

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

ANA PAULA OLIVEIRA VALE DE ANDRADE

**MULTILETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DA ESCOLA PÚBLICA**

MOSSORÓ - RN
2018

ANA PAULA OLIVEIRA VALE DE ANDRADE

**MULTILETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal Rural do Semiárido e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Artes.
Orientadora: Dr.^a Sandra Maria Araújo Dias

MOSSORÓ-RN
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- A553 Andrade, Ana Paula Oliveira Vale de.
Multiletramentos na aula de língua portuguesa do ensino médio: um estudo sobre o livro didático da escola pública / Ana Paula Oliveira Vale de Andrade – Mossoró, RN, 2018. 126 f.
- Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2018.
Orientador: Profa. Dr.^a Sandra Maria Araújo Dias.
1. Língua Portuguesa. 2. Livro Didático. 3. Ensino Médio. 4. Multiletramentos. 5. Gêneros discursivos. I. Título.
CDU: 37.015

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

ANA PAULA OLIVEIRA VALE DE ANDRADE

**MULTILETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação UERN/UFERSA/IFRN, requisito para a obtenção do título de mestre em Ensino. Área de Concentração: Ensino de Línguas e Artes.

Aprovada em: 09/03/2018

BANCA EXAMINADORA

Sandra Maria Araújo Dias

Prof.ª Dr.ª Sandra Maria Araújo Dias - Orientadora
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

lilmello

Prof. Dr.ª Dilma Maria de Mello - Examinadora
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Elaine Cristina Forte Ferreira

Prof.ª Dr.ª Elaine Cristina Forte Ferreira - Examinadora
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

MOSSORÓ-RN
2018

À minha família, base de tudo, pelo que significa na construção da minha identidade pessoal e profissional, e pelo valioso apoio que sempre me oferece.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. Mas faço nominalmente alguns agradecimentos especiais:

À Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Araújo Dias, por ter aceitado o desafio de me orientar, pela forma segura e competente como o fez, por suas colocações certas, pela compreensão e tolerância.

À Prof.^a Dr.^a Elaine Cristina Forte Ferreira, pelas contribuições na qualificação e na defesa, as quais foram motivadoras e muito relevantes para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva, pelas indicações dos aspectos a serem alterados no texto de qualificação, as quais foram de suma importância.

À prof. Dra. Dilma Maria de Mello, pela gentileza em aceitar compor a banca examinadora da minha defesa de mestrado, mesmo precisando vir de tão longe, e colaborar com apontamentos para melhoria da pesquisa.

À minha família que sempre me apoiou em tudo, em especial ao meu esposo pelas idas e vindas de Mossoró a Caraúbas, nas noites em que precisei compensar as infindáveis horas do trabalho em virtude de me ausentar alguns dias na semana para cumprir com a carga horária das disciplinas do mestrado.

À minha filha, por ter compreensão pelos momentos em que não pude estar presente em casa ou por não dar a atenção devida, a fim de tentar conquistar mais um sonho profissional.

Aos meus pais e ao meu irmão, por sempre me incentivarem e torcerem pelo meu sucesso.

Aos meus sogros, por tudo que já fizeram por mim, como cuidar de minha filha quando bebê, nas minhas horas de ausência, para que eu pudesse estudar e trabalhar a fim ter uma carreira profissional.

Ao diretor e amigo Prof. Raimundo Araújo, da escola de Serra do Mel, sempre com um sorriso no rosto e muito gentil, que permitiu o meu acesso ao espaço e ao livro didático para que pudesse realizar esta pesquisa.

Ao Prof. Batista, por aceitar participar, desde o primeiro contato, quando pensávamos em desenvolver e aplicar uma sequência didática na escola de Serra do Mel, que será nosso foco em futuras pesquisas.

Aos meus amigos que me incentivaram e acompanharam de perto minha rotina cansativa de conciliar trabalho, família, amigos, lazer e mestrado.

Devemos ver nossos alunos como sujeitos protagonistas na construção de conhecimentos significativos e reconhecer o lugar dos jovens como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias, entendendo que as culturas juvenis constroem, a partir de práticas letradas específicas, redes sociais. São as redes que permitirão a esses jovens tornarem-se agentes culturais ativos nas diversas culturas locais e globais.

(ROJO, 2012, p. 265)

RESUMO

Perante as contínuas mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade atual e da emergência de múltiplas linguagens na escola, o livro didático de Língua Portuguesa (LDP) apresenta-se como um dos principais recursos didáticos do professor de Língua Portuguesa do ensino médio da rede pública brasileira. Assim, por mais que esse recurso seja avaliado por uma equipe de especialistas do Ministério da Educação, acreditamos que há lacunas na oferta de um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes do nível médio de ensino que utilizam esse recurso com base na pedagogia dos multiletramentos, pois o material não apresenta propostas que se alinhem a essas mudanças. À vista disso, esta pesquisa apresentou a seguinte indagação: De que maneira o LD intitulado “Língua Portuguesa: linguagem e interação” apresenta/sugere o desenvolvimento dos multiletramentos através dos gêneros discursivos no ensino médio da escola pública? Partindo desse questionamento, neste estudo, de modo geral, investigaram-se as práticas de multiletramentos inscritas no livro didático: *Língua Portuguesa: linguagem e interação, volume 2* (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2014), do ensino médio de uma escola pública a partir da identificação de gêneros e de atividades que contemplem os gêneros como práticas de multiletramentos nos LDP. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória que apresenta, como método, a análise documental, e está pautado na abordagem mista (quali-quantitativa). Para realização da análise dos dados, fundamentou-se na pedagogia dos multiletramentos de Rojo (2012), com base na identificação de características de práticas multiletradas (interativa, híbrida, prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora) nas atividades de produção textual de cada capítulo do LDP (*corpus*) analisado. Os resultados demonstraram que, no LDP, as articulações entre o verbal e o não verbal são realizadas e discutidas apenas parcialmente. O desenvolvimento do gênero escrito predomina sobre o oral, o que deixou transparecer que o trabalho com a oralidade ainda é incipiente. Entendeu-se que os princípios didáticos da pedagogia dos multiletramentos também não foram contemplados nos capítulos do LD, tendo em vista que não houve uma articulação entre os gêneros (oral e escrito) e as novas mídias. Assim, pôde-se concluir que o livro, de modo geral, não apresentou uma proposta inovadora que trabalhasse com a abordagem da diversidade cultural, da diversidade de linguagens e mídias que circundam a sociedade contemporânea. Enfim, os capítulos do LDP não apresentaram propostas efetivas de multiletramentos, pois não abrangeram atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural; ocasionando, com isso, fuga dos princípios didáticos que decorrem de

