e cultura afro-brasileira?
7. O que ele provavelmente quis dizer com a expressão “O nosso país é um arco-íris, né?”.
 - Você concorda com a opinião de Matheus? Por quê?

60

Fonte: FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 60

A terceira sequência de tarefas que iremos analisar é composta por oito tarefas e compreende as páginas 84, 85 e 86 e referem-se ao texto das páginas 83 e 84. Essa série de tarefas, que denominaremos bloco c, compõe a seção “O texto em construção” e seu texto principal é uma reportagem. Essa sequência de tarefas é usada para o estudo sistematizado de tipos de argumentos.

Figura 8 – Tarefas Bloco c



* Por que vocês acham que isso acontece?

3. A reportagem destaca o trabalho da Associação Grupo Cultural Jongo da Serrinha como uma forma de modificar essa situação. Em sua opinião, essa iniciativa pode diminuir a desigualdade entre crianças negras e brancas? Por quê?
4. Os textos seguintes são citações indiretas de falas de participantes do Jongo do Tamandaré, da cidade de Guaratinguetá, São Paulo. Leia-os e analise os diferentes pontos de vista sobre a inclusão de crianças no jongo.
 - I. [...] Seu Togo explica que hoje as coisas são diferentes, que participam crianças e brancos, quando antes a roda era reservada aos mais velhos e aos negros. Para ele isso não é ruim, porque mostra que não há preconceito no jongo.
 - II. Dona Izabel, de 88 anos, que tinha marido jogueiro e não queria deixar os filhos participarem da roda, acredita que as crianças desvirtuam o costume. Para ela, o que acontece hoje não é jongo.
 - III. As principais diferenças entre o jongo de antigamente e o atual, para seu Totonho, são a fé e a concentração daqueles que compunham a roda. Como antes apenas os mais velhos participavam, havia mais respeito à tradição e mais apego às entidades em que se acreditava. Ele explica que o jongo não tem religião, é uma mistura de raças e crenças.

Fonte: Ita Cultural. Disponível em: <<http://boas.itacultural.org.br/materia/continuas-de-pinos-em-pinos>>.

- a) Qual(is) fala(s) apresenta(m) opinião favorável às mudanças no jongo?
- b) E qual(is) apresenta(m) opinião desfavorável?
- c) Retomem os tipos de argumento, consultando, ao lado, o boxe "Vamos lembrar". No caderno, copiem os trechos abaixo, numerando-os de acordo com o tipo de argumento que cada falante usou:
 - I. "[...] isso não é ruim, porque mostra que não há preconceito no jongo."
 - II. "as crianças desvirtuam o costume [...] o que acontece hoje não é jongo."
 - III. "Como antes apenas os mais velhos participavam, havia mais respeito à tradição e mais apego às entidades em que se acreditava."

(1) Argumento com causa e consequência.
(2) Argumento de princípio.
(3) Argumentos de princípio e de causa e consequência.

Fonte: FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 84-85

A sequência de tarefa (Figuras 8) sistematiza tipos de argumentos (conteúdo estudado ao final do capítulo 1), explorando determinados recortes do texto reportagem das páginas 83 e 84 (Figura 9). Um box de texto no canto direito da segunda página de atividades dessa tarefa, intitulado "Vamos lembrar" (Figura 10), apresenta tipos de argumentos e suas possíveis definições. A série de atividades dessa tarefa inclui três questões dissertativas, uma questão com série a, b, c (de múltipla escolha) que é fechada com uma questão dissertativa (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 86).

Figura 9 – Texto principal Bloco c

Você se lembra o que costuma haver em um texto do gênero reportagem? Caso seja preciso, reveja essa informação no capítulo anterior e reflita sobre o que você espera encontrar na reportagem a seguir sobre o Jongo da Serrinha. Ela foi escrita por Beatriz Levischi, jornalista e blogueira. O texto foi publicado em um site de temas educacionais.

As cores de uma nação

Por Beatriz Levischi

Mais de um século após a abolição da escravidão, permanece o fosso sociocultural que segrega os negros.

Princípio I - Toda criança tem direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.

Declaração dos Direitos da Criança

Em um país que se gaba de ser plural e miscigenado, o preconceito sobrevive tão arraigado quanto nos tempos da escravidão. Segundo pesquisa realizada em 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, negros e pardos têm menos escolaridade e um rendimento médio equivalente à metade do recebido pela população que se declara branca. Nem as cotas conseguiram acabar com o fosso que impede os jovens afrodescendentes de se formar nas melhores instituições brasileiras e buscar igualdade no mercado de trabalho.

Nesse contexto desfavorável, a Associação Grupo Cultural Jongo da Serrinha luta para transformar em realidade o sonho de uma nação que acolhe e valoriza todas as raças. No subúrbio de Madureira, no Rio de Janeiro, a instituição atende cerca de cem meninos e meninas, oferecendo condições para que eles brinquem, aprendam e entrem em contato com as raízes negras.

Herança africana — Misto de dança e música, o jongo foi trazido de Angola para o Brasil pelos negros bantos. Com a Lei Áurea, de 1888, os escravos libertos do Vale do Paraíba deixaram as fazendas de café e foram para as cidades em busca de emprego. Primeiro, estabeleceram-se nas regiões centrais; depois, migraram para os morros, onde continuaram a tradição de seus ancestrais. Movimento artístico genuinamente negro, hoje, ele é considerado o avô do samba.

“O jongo abraça as pessoas. E esse aconchego é tipicamente africano”, explica Luiza Marmello, coordenadora pedagógica do Jongo da Serrinha, nome do morro onde está a maior comunidade jongueira do país. As oficinas ministradas pelos educadores da ONG trabalham a cultura popular, com ênfase nas danças de raiz. A iniciativa abrange também oficinas de circo, teatro, capoeira, música (canto, violão, percussão e cavaquinho) e artes plásticas.

Afeto e inclusão — Na Serrinha, os mais velhos contam histórias aos mais novos, os brinquedos são construídos pelas próprias crianças e os

Glossário

► **Miscigenado:** mistura de povos de diferentes origens étnicas e culturais.

Arraigado: estabelecido, bem firmado.

Bantos: pessoas pertencentes a qualquer um de vários povos negros das regiões equatorial e meridional da África, aos quais pertenciam muitas pessoas trazidas para trabalhar como escravos no Brasil.