uma abordagem dos multiletramentos. Diante dessa lacuna encontrada no LD analisado, sugeriu-se, como alternativa para futuras pesquisas, o desenvolvimento de práticas multiletradas a partir da elaboração e aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) para a 2ª série do ensino médio, pautada no gênero documentário, envolvendo o texto oral, o texto escrito e as novas mídias.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Livro Didático. Ensino Médio. Multiletramentos. Gêneros discursivos.

ABSTRACT

In view of the ongoing social, cultural and technological changes of the current society and the emergence of multiple languages in school Textbooks of Portuguese Language (TPL) is one of the main didactic resources of Portuguese language teacher of the High School Brazilian public network. Thus, despite the fact that this resource is evaluated by a team of experts from the Ministry of Education, we believe that there are gaps in the offer of a Portuguese Language teaching and learning for high school level students, that uses this resource, based on the multiliteracy pedagogy, since the material does not present proposals that align to these changes. In view of it, this research presented the following question: In what way does the textbook titled "Portuguese Language: Language and Interaction" present/suggest the development of multiliteracies through the discursive genres in the high school level of the public school? Based on this question, in this study, in general, we investigated the practices of multiliteracies registered/ or not in the textbook: Portuguese Language: language and interaction, volume 2 (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2014), of a high school level in a public school through the identification of genres and activities that contemplate the genre as multiliteracies practices in the TPL. This work is characterized as an exploratory research that presents, as a method, the documentary analysis, and is based on the mixed (qualitative-quantitative) approach. The data analysis was based on the pedagogy of the multiliteracies of Rojo (2012), anchored on the identification of characteristics of multiliteracy practices (interactive, hybrid, situated practice, open instruction, critical framework and transforming practice) in the activities of textual production of each of TPL chapter (*corpus*) analyzed. The results showed in TPL, the articulation between the verbal and the nonverbal are performed and discussed only partially. The development of the written genre predominates over the oral, which demonstrated that the work with orality is still incipient. It was understood that the didactic principles of the multiliteracies pedagogy were not also considered in the textbook chapters, since there was no articulation between the genres (oral and written) and the new media. Thus, it could be concluded that the book did not, in general, present an innovative proposal that worked with the approach of cultural diversity, the diversity of languages and media that surround contemporary society. Finally, the TPL chapters did not present effective proposals for the multiliteracies, since they do not include activities of critical reading, analysis and production of multisemiotic texts with multicultural approach; thus causing an escape from didactic principles, resulting from a multiliteracy approach. Considering this gap found in the analyzed

textbook, it was suggested, as an alternative for future research, the development of multiliteracies practices from the elaboration and application of a didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) to the second grade of high school, based on the documentary genre, involving the oral text, the written text and the new media.

Keywords: Portuguese Language. Textbook. High School. Multiliteracies. Discursive genres.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LDP	Livro Didático de Português
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SD	Sequência Didática
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PÚBLICA	23
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	23
2.2	DIRETRIZES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO NÍVEL MÉDIO DE ESCOLARIDADE	30
2.3	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES REQUERIDAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS PCNEM	35
2.4	O LD DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DO PNLD	39
2.5	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SOB A PERSPECTIVA DO GUIA DO PNLD	43
3	MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA PÚBLICA	50
3.1	QUANDO O LETRAMENTO TORNA-SE MULTILETRAMENTOS: PERCURSO HISTÓRICO	50
3.2	A RELEVÂNCIA DA PRÁTICA DOS MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PÚBLICA	56
3.3	GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PROPOSTA MULTILETRADA A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO	61
3.4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A (CO)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	69
4	METODOLOGIA	76
4.1	TIPO E NATUREZA DA PESQUISA	76
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA E RESPECTIVO DELINEAMENTO	80
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	81
4.4	QUESTÕES DE PESQUISA	82
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	83
5	A ANÁLISE DO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO	85

5.1	UM PANORAMA SOBRE O LD “LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO”	85
5.2	GÊNEROS INSCRITOS NO LD “LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO”	90
5.3	REVELAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO LD “LÍNGUA PÓTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO”	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXO A – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA	121
	ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO	122
	ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN	124

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, constata-se que os alunos e o meio sociocultural no qual estão inseridos apresentam-se em processo de transformação constante, como também, as ferramentas¹ que favorecem os letramentos (meios de comunicação, gêneros discursivos). De acordo com Rojo (2009), os letramentos são caracterizados pela heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em sociedades letradas e visam o caráter sociocultural e situado das práticas de letramento².

Nessa perspectiva, é substancial que esse processo vivo e dinâmico seja levado para o contexto da sala de aula, sobretudo de ensino de línguas, tendo como resultado um processo significativo e contextualizado de ensino-aprendizagem de língua materna. Logo, diante das contínuas mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade em que se vive e da emergência de múltiplas linguagens na escola, o livro didático (LD) de Língua Portuguesa pode se apresentar como um forte aliado à disposição de professores e alunos para o desenvolvimento de atividades escolares de ensino e aprendizagem dessa língua que favoreçam a competência linguística, constituindo-se, também, como um importante mediador entre o aluno e às práticas de multiletramentos na escola.

A utilização do vocábulo letramento vem atender a uma nova realidade, em vista de que, recentemente, a sociedade brasileira passou a se preocupar com o desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e não somente com o saber ler e escrever mecanicamente. Desse modo, a condição na qual se encontra o indivíduo que sabe ler, escrever e exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade é um processo que se estende por toda a vida, como: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber escrever e escrever cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento (SOARES, 2000).

Sabe-se que, em todas as áreas de conhecimento e em todas as disciplinas, aprendemos através de práticas de leitura e de escrita. Letrar é uma das funções e obrigações de todos os professores, pois cada área do conhecimento tem uma linguagem específica no campo da informação, dos conceitos e dos princípios. Nesse sentido, Soares (1998a, p. 18) esclarece que

¹ Neste estudo, consideramos as novas tecnologias (mídias digitais, internet, entre outros) como ferramentas para o ensino de línguas.

² Corroborando com Kleiman (2005, p. 12), nesta pesquisa, entendemos a prática de letramento como “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização. Exemplo de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas e escrever diários”.

letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Assim, indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas, que exercem de forma efetiva as práticas sociais de leitura e de escrita, participam eficazmente de eventos de letramento³; mantêm com os outros e com o mundo ao redor formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002).

Sobre isso, Kleiman (2008, p. 18) explica que o letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola: “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A definição da autora enfatiza os aspectos social e utilitário do letramento. Desse modo, fora do ambiente escolar, outros usos e práticas ligados à escrita são vivenciados. Em observância a esse aspecto, Kleiman (2008, p. 20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Acrescentando ao que foi aludido por Kleiman (2008), Rojo (2009) esclarece que as abordagens recentes sobre letramentos apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita em sociedades letradas e insistem no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Dessa maneira, o conceito de letramento passa a ser pluralizado, gerando o que podemos denominar de letramentos (dominantes e vernaculares).

De acordo com o que foi exposto, percebe-se que o ensino precisa acompanhar essa transformação social e o professor precisa ser letrado em sua área de conhecimento: dominar a produção escrita de sua área, as ferramentas de busca, ser um bom leitor e também ser um bom produtor de textos. Por esse motivo, esta pesquisa se enquadra no que pauta a nova Área de Ensino da CAPES, quando afirma que é recente, mas já apresenta projetos de fundamental importância “para uma educação geral sintonizada com as expectativas da sociedade contemporânea.” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016a, p. 9). Logo, entendemos que é importante, hoje, o professor ser capaz de letrar seus alunos, de conhecer o processo de letramento, de reconhecer as características e peculiaridades dos gêneros discursivos próprios de sua área de conhecimento.

³ Neste estudo, entendemos eventos de letramento como “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição.” (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Assim, os docentes estão sempre enfrentando mudanças repentinas, intensas e adequação frente a essa nova realidade. Corroborando, o Documento da Área de Ensino (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016a) afirma ser relevante a constituição de um sistema de formação continuada de professores da educação básica e da educação superior que qualifique continuamente os profissionais do magistério para atuar numa sociedade de informação e conhecimento em vertiginosa transformação e crescimento.

Considerando que, na formação continuada, é relevante desencadear uma articulação direta entre a pesquisa (academia) e o ensino (escola), como é o caso deste estudo, o documento enfatiza a necessidade de “[...] transposição didática do saber científico para o saber escolar.” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016a, p. 24). Nesse sentido, compreende-se que o desenvolvimento de projetos de pesquisas que viabilizem espaços de estudos entre docentes e discentes, tanto na academia como na escola, é fundamental para o processo de letramento e formação crítico-reflexiva dos professores envolvidos.

Reconhecendo esse aspecto, o governo brasileiro – que busca democratizar o acesso à escola, tornando-a parte ativa do corpo social – tem adotado, no decorrer da recente história educacional, diversas estratégias que visam melhorar e universalizar o ensino de língua portuguesa em função de objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade de cada tempo e às posições ideológicas de cada governo. Dentre essas estratégias, destaca-se a criação dos documentos oficiais e programas nacionais que podem orientar o ensino de língua materna, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a qual disciplina a educação escolar brasileira; o Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica nº 15/98, o qual deliberou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, recentemente reformuladas, e é responsável pela apreciação e deliberação de propostas enviadas pelo Ministério da Educação; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece quais conteúdos e competências os alunos devem aprender em cada ano de formação na educação básica, bem como as disciplinas obrigatórias na educação básica; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que visa à universalização de acesso ao livro didático pelos alunos das escolas públicas, como também, possibilita que o livro sirva de ferramenta importante para o trabalho de ensino.

Nesse sentido, a escola precisa perceber os alunos como sujeitos protagonistas na construção de conhecimentos significativos e reconhecer o lugar dos jovens como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias, entendendo que as culturas juvenis constroem redes sociais a partir de práticas letradas específicas. Essas redes permitirão a esses jovens tornarem-se agentes culturais ativos nas diversas culturas, tanto locais como globais (ROJO, 2012). Ainda, segundo Rojo (2009), um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Assim, é a partir dessa perspectiva que os letramentos tornam-se multiletramentos.

Como observa Rojo (2012), são necessárias novas ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas de produção e de análise dessas ferramentas. Dessa maneira, é inadmissível que a escola ignore as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo e as necessidades de um letramento crítico que o mundo pede aos alunos. Na verdade, é necessário que o professor englobe todo esse processo de transformação social e tecnológica, e tenha como um dos recursos em sala de aula um LD de Língua Portuguesa capaz de permitir o acesso à diversidade de gêneros discursivos, à língua em funcionamento, à cultura e ao desenvolvimento da educação. Ambos precisam acompanhar as novas dinâmicas do ensino e, também, contribuir para uma aprendizagem significativa com valores que busquem ampliar e consolidar a noção dos alunos sobre os temas transversais, como Ética, Cidadania, Trabalho e Consumo, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Observando o reconhecimento das características e especificidades dos gêneros discursivos, Rojo (2000) chama a atenção para a dificuldade de conceituação, utilização e aplicação dos gêneros por parte dos professores e linguistas; e destaca, também, a difícil tarefa de transpor didaticamente os referenciais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a prática de sala de aula. Diante dessa questão, a autora entende que há a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores, na análise de livros didáticos e na avaliação nacional, assim como preveem os próprios PCN. Portanto, os cursos de formação de professores deveriam centrar seus esforços na formação de bons leitores e bons produtores de texto, e na formação de indivíduos capazes de formar bons leitores e bons produtores de textos (SOARES, 2000).