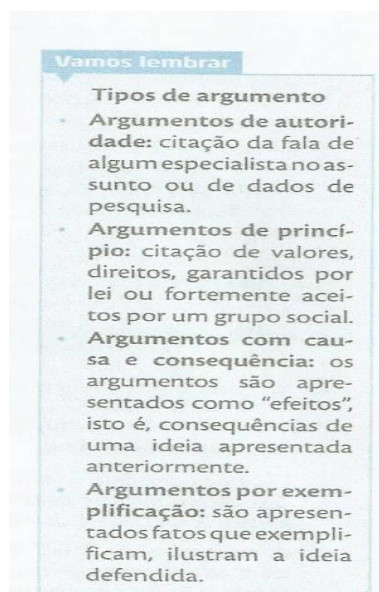
Fonte: FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 83

Antes da apresentação do texto principal do bloco c, a UD apresenta um pequeno texto em que propõe aos alunos um resgate das informações dadas sobre o gênero reportagem num box em outra tarefa. Como comentamos anteriormente, o fato de os alunos receberem informações sobre um gênero mas não praticarem uma análise pode prejudicar o aprendizado. Notamos também (Figura 9) que o texto foi retirado de suporte original, mas a UD apresenta essa informação, indicando que se trata de um texto escrito por uma blogueira e divulgado em um site. Essa informação pode ser entendida como uma abertura de possibilidade para o trabalho com o texto na internet, proporcionando, assim, multiletramentos. No entanto, isso não está

expressamente orientado na tarefa, portanto parece que a intenção da UD, ao trazer esse texto, é mesmo usá-lo para estudar os argumentos e não para estudar a esfera, o suporte ou o público a que se direciona.

A preocupação da UD nessa sequência de tarefas é fomentar os alunos de exemplos de tipos de argumentos (definidos na Figura 10) que possam ser retirados do texto. Podemos dizer que nessa sequência de tarefas, a UD não propõe um estudo de gênero do discurso, nem oferece oportunidade de promoção de multiletramentos.

Figura 10 – Box Bloco c



Fonte: FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 85

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção do letramento crítico e dos multiletramentos está fortemente vinculada ao ensino de línguas com base na perspectiva de gêneros do discurso. Essa perspectiva auxilia, sobretudo, na aprendizagem situada, na transposição das aprendizagens para a vida, o que é um grande avanço para tarefas propostas por livros didáticos. O LD pode, portanto, promover o letramento crítico e as práticas de multiletramentos não só nas tarefas, mas também nos textos que oferece e explora.

Do livro didático analisado, muito nos agradaram as temáticas (diversidade do povo brasileiro, privacidade na internet etc) das unidades didáticas. Além disso, destacamos que a sua separação em três cadernos oferece maior liberdade ao professor, o que é positivo. Por exemplo, poderia um livro didático selecionar quais recursos linguísticos serão necessários a alunos de todo o Brasil? Não. Ao separar em três cadernos – caderno de “Leitura e Produção”, caderno de “Práticas de Literatura”, caderno de “Língua e Linguagem” –, cria-se a possibilidade de o professor preparar a sua aula em termos de recursos linguísticos de acordo com os seus alunos, a partir dos textos em foco. Cabe dizer que outro ponto positivo do LD analisado é que na versão livro do professor a que tivemos acesso a coleção oferece grades de avaliação no Manual do Professor, o que auxilia significativamente a preparação de materiais didáticos.

Os LDs não abandonaram os questionários e os box informativos, como notamos. Ainda que a exigência por textos legítimos exista, com frequência os box informativos constituídos de textos artificiais escritos exclusivamente para aquela situação didática aparecem. Entretanto, notamos que as exigências do PNLD e dos PCNs estão reelaborando o formato das questões (as quais, em parte, no livro analisado eram importantes para a sequência didática de aprendizagem situada de determinado gênero do discurso e, quando de leitura, auxiliavam a transposição da leitura para a vida social) e dos próprios box (ainda que esses mereçam um estudo mais aprofundado sobre o gênero que constituem, acreditamos que estejam relacionados com o controle do trabalho do professor pelo LD) que, em algumas partes do livro analisado, foram usados nas atividades como parte da tarefa no estabelecimento de relação de um texto

com outros textos e até em função de leituras multimodais (o que julgamos positivo).

O trabalho com a oralidade, dos quesitos colocados como responsabilidade da aula de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, precisa de melhorias. Acreditamos que a deficiência das tarefas que a empregavam na UD analisada tem relação com a já culturalmente estabelecida superioridade da escrita e do letramento da letra (ROJO, 2016b). Há muito para se evoluir em nossa cultura, inclusive em relação aos gêneros multimodais e à promoção dos multiletramentos e da pedagogia dos multiletramentos (como ROJO traz do Grupo de Nova Londres, por exemplo em ROJO, 2013 ou 2016a), para que os gêneros orais estejam nos LDs em igualdade com os gêneros escritos. É inegável o consumo massivo de gêneros orais e visuais na atualidade.

O currículo escolar inclusive tem relação com essa marginalização de gêneros orais (ROJO, vídeo 2016b), mas o professor deve estudar modos de cumprir o currículo (ensinar a ler e escrever, promover eventos de letramento da letra) e trabalhar com a oralidade e as leituras específicas desse gênero e dos gêneros visuais. Acreditamos que os gêneros do discurso e as proposições aos multiletramentos no LDs podem ajudá-lo nisso. O professor precisa de todo apoio possível.

Dentro da realidade brasileira, um programa como o Programa Nacional do Livro Didático, ainda que seja uma política pública que busca melhorias a cada edital, é essencial à construção da escola democrática e da *cidadania escolar*.

Não deixamos de lado o fato de que mesmo no uso do LD serão as escolhas do professor determinantes aos encaminhamentos da aula e da aprendizagem. Acerca disso, lembra-nos Demo (1993):

Todos os apoios didáticos, importantes entre si, dependem da capacidade do professor, inclusive do aproveitamento das adequações físicas dos estabelecimentos, do material escolar etc. O único livro didático insubstituível é o próprio professor. (DEMO, 1993, p. 89 apud SARMENTO; SILVA, 2013, p. 05)

O professor é pesquisador (precisa ser) para melhor conviver com os conflitos e os imprevistos causados pelas políticas, pela burocracia, por lidar cotidianamente com a sociedade e o caos que exigem sua flexibilidade e

mobilização na sala de aula. O professor “[...]. Precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno. Precisa descobrir o que o seu aluno pensa e como pensa [...]” (MARQUES, 2010, p. 59). Como Marques (2010), cremos que a aula de língua portuguesa deve ser um espaço de manifestação dos alunos. Para que isso aconteça, eles (os alunos) devem se sentir à vontade para usar e experienciar diferentes situações de uso da linguagem, nas quais a sua forma de uso da língua seja respeitada e reconhecida, reconhecendo que há usos socialmente prestigiados, mas não que esses sejam os únicos verdadeiros ou possíveis.