Com base nessa questão, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional o Livro Didático (PNLD), no qual o LD, de uma forma geral, passou a ser avaliado, apresentando um projeto pedagógico apoiado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e,

mais especificamente, o Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012⁴ (o primeiro a ser direcionado para o ensino médio), no âmbito de Língua Portuguesa, que segue alguns critérios eliminatórios para avaliar o componente curricular dessa disciplina. No que concerne ao incentivo à leitura e à formação de leitores proficientes, destacam-se como critérios os seguintes: textos de diversos tipos e gêneros com linguagem diversificada relevante para a cultura escrita destinada a adolescentes do ensino médio; textos de obras literárias relacionados com história, cultura e política; incentivo ao contato com textos multimodais; favorecimento de experiências significativas de leitura; incentivo à busca de informações em outros livros, suportes e materiais; procura ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, entre outros (BRASIL, 2011).

No momento atual, sabemos que a escola encontra novos desafios, o que, até metade do século XX, isso não ocorria, tendo em vista as práticas de letramento fundamentadas no uso da tecnologia da escrita atenderem às demandas postas à educação escolar; mas, com o surgimento das tecnologias digitais, não é mais possível se deter a essa forma tradicional.

Desse modo, o contexto atual no qual se insere o ensino de línguas exige que os professores (re)pensem constantemente quais meios devem percorrer para garantir a aprendizagem de uma língua de características múltiplas. O uso mais abundante das novas tecnologias e os complexos usos de linguagem (formal e informal) requerem a demanda de um ensino com um posicionamento mais crítico diante da realidade. Assim, os conteúdos fornecidos pelos materiais de ensino, o conhecimento de mundo trazido à sala de aula por discentes e docentes convergem para uma prática de ensino mais colaborativa e reflexiva, possibilitando emergir conceitos como heterogeneidade da linguagem, da cultura e das comunidades de prática, resultando nos multiletramentos.

Para obtermos mais informações sobre a temática dos multiletramentos e contribuirmos com este estudo para o ensino de Língua Portuguesa, realizamos uma busca na plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2016b), mais especificamente no que diz respeito ao banco de teses e dissertações, através do filtro geral de pesquisa (ensino, multiletramentos, livro didático, língua portuguesa, ensino médio) e do

⁴ Para constatar se as obras inscritas enquadram-se nas exigências técnicas e físicas estabelecidas em edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas (docentes e pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do país) elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

refinamento dos resultados⁵. Obteve-se, no período de 2013 a 2016, em torno de 2.463 trabalhos de abordagens diversas, não exatamente sobre o filtro da pesquisa, podemos citar alguns exemplos: avaliação e escolha do livro didático, aplicação da olimpíada de língua portuguesa e seus multiletramentos, a escola vista no ciberespaço, a escrita colaborativa em propostas de produção textual do livro didático de português, entre outros. Dessa forma, constatamos que um número reduzido desses estudos tratava sobre multiletramentos: 62 pesquisas de mestrado e doutorado, e por volta de 2.000 trabalhos sobre o livro didático de língua portuguesa do ensino médio, mas nenhuma sobre a investigação de multiletramentos no LD de Língua Portuguesa do ensino médio.

Visando sanar essa lacuna, a busca realizada através da plataforma CAPES comprova que a abordagem sobre multiletramentos é recente e pouco explorada em pesquisas, isso possibilita afirmar que a presente pesquisa é de fundamental relevância como contribuição para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas públicas do Brasil.

Portanto, elenco⁶ três motivos para realização desta pesquisa: primeiro, pelo fato de a abordagem sobre multiletramentos ser recente e pouco explorada em pesquisas. Com isso, pretendo ampliar o estudo desse assunto através deste trabalho; segundo, é a motivação profissional e pessoal, pois, em virtude de ter sido professora de escola pública nos anos de 2006 a 2012, em Serra do Mel, e, até aquele momento, o assunto sobre multiletramentos não ser conhecido por mim e entre a classe docente – apesar de o termo ter surgido na década de 90 –, mostra ser algo novo, desconhecido nesse meio e pouco debatido e praticado em sala de aula, o que evidencia a necessidade de ser mais explorado. Além disso, por ter trabalhado e morado na cidade, tenho a intenção de contribuir com esta pesquisa para a educação do povo serramelense; por fim, o ineditismo da proposta, tendo em vista as buscas realizadas na plataforma CAPES, como também, no *google* acadêmico e *google* universal, que demonstraram não haver pesquisas contemplando o objeto de estudo, nem a perspectiva aqui adotada. Assim, entendo que este trabalho é muito importante, pois contribui para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas públicas do Brasil. Desse modo, possibilita o acesso dos jovens à leitura, à escrita e à oralidade de maneira crítico-reflexiva e potencializa o desenvolvimento das linguagens múltiplas e do letramento crítico dos alunos. Por conseguinte, fomenta a formação do docente e do discente como cidadãos conscientes e proativos diante da sociedade.

⁵ O refinamento dos resultados da busca partiu do: Tipo (Mestrado e Doutorado), Ano (2006 a 2016), Grande Área Conhecimento (Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar), Área Conhecimento (Letras, Linguística Aplicada, Língua Portuguesa, Ensino) e Área Avaliação (Letras/Linguística; Ensino).

⁶ Ocorre o uso da primeira pessoa do singular por se tratar de motivações profissionais e pessoais da autora.

Compreende-se que o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio – segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000) –, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal, a qual se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Esse processo deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, valorizadas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em confronto às concepções tradicionais que são deslocadas do uso social.

O trabalho do professor concentra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização dessa e o domínio de outras utilizadas em diferentes espaços sociais. Com isso, depreende-se que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica deve proporcionar aos estudantes vivências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento dos (multi)letramentos.

Hoje em dia há o propósito de perceber a linguagem e os gêneros discursivos dentro de uma coletividade de ações humanas, pois o exercício de linguagem consiste em agir de acordo com intenções e motivações, tendo o texto como produto. Os estudos e as discussões a respeito do tema – gêneros discursivos – vêm se fortalecendo após posições defendidas por vários autores, dentre os quais: Bakhtin (2003) afirma que os gêneros viabilizam a comunicação verbal. Esse posicionamento vê a língua como atividade social, cognitiva e histórica, que não prioriza apenas a forma e a estrutura da língua, mas toda sua função interativa. Concordando com esse pensamento, Marcuschi (2008, p. 155) define os gêneros como “[...] entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas”. Ainda, segundo o autor, os gêneros são resultantes de práticas orais e escritas enquadradas em domínios discursivos.

Assim, como contribuição para o trabalho sistemático das práticas orais e escritas, existe a sequência didática que é um mecanismo que permite planificar o ensino e a aprendizagem de um gênero textual, e tem como característica ser uma estratégia de ensino, pois apresenta a função de auxiliar os alunos no avanço sobre o domínio e o uso dos textos que circulam na sociedade. Além disso, a SD tem o intuito de ajudar o aluno a dominar com eficiência um gênero de texto, permitindo-lhe escrever, ler ou falar de uma forma mais apropriada em determinada situação comunicativa. Seguindo essa lógica, a SD dissocia as atividades comunicativas complexas, possibilitando aos estudantes, que ainda não são capazes

de produzir sozinhos, estudar por etapas os componentes que se mostrarem mais difíceis à aprendizagem, como também, à produção do gênero textual. Desse modo, a SD funciona como instrumento de orientação ao trabalho docente, uma vez que direciona a atuação do professor à sistematização do ensino da leitura, da escrita e da oralidade, oferecendo etapas de organização do processo educacional. Afinal, a dinâmica das sequências didáticas consiste em confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Dessa forma, as recomendações para o ensino de língua portuguesa presentes nos PCN e defendidas por autores como Schneuwly e Dolz (2011) permitem compreender que o trabalho com os gêneros em sala de aula não pode ser feito aleatoriamente, apenas expondo os alunos a diferentes gêneros, sem um trabalho de reflexão sistemático e consistente, que possa contribuir para a ampliação de habilidades de leitura e escrita de textos dos diversos gêneros que circulam no meio social. Nesse ponto de vista, os gêneros em situação escolar assumem a particularidade de serem, ao mesmo tempo, ferramentas de interação social e objetos de ensino que demandam ações didáticas devidamente planejadas e sistemáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011; SANTOS, 2007).

Pautada no processo de letramento e formação docente, esta pesquisa trata de questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa nas mais diversas práticas sociais do nosso cotidiano. Esses usos são reflexos da maneira como nos apropriamos desse patrimônio cultural (a língua) – entre a família, amigos, meio de comunicação, escola, entre outros.

Nesse sentido, indagamos: De que maneira o LD⁷ intitulado “Língua Portuguesa: linguagem e interação” apresenta/sugere o desenvolvimento dos multiletramentos através dos gêneros discursivos no ensino médio da escola pública? A partir desse questionamento, delineamos perguntas mais pontuais que serviram de eixo norteador para o desenvolvimento da pesquisa:

- a) Como está organizado/estruturado o LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação” utilizado para o ensino médio?
- b) De que forma são apresentadas as propostas de produção de gêneros discursivos inscritas nesse LD?

⁷ Selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

- c) De que maneira as características da pedagogia dos multiletramentos são retratadas nas atividades de produção textual desse LD?

Para responder a esses questionamentos e para o desenvolvimento desta pesquisa, traçamos os seguintes objetivos:

a) Geral:

Investigar as práticas de multiletramentos inscritas no livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio de uma escola pública a partir da descrição da estrutura organizacional do LDP, da identificação de gêneros discursivos e de atividades que possam contemplar os gêneros como práticas de multiletramentos no LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”.

b) Objetivos específicos:

Descrever a estrutura organizacional do LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”;

Identificar os gêneros discursivos inscritos no LD, relacionando-os aos recursos tecnológicos adotados para o ensino dos gêneros;

Verificar se atividades com gêneros discursivos configuram-se como práticas de multiletramentos.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Os capítulos II e III constituem os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo.

No Capítulo II, O Ensino de Língua Portuguesa na Escola Pública, apresentamos cinco seções que trazem desde um apanhado histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil e os avanços das leis e programas governamentais, passando pelas orientações evolutivas dos documentos oficiais. Logo depois, discutimos sobre as competências e habilidades que são exigidas para um ensino de melhor qualidade e condizente com os avanços sociais e tecnológicos da atualidade. Com isso, tratamos sobre a importância do Programa Nacional do Livro Didático, mais especificamente, falamos sobre o LD de Língua Portuguesa e sua influência como ferramenta de ensino-aprendizagem nas aulas. Finalizamos a discussão trazendo uma descrição e análise do LD feitas pelo PNLD.

O Capítulo III, intitulado Multiletramentos na Escola Pública, expõe questões teóricas que fundamentam a pesquisa, por intermédio de quatro seções. A princípio, traçamos o percurso histórico do surgimento do termo letramento e de sua implicação no ensino de língua portuguesa até vir à tona uma nova terminologia – os multiletramentos. Depois, passamos para uma reflexão e constatação sobre a relevância de se adotar uma prática multiletrada nas aulas de língua portuguesa na escola pública. Tratamos, também, sobre os gêneros discursivos (oral e escrito) como suportes para os trabalhos com os multiletramentos e a sugestão de uma proposta de ensino multiletrada com o gênero documentário. Por fim, abordamos a importância do desenvolvimento de uma prática multiletrada com o auxílio da sequência didática.

No Capítulo IV, denominado de Metodologia, descrevemos todo o percurso de realização deste trabalho. Iniciamos com a caracterização da pesquisa, levando em consideração o tipo e a natureza. Em seguida, relatamos todo o contexto de produção do *corpus* e respectivo delineamento. Depois, passamos a explicar sobre os procedimentos técnicos para a coleta de dados e a constituição do *corpus*. Elencamos as questões de pesquisa e, por fim, empenhamo-nos na análise dos dados.

O Capítulo V, A Análise do LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio, inicia com a descrição do LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação” e traz uma análise do livro com o intuito de promover considerações sobre as atividades de produção textual. Em seguida, verificamos de que forma são apresentadas as propostas de produção de gêneros discursivos inscritas no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Na sequência, apresentamos as revelações sobre as práticas de multiletramentos no LD e a organização do plano de atividade para aplicação da sequência didática, utilizando o material analisado como uma das ferramentas.