Não vamos tomar a educação “como (única) condição de desenvolvimento e democratização da sociedade” (BRANDÃO, 2014, p. 06), isso seria nocivo ao projeto de constituição da oferta de uma *cidadania escolar*, pois não podemos deixar de exigir outras políticas sociais como boas “condições de saúde, saneamento, moradia, trabalho, segurança” (p.06), sem os quais “não há possibilidade de escolaridade de qualidade para todos” (p.06). Entretanto, precisamos estar atentos para o fato de que a escola democrática no Brasil está em construção e devemos nos organizar para garantir o seu avanço. Nós, professores, precisamos saber produzir, analisar e avaliar materiais didáticos, ter domínio das ferramentas que nos oferecem como apoio didático, como a política nacional de distribuição de livros.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. [Volochínov, V. N]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Problemáticas da poética de Dostoiévski**. RJ: Forense Universitária, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2007(Coleção Primeiros Passos; 20). 116 p.

BRANDÃO, Zaia. Direito à educação e cidadania escolar. **Boletim CEDES/PUCRIO**, jan./março de 2014. Disponível em: <http://www.cis.puc-rio.br/cis/cedes/bn/janeiro_marco_2014/Artigo%20-%20Zaia%20Brandao.pdf> Acesso em: 14 set. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino Fundamental, anos finais. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. 2016. 98p.

BRASIL, MEC Orientações Curriculares para o ensino médio. 2006. Livro 1: linguagens, códigos e suas tecnologias. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 23 jul. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. 1ª a 4ª série. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. 144p. P.22 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 14 set. 2016.

BULLA, Gabriela da Silva; LEMOS, Fernanda Cardoso; SCHLATTER, Margarete. **Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância**: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. Horizontes de Linguística Aplicada (UNB), v. 11, n. 1, jan./jun. 2012. P. 103-135

BUNZEN, Clecio. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua de portuguesa: um estudo exploratório. SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007. P. 79–108

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. **Letramentos críticos e formação do professor de inglês**: currículos e perspectivas em expansão. In: Jordão (Org.). Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literatura. Revista X, v 1, 2011. P. 19–32

DUBOC, Ana Paula. **Atitude Curricular**: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. Jundiaí, Paco Editorial: 2015. P. 01-15.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2ed. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 2015.

FIORIN, José Luiz. **O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios**. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K (Orgs.). *Teorias e Práticas do Letramento*. Brasília: INEP, 2007. 297p. P. 95-116.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v.09, n. 02, ago./dez. 2014. P. 72–91

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. O papel do livro didático na construção do letramento escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 91-110, jan. abril 2009.

MARQUES, Tania B. I. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwasko (Orgs.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 2ed. P. 55–62

NEVES, Carolina Scheuer. **Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional**. 2012. **Trabalho de Conclusão de Curso**: graduação em Letras. Instituto de Letras, UFRGS.

OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura; FUTORSO, Viviane Bagio. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. P. 235–263

ROJO, Roxane. **Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos**. Cap. 1. P. 13 – 36. 2013^a

ROJO, Roxane. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 184–207

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013b. P. 163–195

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos Multiletramentos: parte 1*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w> Entrevista à Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, 14 jul 2016a.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos Multiletramentos: parte 2*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88>. Entrevista à Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, 14 jul 2016b.

SARMENTO, Simone; BATISTTI, Juliana. **Programa Nacional do Livro Didático PNLD Campo**: até que enfim! Educação em Foco, ano 19 - n. 27 - jan./abr. 2016 - p. 45-72.

SARMENTO, Simone; SILVA, Larissa G. A reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira pelos atores sociais. 10. Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. **Anais...** 09 a 12 de setembro de 2013, UFRJ.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.P. 03-28

SCHOFFEN, Juliana Roquele. A visão de linguagem do Círculo de Bakhtin. In: SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-BRAS**. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística) – PPG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. P. 76–90

SILVA, Larissa Goulart da. **A seleção do livro didático de língua estrangeira do programa nacional do livro didático**. Trabalho de conclusão de curso: graduação em Letras. Instituto de Letras, UFRGS. 2014.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

SOARES, Magda Becker. Letramento em ensaio, Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 2ed. P. 61-125.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v.23, n.81, Campinas, dez. 2002. P. 143-160

STREET, Brian V. A escolarização do Letramento. In: STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. P. 121-144.

STREET, Brian V. Apresentação. In: STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. P. 29-31.

STREET, Brian V. Relações entre políticas, teoria e pesquisa no campo do Letramento. In: STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. P. 193–211

STREET, Brian V. Trazer os letramentos para a agenda política. In: STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. P. 33-41.

STUBBS, Michael. A língua dos livros didáticos In.: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. P. 136–142.

TILIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCNs, letramento crítico e o panorama atual. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012. P. 997-1024.

ANEXOS

ANEXO I: Singular & Plural, páginas 52-53


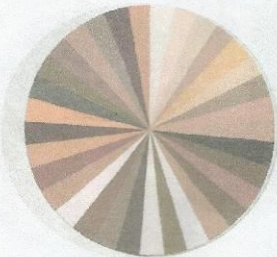
Leitura e produção

UNIDADE

2

Um povo de diversas cores

Sugerimos que você chame a atenção dos alunos para as questões-chave da unidade e que as retorne no fim dos capítulos, para que possam avaliar o que aprenderam.



Converse com a turma

A partir de 1976, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pelo censo – uma pesquisa que colhe dados sobre a população –, eliminou as opções de resposta “branco, negro, pardo, vermelho ou amarelo” sugeridas para a questão “Qual é a sua cor?”. Desde então, surgiram 136 definições de cor criadas pelos próprios cidadãos. Entre elas estão: café com leite, escurinha, pouco clara e queimada de sol, branca melada, fogoió, enxofrada, burro quando foge, cor firme, morenã, encerada. Essas definições deram origem a uma paleta de cores composta por Adriana Varejão; paleta essa que dá cor às telas em sua exposição *Polvo Portraits I*, de 2014. A reprodução que você vê nesta abertura é de uma dessas telas. Observe-a e depois converse com seus colegas e seu professor.

1. Que pessoa foi pintada no conjunto de retratos?
2. O que pode significar o uso de cores inspiradas nas respostas ao censo do IBGE para pintar representações de um mesmo rosto?
3. Leia o texto e a fotografia sobre pintura indígena que estão no box “Clipe” na página ao lado.
 - a) O que há de comum entre a pintura indígena fotografada e a feita por Adriana Varejão?
 - b) O que povos indígenas têm a ver com o “colorido” da população brasileira? Que outros povos também teriam a ver com esse “colorido”?
4. Qual é a cor da sua pele?
 - a) Você sabe que povos estão presentes na formação de sua família?
 - b) Sua família pratica algum costume típico da cultura desse povo? O que você acha disso?
5. Em sua opinião, de modo geral, todas as cores do povo brasileiro são valorizadas? Por quê?
6. Leia no box “Clipe” algumas informações sobre o polvo e compare-as com o que você já sabe a respeito desse molusco.
 - Reflita: qual teria sido a intenção da artista ao escolher a palavra *polvo* como título da exposição?

52

O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, além de aprender a defender melhor nossa opinião, aprenderemos que nossa cultura nasceu de uma mistura de etnias, valores e costumes; debateremos se o respeito pelas diferenças culturais existe ou não; ao final, faremos um novo debate sobre o tema central da unidade: *A sociedade brasileira valoriza sua diversidade cultural?*

Vamos pensar

- Por que e em que somos diferentes?
- As diferenças entre as culturas são respeitadas?



JAMIE ACQUIL - COLEÇÃO PARTITURAS, SÃO PAULO

VAREJÃO, Adriana. *Polvo Portraits I (China Series)*. 2014. Óleo sobre tela, poliptico de 7 peças, 52 cm x 45,5 cm (5 peças) / 52 cm (2 peças).

Clipe

MARCELO AMARAL
PALESTRA BRASILEIRA



Em várias culturas indígenas, a pintura do rosto e do corpo é cultivada e pode simbolizar as funções das pessoas no grupo (ser guerreiro, caçador, por exemplo), acontecimentos, ritos e festas (estar de luto, nascimento de uma criança, entre outros).

Índigena kaiapó, em Gorotire, Pará, 2013.

Clipe

O polvo

VERÍCIAS UNILABEITEL NATI BERTOLINI



Octopus bimaculatus, uma das espécies de polvo.

Oito braços, corpo molengo, ventosas que grudam em todo lugar. Além de viver na água, pode andar fora dela. Possui células que o ajudam a mudar de cor para imitar o fundo do mar e passar despercebido. Caso a camuflagem não funcione, ele solta um jato de tinta que tem gosto ruim e confunde os predadores.

Ciência hoje das crianças. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/como-pode-um-polvo-vivo-viver-fora-da-agua-fria/>>. Acesso em: 14 nov. 2014. (Fragmento adaptado).

Quem é



MARCELO AMARAL/PALESTRA BRASILEIRA

Adriana Varejão em São Paulo, 2014.

Nascida em 1964, no Rio de Janeiro, **Adriana Varejão** participou de mais de setenta exposições em diversos países e possui um pavilhão dedicado à sua obra no Centro Inhotim de Arte Contemporânea (MG).

ANEXO II – Singular & Plural, páginas 59-60

Texto 2

Você sabia que muitas crianças afrodescendentes vivem em comunidades quilombolas que tentam preservar os costumes e as tradições dos povos africanos que lhes deram origem? Saiba mais sobre isso com a leitura da reportagem a seguir!

I Quilombinho: garantindo prioridade nas políticas públicas para crianças quilombolas

Matheus de Lima Marques tem 12 anos e vive na Comunidade Negra Paiol de Telha, próximo ao município de Guaruapuava, no Paraná, região sul do Brasil. O menino cursa a 6ª série do Ensino Fundamental e é obrigado a percorrer todos os dias uma distância longa para chegar até a escola. O trajeto é feito de ônibus, que busca as crianças em sua comunidade e leva para uma escola na cidade. “Paiol de Telha é um lugar muito bom para morar, mas a gente sente falta de algumas coisas, como posto de saúde, um mercado e principalmente uma escola”, diz o menino. Assim como na maioria das comunidades quilombolas brasileiras, a comunidade onde vive Matheus não tem escola de Ensino Fundamental.

Em 2007, Matheus está contente porque ele e as crianças da escola vão receber, pela primeira vez, aulas de história e cultura afro-brasileira. “Eu acho muito importante. Já sei de muitas coisas porque faço parte de um grupo de dança afro, mas acho que todas as crianças têm direito a conhecer a história dos negros no Brasil. O nosso país é um arco-íris, né?”

Por conhecer tão bem o tema, Matheus teve uma redação premiada sobre “Diversidade Étnica e Racial no Brasil”, e, como vencedor, foi escolhido para participar do *I Quilombinho – Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes Quilombolas*, realizado, com o apoio do Unicef, entre os dias 2 e 3 de julho de 2007, em Brasília. “Está sendo uma boa oportunidade, porque posso conhecer melhor como vivem as outras crianças, como é a vida na comunidade delas. Já tinha participado de um encontro parecido no meu Estado, mas agora encontro gente do Brasil todo. E o que eu aprender aqui, vou levar para minha comunidade e transmitir para as outras pessoas”, conta o menino que sonha, um dia, em morar na África. “Tenho vontade de conhecer de perto o povo que deu origem aos negros brasileiros. No futuro, acho que vou ser advogado, quero dar uma boa casa para minha mãe morar e ser um rapaz de qualidades”, diz.

Para saber mais sobre reportagem

Uma reportagem pode ser escrita, televisiva ou radiofônica. Assim como a notícia, ela trata de assuntos e acontecimentos de interesse público, mas com mais profundidade. Em uma boa reportagem, além da fala de introdução do jornalista, há entrevistas com pessoas envolvidas no acontecimento ou que possam ter opiniões interessantes sobre ele, para que o telespectador/ouvinte/leitor possa melhor formar a sua.

Antes da leitura do texto, seria bastante interessante você explorar, com base no título, conhecimentos prévios dos alunos acerca do que é um quilombo e incentivá-los a formular hipóteses sobre o fato de o texto trazer a palavra **quilombo** no diminutivo. Para isso, apresente questões como: *O que você já sabe sobre quilombos? Você conhece alguma comunidade quilombola ou é parte de uma? Caso haja na turma alunos com mais vivência da cultura quilombola, procure incentivá-los a participar mais ativamente da conversa, compartilhando suas experiências.*

Leitura e produção

Junto com Matheus, cerca de 100 meninos e meninas vindos de 22 estados brasileiros discutiram, durante o *I Quilombinho*, temas como educação, saúde, proteção, cultura, lazer e outros direitos de crianças e adolescentes que vivem nas comunidades remanescentes de quilombos. Na história do Brasil, os quilombos eram comunidades isoladas formadas por negros que resistiam contra a escravidão. Hoje, no País, a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial estima que existam 3.524 comunidades quilombolas, onde vivem quase 900 mil crianças e adolescentes.

Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10228.htm>. Acesso em: 5 nov. 2014.



Sugerimos que esta seção seja realizada oralmente, no coletivo, para se caracterizar como uma situação de leitura compartilhada.