Por fim, têm-se as considerações finais que sintetizam os resultados obtidos nesta pesquisa.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, apresentamos cinco seções que trazem inicialmente um apanhado histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil e os avanços das leis e programas governamentais, passando pelas orientações evolutivas dos documentos oficiais que hoje servem de base para uma educação voltada para as perspectivas da sociedade contemporânea. Logo depois, discutimos sobre as competências e habilidades que são exigidas para um ensino de melhor qualidade e condizente com os avanços sociais e tecnológicos da atualidade. Com isso, tratamos sobre a importância do Programa Nacional do Livro Didático que passa a distribuir livros para as escolas de todo o país, mais especificamente, falamos sobre o LD de Língua Portuguesa e sua influência como ferramenta de ensino-aprendizagem nas aulas. E finalizamos a discussão trazendo uma descrição e análise do LD feitas pelo PNLD, objetivando saber quais são os critérios de escolha desse tipo de material que posteriormente será selecionado pelos professores.

2.1 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: um breve histórico

Guimarães *et al.* (2008) relatam que a vinda da língua portuguesa para o Brasil não se deu em um só momento, na verdade, ela se desenvolveu durante todo o período de colonização, estabelecendo uma relação constante com outras línguas. Esse contato fez com que a língua portuguesa falada no país se diferenciasse da língua portuguesa de Portugal. E para esclarecer melhor a formação do espaço de enunciação brasileiro, os autores estabeleceram a seguinte periodização: o primeiro período compreende o início da colonização até a saída dos holandeses, em 1654; o segundo período tem início com a saída dos holandeses e vai até a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, em 1808; o terceiro período inicia com a vinda da Família Real, em 1808, e termina com a Independência. No ano 1826, formula-se a questão da língua nacional no parlamento brasileiro; e o quarto período começa em 1826, estendendo-se até os dias de hoje.

Nesse sentido, a constituição da língua nacional surgiu com a instalação dos portugueses no Brasil e o início do processo da colonização no período entre 1532 e 1654. Assim como descreve Guimarães (2005):

Historicamente podemos considerar que no período que vai de 1532, início efetivo da colonização portuguesa do Brasil, até 1654 (saída dos

holandeses), o espaço de enunciação brasileiro era constituído pelas línguas indígenas, pelo português (língua oficial do Estado português), pelas línguas africanas dos escravos, pelo holandês (língua da colônia holandesa no Nordeste) e pelas línguas gerais (de base tupi). Estas últimas eram línguas francas, ou seja, línguas que eram praticadas entre povos cujas línguas maternas eram outras. As línguas gerais eram praticadas entre indígenas e portugueses, entre povos indígenas de línguas diferentes etc. (GUIMARÃES, 2005, p. 13-14).

No Brasil Colônia, predominava a língua geral, e a Língua Portuguesa (LP) – como disciplina – estava ausente no currículo escolar e na vida social do país. Havia três línguas: português, língua geral e latim. O português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social. Os jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo, o objetivo era a evangelização pela língua geral. O português era a língua do Estado, utilizado em documentos oficiais (GUIMARÃES, 2005).

Desse modo, o nascimento oficial da Língua Portuguesa no Brasil, além da oficialização da língua para o reino de Portugal, atribui-se à Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757. Conforme Orlandi (2009), esta carta obrigava os colonos a ensinarem a LP europeia aos povos indígenas e proibia o uso de línguas indígenas na colônia. Nesse período, houve a imposição do ensino de LP na escola e a obrigatoriedade do ensino e do uso do português no Brasil. O português era a língua oficial do Estado-nação e a Reforma Pombalina propôs o ensino da gramática portuguesa como uma disciplina curricular, concomitante com a gramática latina. Essa Reforma contribuiu para o desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, houve o efeito de unidade do Português no Brasil. Destacam-se, nesse período, a criação da Imprensa, instrumento que permitia a circulação do português; e a fundação da Biblioteca Nacional.

Entretanto, foi através da Independência do Brasil, em 1822, que o Estado brasileiro estabeleceu-se e a questão da língua evidenciou-se (ORLANDI, 2009). No ano de 1827, a língua do colonizador transformou-se na língua do colonizado, tendo em vista uma Lei estabelecer que os professores devessem ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional, a qual passou a ser percebida de modo diferenciado em relação à LP de Portugal e se tornou efeito de signo de nacionalidade (ORLANDI, 2013).

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a prática política favoreceu o desenvolvimento das instituições. Esse foi um momento que marcou a autoria brasileira das gramáticas. Permanecia o ensino de LP sob os três pilares: gramática, poética e retórica; e houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola

secundária. Segundo Razzini (2000), logo após a Proclamação da República, surge a Antologia Nacional⁸, em 1895, no momento em que havia um ambiente favorável à implantação de uma cultura nacional na escola brasileira, reservando ao ensino de Português e de Literatura o papel de representar a pátria. De acordo com a autora, a organização da Antologia Nacional (oficialmente adotada nas aulas de Português) e seu sucesso editorial refletem o momento nacionalista e a centralização do ensino secundário a partir do Colégio Pedro II, cujos programas e livros tornaram-se referência legal para as demais escolas secundárias, públicas e privadas do país.

Passando para o século XX, ocorreu a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, no governo provisório de Getúlio Vargas, o que consolidou os programas oficiais e as disciplinas escolares. Em 1942, a Reforma Capanema, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema Filho, impôs uma língua uniforme e estável ao país inteiro, em programas oficiais, com visão mitificadora das instituições nacionais e culto às autoridades (MENEZES; SANTOS, 2001). No período seguinte, com a restauração do regime democrático, em 1946, formou-se uma comissão para nomear a língua do Brasil, designada como Língua Portuguesa (GUIMARÃES, 2000).

No período de 1950, o ensino de língua portuguesa foi marcado pelo modelo de culto que privilegiava a correção formal da linguagem e o uso correto da língua. Houve alterações nas condições de ensino-aprendizagem: modificou-se o perfil do aluno, pois a escola passou a ser reivindicação das classes trabalhadoras para seus filhos. Com maior número de alunos, fez-se necessário o recrutamento de mais professores, porém, menos seletivo. Para Soares (2012), há perda de prestígio na função de docente, provocando mudança de clientela nos Cursos de Letras, oriunda de contextos menos letrados.