■ Primeiras impressões

1. De que evento trata a reportagem?
2. O que há de comum entre as crianças que participaram desse evento?
3. Como o texto define *quilombos*?
 - Pode-se afirmar que ainda hoje as comunidades quilombolas são espaços de resistência cultural? Por quê?
4. Que temas foram discutidos pelas crianças no *I Quilombinho*?
 - Você acha a discussão desses temas importante? Por quê?

Sugerimos que também estes exercícios sejam realizados coletivamente, dada a necessidade, em várias questões, de sua mediação, para que os alunos resgatem conhecimentos prévios e os utilizem em favor das atividades propostas.

■ O texto em construção

1. Com base na fonte bibliográfica do texto, indique onde essa reportagem foi publicada.
 - a) Você sabe quais são os objetivos da instituição mencionada na fonte?
 - b) Localize onde essa instituição é citada na reportagem. Que relações ela tem com o *I Quilombinho*?
 - c) Quais interesses essa instituição pode ter tido em realizar e publicar essa reportagem?
2. Por que provavelmente o menino Matheus de Lima Marques foi escolhido para ser entrevistado na reportagem?
3. Como é diferenciada para o leitor a fala dele do texto da reportagem?
4. Com base na fala dele, é possível afirmar que os direitos das crianças estavam garantidos na comunidade quilombola Paiol de Telha, na época da entrevista? Por quê?
5. Que informação a reportagem acrescentou sobre essa fala de Matheus?
6. Que opinião Matheus apresentou sobre a escola dar aulas de história e cultura afro-brasileira?
7. O que ele provavelmente quis dizer com a expressão "O nosso país é um arco-íris, né?"
 - Você concorda com a opinião de Matheus? Por quê?

ANEXO III – Singular & Plural, páginas 83-86

Você se lembra o que costuma haver em um texto do gênero reportagem? Caso seja preciso, reveja essa informação no capítulo anterior e reflita sobre o que você espera encontrar na reportagem a seguir sobre o Jongo da Serrinha. Ela foi escrita por Beatriz Levischi, jornalista e blogueira. O texto foi publicado em um site de temas educacionais.

As cores de uma nação

Por Beatriz Levischi

Mais de um século após a abolição da escravidura, permanece o fosso sociocultural que segrega os negros.

Princípio I – Toda criança tem direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.

Declaração dos Direitos da Criança

Em um país que se gaba de ser plural e miscigenado, o preconceito sobrevive tão arraigado quanto nos tempos da escravidão. Segundo pesquisa realizada em 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, negros e pardos têm menos escolaridade e um rendimento médio equivalente à metade do recebido pela população que se declara branca. Nem as cotas conseguiram acabar com o fosso que impede os jovens afrodescendentes de se formar nas melhores instituições brasileiras e buscar igualdade no mercado de trabalho.

Nesse contexto desfavorável, a Associação Grupo Cultural Jongo da Serrinha luta para transformar em realidade o sonho de uma nação que acolhe e valoriza todas as raças. No subúrbio de Madureira, no Rio de Janeiro, a instituição atende cerca de cem meninos e meninas, oferecendo condições para que eles brinquem, aprendam e entrem em contato com as raízes negras.

Herança africana — Misto de dança e música, o jongo foi trazido de Angola para o Brasil pelos negros bantos. Com a Lei Áurea, de 1888, os escravos libertos do Vale do Paraíba deixaram as fazendas de café e foram para as cidades em busca de emprego. Primeiro, estabeleceram-se nas regiões centrais; depois, migraram para os morros, onde continuaram a tradição de seus ancestrais. Movimento artístico genuinamente negro, hoje, ele é considerado o avô do samba.

“O jongo abraça as pessoas. E esse aconchego é tipicamente africano”, explica Luiza Marmello, coordenadora pedagógica do Jongo da Serrinha, nome do morro onde está a maior comunidade jongueira do país. As oficinas ministradas pelos educadores da ONG trabalham a cultura popular, com ênfase nas danças de raiz. A iniciativa abrange também oficinas de circo, teatro, capoeira, música (canto, violão, percussão e cavaquinho) e artes plásticas.

Afeto e inclusão — Na Serrinha, os mais velhos contam histórias aos mais novos, os brinquedos são construídos pelas próprias crianças e os

Glossário

Miscigenado: mistura de povos de diferentes origens étnicas e culturais.

Arraigado: estabelecido, bem firmado.

Bantos: pessoas pertencentes a qualquer um de vários povos negros das regiões equatorial e meridional da África, aos quais pertenciam muitas pessoas trazidas para trabalhar como escravos no Brasil.

espetáculos apresentados na comunidade têm preços populares. Tudo para democratizar o acesso e valorizar a rica cultura africana que o país herdou. Por lá, ser negro é motivo de orgulho. Mas não foi sempre assim.

Luiza recorda uma situação que viveu no início do projeto, em 2001. Uma criança passava horas assistindo às aulas, mas não conversava nem queria brincar com ninguém. “Todo dia, eu o cumprimentava e pedia um beijo, sem resposta. Demorou meses para que aquele garoto superasse a vergonha e se sentisse incluído.”

Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/direitos-da-crianca/parte-01.asp>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

Primeiras impressões



1. Qual é o assunto principal da reportagem?
2. A fala de que pessoa é citada? Por que provavelmente ela foi entrevistada e citada na reportagem?
3. Além de entrevistar pessoas que tragam contribuições sobre um tema, uma reportagem pode recorrer a diversas fontes, como pesquisas, outras publicações, etc.
 - a) De que fonte a jornalista retirou o princípio de igualdade entre as crianças?
 - b) E os dados sobre a situação de escolarização e de ganhos salariais dos negros no Brasil, foram retirados de que fonte?
 - c) Compare as três citações: a fala da pessoa entrevistada, o princípio de igualdade e os dados da pesquisa.
 - I. Quais citações são diretas, isto é, cita-se exatamente o texto que foi dito ou escrito por outro, sem nenhuma alteração?
 - II. Que recursos foram usados para marcar as citações diretas do texto na reportagem?
 - III. Quais citações são indiretas, isto é: cita-se o texto de outro, mas sem usar as mesmas palavras lidas ou escritas?
 - IV. Que palavra foi usada para introduzir a citação indireta na reportagem?

Sugerimos que esta seção seja realizada oralmente, no coletivo, para oportunizar leitura e construção de sentidos compartilhadas.

Se liga nessa!

Para introduzir o discurso citado, seja ele direto ou indireto, em nossos textos podemos usar expressões como: *de acordo com fulano*, *para beltrano*, *segundo sicrano*.

O texto em construção

- Organizem-se em duplas, discutam as questões a seguir e depois respondam-nas.
1. Que conclusões o leitor pode tirar quando compara o princípio de igualdade entre as crianças e os dados sobre escolarização e salários dos negros no Brasil?
 2. A pesquisa do IBGE é de 2007. Compare os dados citados com as informações que estão no boxe “O jongo por Mestre Darcy”: Pode-se afirmar que a igualdade já foi conquistada?

- Por que vocês acham que isso acontece?

3. A reportagem destaca o trabalho da Associação Grupo Cultural Jongo da Serrinha como uma forma de modificar essa situação. Em sua opinião, essa iniciativa pode diminuir a desigualdade entre crianças negras e brancas? Por quê?
4. Os textos seguintes são citações indiretas de falas de participantes do Jongo do Tamandaré, da cidade de Guaratinguetá, São Paulo. Leia-os e analise os diferentes pontos de vista sobre a inclusão de crianças no jongo.
 - I. [...] Seu Togo explica que hoje as coisas são diferentes, que participam crianças e brancos, quando antes a roda era reservada aos mais velhos e aos negros. Para ele isso não é ruim, porque mostra que não há preconceito no jongo.
 - II. Dona Izabel, de 88 anos, que tinha marido jogueiro e não queria deixar os filhos participarem da roda, acredita que as crianças desvirtuam o costume. Para ela, o que acontece hoje não é jongo.
 - III. As principais diferenças entre o jongo de antigamente e o atual, para seu Totonho, são a fé e a concentração daqueles que compunham a roda. Como antes apenas os mais velhos participavam, havia mais respeito à tradição e mais apego às entidades em que se acreditava. Ele explica que o jongo não tem religião, é uma mistura de raças e crenças.

Fonte: Itaú Cultural. Disponível em: <http://novo.itaucultural.org.br/materiacontinuum/de-ponto-em-ponto/>.

- a) Qual(is) fala(s) apresenta(m) opinião favorável às mudanças no jongo?
 - b) E qual(is) apresenta(m) opinião desfavorável?
 - c) Retomem os tipos de argumento, consultando, ao lado, o boxe "Vamos lembrar". No caderno, copiem os trechos abaixo, numerando-os de acordo com o tipo de argumento que cada falante usou:
 - "[...] isso não é ruim, porque mostra que não há preconceito no jongo."
 - "as crianças desvirtuam o costume [...] o que acontece hoje não é jongo."
 - "Como antes apenas os mais velhos participavam, havia mais respeito à tradição e mais apego às entidades em que se acreditava."
- (1) Argumento com causa e consequência.
 - (2) Argumento de princípio.
 - (3) Argumentos de princípio e de causa e consequência.

Clipe

As crianças e o jongo

As opiniões dos participantes do jongo do Tamandaré fazem parte da reportagem "De ponto em ponto", disponível em: <http://novo.itaucultural.org.br/materiacontinuum/de-ponto-em-ponto/>. Nela há, ainda, mais informações a respeito da polêmica participação das crianças entre os jogueiros.

Vamos lembrar

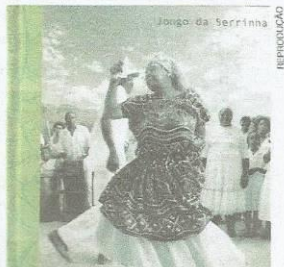
Tipos de argumento

- **Argumentos de autoridade:** citação da fala de algum especialista no assunto ou de dados de pesquisa.
- **Argumentos de princípio:** citação de valores, direitos, garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social.
- **Argumentos com causa e consequência:** os argumentos são apresentados como "efeitos", isto é, consequências de uma ideia apresentada anteriormente.
- **Argumentos por exemplificação:** são apresentados fatos que exemplificam, ilustram a ideia defendida.

Leitura e produção

5. Qual das falas tem ponto de vista e argumentação semelhantes aos da reportagem "As cores de uma nação", de Beatriz Levischi? Por quê?

Vale a pena ver e ouvir!



No site da Associação Cultural Jongo da Serrinha <<http://jongodaserrinha.org/pontos-de-jongo/>>, você pode assistir a vídeos ou ouvir áudios, com vários pontos, como esse de Mestre Darcy.

Produção: debate

Nos capítulos desta unidade, você pôde aprender sobre a importância da argumentação para sustentar uma opinião, um ponto de vista. Também realizou um primeiro debate sobre a questão: *As diferenças entre as culturas são respeitadas?*. Na seção "Produzindo o texto", você poderá usar tudo o que aprendeu, participando de um novo debate sobre a questão *jongueiros pretos velhos*.

Conhecendo mais o gênero: debate

Atividade 1: analisando a transcrição de um debate

- ▼ Para começar, você lerá a transcrição de um trecho de um debate realizado em 2010, pelo Programa 3 a 1, promovido pela TV Brasil.

Luiz Carlos Azedo – apresentador

Olá. Está no ar o 3 a 1, aqui na TV Brasil. Eu sou Luiz Carlos Azedo e hoje nós vamos debater a importância do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, que completa vinte anos. Participam dessa nossa conversa Yvonne Bezerra de Mello, coordenadora pedagógica do Projeto Uerê; Luis Fernando de França Romão, membro do Conselho de Adolescentes e Jovens da Associação

Vale a pena ler!



Jongo, de Sonia Rosa, com ilustrações de Rosinha Campos. São Paulo: Pallas, 2004.

As músicas, danças, línguas, crenças e outros costumes do continente africano ajudaram a construir a cultura brasileira. Por isso a importância em conhecer, reconhecer e valorizar esses elementos culturais e sua influência. A coleção "Lembranças africanas" apresenta alguns desses costumes e suas origens, entre eles o Jongo, que você conheceu neste capítulo.

"Lembranças Africanas" recebeu o selo de Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

ANEXO IV – EXEMPLO DE FICHA DE AVALIAÇÃO, GLD

a) Coletânea de textos

1. A COLETÂNEA É REPRESENTATIVA DO QUE A CULTURA ESCRITA OFERECE AOS JOVENS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?	S (sim) / N (não)				
	6	7	8	9	COL
1.1 Apresenta diversidade de esferas e gêneros discursivos?					
1.2 Manifesta diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português?					
1.3 Inclui textos multimodais (quadrinhos, propagandas, vídeos, animações, etc.?)					
1.4 Contempla a produção cultural dirigida a adolescentes e jovens (incluindo a produção escrita e imagética)?					
1.5 A complexidade (discursiva, textual e linguística) é adequada ao nível de ensino-aprendizagem?					