Já na década de 1960, constatou-se um menor destaque nos estudos de gramática. Esse fato ocorreu em virtude do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB), da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e do Conselho Federal de Educação (CFE) que possibilitaram o surgimento de propostas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa, que foram: a valorização da expressão oral e escrita do aluno em detrimento das atividades sobre gramática e estilística, a partir do momento em que

⁸ A Antologia Nacional (1895-1969) de Fausto Barreto e Carlos de Laet foi uma das compilações literárias mais lidas pelos brasileiros que passaram pela escola secundária até a década de 1960. Usada durante mais de setenta anos, foi elaborada através de um histórico do ensino de Português e de Literatura na escola secundária brasileira, tomando como referência os Programas de Ensino do Colégio Pedro II (escola secundária padrão) e a legislação vigente (RAZZINI, 2000).

estimulou a liberdade de expressão individual, a criatividade nos exercícios escritos de redação, e a introdução dos estudos de fonética que estabeleciam uma pronúncia normal brasileira (RAZZINI, 2000). Podemos observar, diante disso, que a aquisição de conteúdos dessa disciplina se tornou mais flexível e marcou o fim da hegemonia da educação clássica.

No ano de 1968, com a vinda do linguista Roman Jakobson⁹ ao Brasil, mais precisamente, a São Paulo, começou a circular sua Teoria da Comunicação na esfera acadêmica, nos documentos legais, passando a constituir um dos aspectos organizadores do ensino de LP (WINCH; NASCIMENTO, 2012). Em consonância, Blikstein (2000) afirma que elementos dessa teoria começam a ser inseridos no ensino de LP, em especial, em materiais didáticos. Desse modo, percebeu-se uma preocupação, na década de 1970, em desenvolver a habilidade de comunicação e expressão dos alunos, em decorrência do pragmatismo e utilitarismo que marcou o ensino naquela época, o que provavelmente favoreceu a recepção dessa teoria.

Assim, na década de 1970, de acordo com Razzini (2000), foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692, em 11 de agosto de 1971, a qual estabeleceu que os currículos de 1º e 2º graus se organizariam a partir de um núcleo-comum, constituído por três áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências; e uma quarta área que tratava sobre o ensino técnico, tendo em vista, nessa época, a preparação para a profissionalização. Na área de Comunicação e Expressão, encontrava-se a disciplina Língua Portuguesa que passou a admitir, em seu currículo, um número maior e mais variado de textos para leitura, como textos de jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, entre outros. A autora afirma, ainda, que a legislação de 1971 trocou o bem falar e bem escrever dos textos literários antológicos por uma grande quantidade de textos de origens diversas que transmitissem a eficácia da comunicação e a compreensão da Cultura Brasileira, desprestigiando a Antologia Nacional, até então renomada como difusora e reprodutora da vernaculidade brasi-lusa. Como podemos verificar a seguir:

Conforme os objetivos gerais do núcleo-comum, traçados no Parecer 853/71, a função instrumental do ensino do vernáculo, articulada com as outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa (visível

⁹ Roman Osipovich Jakobson (1896-1982) foi um pensador russo que se tornou um dos maiores linguistas do século XX e pioneiro da análise estrutural da linguagem, poesia e arte. Criador das famosas funções da linguagem e pioneiro em propor uma teoria do sistema da comunicação. Segundo o linguista, o processo comunicativo possui seis componentes que realizam seis respectivas funções, são eles: Emissor (Função Referencial ou Denotativa); Receptor (Função Conotativa ou Apelativa); Código (Função Metalinguística); Mensagem (Função Referencial ou Denotativa); Contexto (Função Poética); e Canal (Função Fática).

desde o seu novo título “comunicação e expressão”), deslocava o eixo da função ideológica, centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da "Cultura Brasileira". (RAZZINI, 2000, p. 112, grifo do autor).

Dessa maneira, evidencia-se que a constituição do ensino de LP passou a ser marcada pela heterogeneidade. De acordo com Camargo (2009), nesse período, prevaleceu a deterioração do idioma nacional pelo projeto desenvolvimentista, fundado na Teoria da Comunicação: língua é código e o sujeito não participa do processo de interação, excluindo as tensões em interações por meio da linguagem.

Um marco decisivo no ensino de Língua Portuguesa ocorreu nos anos de 1980, tendo em vista o “minucioso esquadrinhamento” (GERALDI, 1997) pelo qual passou o ensino de língua materna, trazendo uma nova conjuntura no ensino: a partir de ideias de universidades, livros didáticos e treinamentos para professores. A história do ensino de LP iniciou outra etapa, pois, no processo de revisão a que foi submetido o ensino de língua no Brasil, as concepções de língua, os objetivos e os métodos do ensino de LP foram questionados. As denominações Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa não mais encontravam espaço. Retorna-se, então, à denominação anterior para a disciplina: Português ou Língua Portuguesa através do Conselho Federal de Educação que recuperou a nomeação de Português nos ensinos fundamental e médio.

Nesse período, não somente o ensinar é foco de estudos, mas o aprender passa a ser foco de interesses, assim, houve acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. A Linguística chega à escola desdobrada em Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, todas direcionadas ao ensino da língua materna. Instaura-se uma “[...] concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998b, p. 59), tornando resultado de uma nova concepção de gramática, de seu papel e função no ensino de Português. Interação passa a ser a palavra chave da época.

Com o surgimento da Linguística Textual (LT), o ensino de LP passou a exigir visão mais crítica sobre a gramática, acarretou transformação na concepção de língua, e o trabalho em sala de aula voltava-se às práticas do seu uso efetivo, tendo em vista que a LT propicia meios ao professor quanto à realização do trabalho com o texto em sala de aula, dando

prioridade ao ensino que se exime do foco centrado apenas na gramática normativa (passa a utilizá-la dentro de práticas concretas de linguagem), pois a abordagem do texto em sala de aula passa a ser vista como uma atividade interativa, complexa na formação de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua estrutura de organização. Nesse sentido, conforme Koch e Elias (2010), compete à LT:

[...] o estudo dos recursos lingüísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 3-4).