Fonte: Guia do Livro Didático PNLD (BRASIL, 2016, p. 73)

ANEXO V – TABELAS APLICADAS À UD ADAPTADAS DO GLD

Leitura 1

a) Coletânea de textos			
1. A coletânea de textos da unidade didática é representativa do que a cultura escrita oferece aos jovens dos anos finais do ensino fundamental?	Plenamente	Parcialmente	Não
1.1 Apresenta diversidade de esferas e gêneros discursivos?	X		
1.2 Manifesta diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português?		X	
1.3 Inclui textos multimodais (quadrinhos, propagandas, vídeos, animações, etc.?)	X		
1.4 Contempla a produção cultural dirigida a adolescentes e jovens (incluindo a produção escrita e imagética)?	X		
1.5 A complexidade (discursiva, textual e linguística) é adequada ao nível de ensino-aprendizagem?		X	

Adaptado de GLD, PNLD (BRASIL, 2016, p. 73)

Leitura 2

a) Coletânea de textos			
2. A coletânea de textos da unidade didática favorece experiências significativas de leitura?	Plenamente	Parcialmente	Não
2.1 Os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados contemplam a heterogeneidade sociocultural brasileira quanto à faixa etária, etnia, gênero, classe social, região, entre outros?		X	
2.2 Os textos predominantemente autênticos?		X	
2.3 Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazem créditos e indicações de cortes?		X	
2.4 Os textos mantêm fidelidade à diagramação e ao leiaute próprios do suporte original, quando pertinente para a compreensão?		X	
2.5 A UD favorece a ampliação significativa das práticas de leitura literária na escola?	X		
2.6 Há representatividade de autores e obras no espaço de produção literária, considerando-se que os destinatários são jovens dos anos finais do Ensino Fundamental?	X		

Adaptado de GLD, PNLD (BRASIL, 2016, p. 74)

Leitura 3

b) Tarefas			
3. As atividades da UD tratam a leitura como processo e colaboram significativamente para a formação do leitor?	Plenamente	Parcialmente	Não

3.1 Definem objetivos para a leitura proposta?	X		
3.2 Resgatam o contexto de produção do texto (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra?)		X	
1.3 Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a eles relacionadas?		X	
3.4 Levam o aluno a considerar a materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfossintáticos, sinais gráficos, etc.) na apreensão de efeitos de sentido?	X		
3.5 Propõem apreciações (estéticas, éticas, políticas, ideológicas)?	X		
3.6 Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira?		X	
3.7 Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento?		X	

Adaptado de GLD, PNLD (BRASIL, 2016, p. 75)

Leitura 4

b) Tarefas			
4. As atividades colaboram significativamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno em leitura?	Plenamente	Parcialmente	Não
4.1 Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações, produção de inferências)?	X		
4.2 Exploram elementos constitutivos da textualidade (unidade e progressão temática, articulação entre partes, modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência)?		X	
4.3 Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e a não verbal em textos multimodais?		X	
4.4 Exploram dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto (variações dialetais e de registro)?			X

Adaptado de GLD, PNLD (BRASIL, 2016, p. 76)

Leitura 5

b) Tarefas			
5. As atividades propostas colaboram efetivamente para a formação do leitor literário? Além dos aspectos contemplados nos itens anteriores (3 e 4), considere se:	Plenamente	Parcialmente	Não
5.1 Estimulam a fruição estética, chamando atenção para os recursos literários dos textos?		X	
5.2 Estabelecem relações entre o texto literário e o contexto (histórico, social e político) de sua produção?	X		

5.3 Aproximam, quando pertinente, o aluno do padrão linguístico do texto (vocabulário, construção sintática, questões ortográficas)?		X	
5.4 Proporcionam, quando pertinente, um diálogo da produção literária com outras obras artísticas?	X		

Adaptado de GLD, PNLD (BRASIL, 2016, p. 77)

Produção de Texto Escrito 1

b) Tarefas			
1. As atividades da UD situam a prática da escrita em seu universo de uso social?	Plenamente	Parcialmente	Não
1.1 Trabalham com diferentes práticas de letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal, etc.)?	X		
1.2 Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero, destinatário)?		X	
1.3 Definem objetivos plausíveis para a escrita do aluno?		X	
1.4 Propõem temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno?	X		

Adaptado de GLD, PNLD (BRASIL, 2016, p. 79)

Produção de Texto Escrito 2

b) Tarefas			
2. As atividades contribuem significativamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita?	Plenamente	Parcialmente	Não
2.1 Contemplam as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, formulação)?	X		
2.2 Fornecem subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação de conteúdos)?	X		
2.3 Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (coerência, recursos de coesão, seleção lexical, recursos morfossintáticos)?		X	
2.4 Orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal, informal)?		X	
2.5 Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir?	X		
2.6 Propõem reflexões sobre o processo de produção textual proposto na atividade, envolvendo (quando necessário) o processo de reescrita?	X		

Adaptado de GLD, PNLD (BRASIL, 2016, p. 80)

Oralidade 1

b) Tarefas			
1. As atividades da UD propostas colaboram significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno?	Plenamente	Parcialmente	Não
1.1 Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal		X	

falado, apresentação de trabalho, debate, etc.) na produção?			
1.2 Exploram a oralização da escrita (leitura expressiva, encenação, declamação de poemas, jograis, etc.) levando em consideração os usos escolares e não escolares?			X
1.3 Estimulam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva?		X	

Adaptado de GLD, PNLD (BRASIL, 2016, p. 83)

Conhecimentos Linguísticos 1

b) Tarefas			
	Plenamente	Parcialmente	Não
1. As atividades propostas na UD oferecem uma abordagem reflexiva dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas (articulam os conhecimentos linguísticos com o processo de desenvolvimento das capacidades exigidas na leitura compreensiva, na produção de textos e na oralidade)?			
1.1 Promovem uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa?		X	
1.2 Na abordagem das normas urbanas de prestígio, tomam como referência o português brasileiro contemporâneo?		X	
1.3 Promovem o ensino-aprendizagem reflexivo das convenções da escrita (ortografia, pontuação, etc.)?		X	
1.4 Selecionam objetos de ensino pertinentes para o nível de ensino em questão?		X	
1.5 Auxiliam o aprendiz a conhecer o dicionário, compreendendo suas organizações e função?		X	
1.6 Apresentam um trabalho reflexivo com o léxico da língua portuguesa?		X	
1.7 Consideram e valorizam a variação linguística na abordagem de diferentes normas?			X

Adaptado de GLD, PNLD (BRASIL, 2016, p. 86)

ANEXO VI – TABELAS DE ANÁLISE DA UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 1

Textos usados pela UD p. 52 e 53 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
Obra de arte: autorretrato	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Relacionar textos ✚ Correlacionar o título ao texto ✚ Ler uma fotografia ✚ Ler uma pintura ✚ Ler um enunciado ✚ Opinar sobre o tema que relaciona os diferentes textos lidos
Texto informativo (box)	
Resumo informativo	
Minibiografia	
Artigo científico de revista (trecho)	
Questionário	
Fotografia	

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 2

Textos usados pela UD p. 54 e 55 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
Cena (de uma animação)	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Relacionar textos ✚ Ler uma cena ✚ Conversar com os colegas e com o professor ✚ Opinar sobre o tema que relaciona os diferentes textos lidos ✚ Sistematizar informações individual e coletivamente
Depoimento	
Resumo informativo	
Questionário	

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 3

Textos usados pela UD p. 56 - 58 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
HQ	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Ler uma história em HQ ✚ Identificar personagens ✚ Atribuir funções às falas de uma narrativa ✚ Sistematizar informações do texto ✚ Discutir com um colega algumas questões ✚ Acionar conhecimentos prévios ✚ Acionar conhecimentos gerais ✚ Ler um artigo de revista ✚ Identificar argumentos de um texto ✚ Identificar intertextualidades ✚ Relacionar textos ✚ Procurar informações em um dicionário

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 4

Textos usados pela UD p. 59 - 60 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
Reportagem	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Identificar o tema de um texto ✚ Identificar a esfera da atividade humana em que circula um texto ✚ Identificar as partes que identificam o gênero do discurso reportagem ✚ Relacionar textos ✚ Encontrar informações em um texto ✚ Identificar convenções de escrita de um determinado gênero do discurso ✚ Opinar sobre o tema que relaciona os diferentes textos lidos ✚ Sistematizar informações individual e coletivamente
Texto informativo (box)	
Questionário	

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 5

Textos usados pela UD p. 61- 63 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
Debate	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Relacionar textos ✚ Conversar sobre algumas perguntas com um colega ✚ Ler uma fotografia ✚ Relacionar um narrativa curta a uma fotografia ✚ Acionar conhecimentos prévios
Fotografia	
Resumo informativo	
Questionário	
Fotografia	

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 6

Textos usados pela UD p. 64 - 67 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):

Ensaio	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Ler um ensaio ✚ Identificar informações no texto ✚ Identificar argumentos (fato, opinião e ponto de vista) de um texto ✚ Relacionar textos ✚ Identificar intencionalidade argumentativa ✚ Conversar sobre algumas perguntas com um colega ✚ Acionar conhecimentos prévios ✚ Sistematizar informações individual e coletivamente ✚ Escrever dois parágrafos ✚ Identificar o tema de um texto ✚ Identificar a esfera da atividade humana em que circula um texto ✚ Consultar um dicionário
Fotografia	
Resumo informativo	
Questionário	
Glossário	
Texto informativo (box)	
Ilustração	

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 7

Textos usados pela UD p. 67-73 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
Transcrição de um debate	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ler a transcrição de um debate ✚ Identificar informações em um texto ✚ Identificar a intencionalidade no uso de um argumento em um debate ✚ Responder ao questionário ✚ Sistematizar informações individual e coletivamente ✚ Reconhecer operadores argumentativos
Quadro/ lista	
Resumo informativo	
Questionário	
Ilustração	

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 8

Textos usados pela UD p. 74-75 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
---	---

Poema	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ler um poema ✚ Ler um verbete
Verbetes	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Identificar informações em um texto
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Identificar as partes que identificam o gênero do discurso poema
Ilustração	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Relacionar textos ✚ Encontrar informações em um texto
Texto informativo (box)	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Identificar convenções de escrita de um determinado gênero do discurso
Minibiografia	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Sistematizar informações individualmente

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 9

<p>Textos usados pela UD p. 76-77 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)</p>	<p>Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):</p>
Fotografia	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Acionar conhecimentos prévios ✚ Descrever um objeto ✚ Relacionar textos ✚ Ler uma fotografia ✚ Opinar sobre o tema que relaciona os diferentes textos lidos

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 10

<p>Textos usados pela UD p. 78-82 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)</p>	<p>Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):</p>
Legislação	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Justificar o título de um texto ✚ Ler um artigo científico ✚ Ler um glossário ✚ Identificar uma informação no texto ✚ Responder questões individual e coletivamente
Texto informativo (box)	

Artigo científico	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Identificar os objetivos de um texto com base na esfera de atividade humana em que circula ✚ Identificar possíveis leitores de um texto ✚ Sistematizar as informações de cada parágrafo de um texto ✚ Identificar o principal argumento de um artigo ✚ Acionar conhecimentos prévios sobre a temática de um texto ✚ Identificar um operador argumentativo em um texto por sua função ✚ Identificar o tipo de um argumento
Questionário	
Glossário	
Fotografia	

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 11

Textos usados pela UD p. 83 - 86 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
Reportagem	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Ler uma reportagem ✚ Identificar informações no texto ✚ Relacionar textos ✚ Identificar o tema de um texto ✚ Identificar as partes de um gênero do discurso ✚ Conversar sobre algumas perguntas com um colega ✚ Acionar conhecimentos prévios ✚ Ler os dados de uma pesquisa ✚ Opinar relacionando leituras ✚ Identificar tipos de argumentos ✚ Sistematizar informações individual e coletivamente

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 12

Textos usados pela UD p. 86 - 92 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
Transcrição de debate	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário

Texto informativo (box)	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Identificar partes de um gênero (debate) ✚ Identificar informações em um texto ✚ Identificar intencionalidade em um argumento ✚ Acionar conhecimentos prévios ✚ Relacionar textos ✚ Sistematizar informações individual e coletivamente ✚ Preencher um quadro de avaliação
Resumo informativo	
Questionário	
Quadro	

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 13

Textos usados pela UD p. 93 - 97 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
Texto informativo (box)	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Responder ao questionário ✚ Sistematizar informações individual e coletivamente ✚ Identificar a ideia central de um parágrafo ✚ Identificar o sentido de um operador argumentativo em sua função no texto ✚ Sistematizar informações em trechos argumentativos ✚ Realizar um debate ✚ Preencher um quadro de avaliação ✚ Escrever um texto ✚ Relacionar textos
Questionário	
Quadro	

UD, SUAS TAREFAS E AÇÕES 14

Textos usados pela UD p. 74-75 (quais gêneros do discurso são utilizados na UD?)	Ações (pelo uso da linguagem) solicitadas nas tarefas (quais as ações os alunos são convidados a fazer com ou a partir do texto-base dos diferentes gêneros do discurso?):
Minibiografia	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ler uma minibiografia ✚ Ler poema ✚ Responder ao questionário ✚ Identificar informações em um texto ✚ Identificar as partes que identificam o gênero do
Questionário	
Poema	

Ilustração	discurso poema
Texto informativo (box)	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Relacionar textos ✚ Encontrar informações em um texto
Fotografia	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Inferir o significado de um termo por seu sentido no texto ✚ Identificar convenções de escrita de um determinado gênero do discurso
Imagem	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Sistematizar informações individualmente ✚ Escrever um poema ✚ Reconhecer critérios no seu poema ✚ Publicar um poema na internet