Desse modo, Koch (2003) entende que a principal contribuição da LT diz respeito a prover o professor de um recurso teórico e prático apropriado para a competência textual dos alunos, transformando-os em sujeitos aptos a interagir através de textos de diversos gêneros, nos mais variados momentos de interação social.

Em 1988, momento histórico Pós-ditadura, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, ainda em vigor, que trouxe o art. 13 da Constituição determinando que “[...] a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, dessa forma, até 1988, o país não possuía nenhum idioma oficial estabelecido em lei.

Prosseguindo para a década de 1990, teve destaque a nova LDB nº 9.394/96, que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como diretrizes para orientar a prática das disciplinas curriculares. Essas propostas curriculares oficiais traduzem-se em renovação do ensino de LP. Percebe-se que houve continuidade no ensino de língua com marcas teóricas da Linguística Textual, tendo como foco central o ensino na formação de leitores/produtores competentes que discutem as relações entre língua, história e sociedade. Assim, pode-se afirmar que a história do ensino de LP iniciou outra etapa ainda em construção. Os documentos oficiais trouxeram as teorias da Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso: a língua passou a ser vista como dispositivo de inserção social. Soares (2012) aponta a influência sobre a disciplina de Português que passa a propiciar uma nova concepção de língua: concepção que vê a língua como enunciação, que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas e

sociais de sua utilização. De acordo com a autora, essa nova concepção vem alterando o ensino de leitura, de escrita, de atividades de prática de oralidade e o ensino de gramática.

E no século XXI, mais precisamente a partir do ano de 2015, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Ela vem sendo discutida desde 2015 em articulação e colaboração com estados, Distrito Federal e municípios. Portanto, a BNCC é um documento de natureza normativa que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da educação básica, como também, define competências a serem alcançadas por todos os alunos, desenvolvidas em todas as áreas e por componentes curriculares que seguem as diretrizes das competências do século XXI. Sendo assim, essas competências implicam que os alunos aprendam a resolver problemas, a trabalhar em equipe, sempre baseadas em propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e que respeite a diversidade. A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio de todo o país (BRASIL, 2016).

Compreende-se, nesse trajeto histórico, que a LP vai se remodelando por meio de políticas públicas, em um processo contínuo de construção e reconstrução dos objetos de ensino. Nota-se, assim, a vitalidade da língua e que o ensino de Língua Portuguesa é possível através de embasamentos políticos, econômicos, sociais, culturais e científicos em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos do ensino dessa língua no Brasil.

Conforme o exposto e de acordo com Bunzen (2011), o ensino de Língua Portuguesa e as práticas escolares no Brasil encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão nas escolhas curriculares de saberes que ora se significam/ressignificam, ora se figuram/configuram, ora se formulam/reformulam, a fim de encontrar estratégias que visem a melhorar e a universalizar o ensino de língua portuguesa, em função de objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade de cada tempo e às posições ideológicas de cada governo. Logo, pensando em esclarecer essas posições ideológicas, abordaremos sobre as diretrizes dos documentos oficiais na seção a seguir.

2.2 Diretrizes dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no nível médio de escolaridade

Os PCN, documentos que orientam o ensino de LP no Brasil do ensino fundamental e médio, têm como objetivo garantir a todas as crianças e jovens brasileiros o direito de usufruírem do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Vale ressaltar que esses documentos não possuem caráter de obrigatoriedade e intencionam ser adaptados às peculiaridades locais; na verdade, são uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. Sobre o ensino fundamental, nas séries finais do 2º ciclo, especificamente, os PCN pretendem estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou elaboração da proposta curricular dos estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino. Já no ensino médio, objetivam auxiliar os educadores na reflexão sobre a prática diária em sala de aula e servir de apoio ao planejamento de aulas e ao desenvolvimento do currículo da escola.

De acordo com o que se evidencia na Seção IV da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) sobre o Ensino Médio, há a necessidade de um conhecimento consolidado e aprofundado como meta para o aprendizado contínuo, evolução do aluno como pessoa humana, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico flexível, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da Língua Portuguesa deve ser basicamente comunicativo. Já no Parecer da CNE, destaca-se a questão da formação ética, estética e política na e pela língua, vista como formadora de valores sociais e culturais. Corroborando com o exposto, Geraldi (1996) afirma que:

[...] a língua não pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico - resultante do trabalho discursivo passado - é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1996, p. 28, grifo do autor).

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio – segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000) – deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal, compreendendo que esta se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Esse processo deve basear-se em propostas

interativas língua/linguagem, valorizadas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em confronto às concepções tradicionais que são deslocadas do uso social. O trabalho do professor concentra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes espaços sociais.

Em vista do exposto, os PCNEM abordam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa mediante as seguintes propostas:

a) Representação e comunicação: confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. b) Investigação e compreensão: analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis); recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial; articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos. c) Contextualização sociocultural: considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (BRASIL, 2000, p. 24).

Dessa forma, essas competências correspondem a uma visão da disciplina dentro da área e deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem ao longo do Ensino Médio. Pode-se observar que as competências e habilidades propostas pelos PCNEM possibilitam depreender que o ensino de Língua Portuguesa, na atualidade, pretende desenvolver no aluno a criticidade, a percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor ativo e efetivo dos mais diversos textos representativos da cultura brasileira. O aluno deve possuir meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas diversas situações de uso da língua com as quais se depara na família, na escola, no mundo do trabalho, com os amigos,

enfim, na sociedade. Portanto, deixa de lado a memorização mecânica¹⁰ (modelo tradicional de educação) de regras gramaticais ou das características de um específico movimento literário para buscar uma aprendizagem mais significativa¹¹ (crítica) que o reconheça como sujeito ativo e participante de uma sociedade multicultural e multissemiótica no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme os PCNEM (BRASIL, 2000), o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Esse tripé, interrelacionado, mesmo não sendo exclusivo da disciplina, encontra nela os conceitos e conteúdos mais apropriados. Assim, a novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar, em que o estudo da língua materna na escola desponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. Com isso, surgiu a necessidade de trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada e interdisciplinar, contribuindo com o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para o ensino médio, superando a proposta tecnicista que atendia, conforme Altoé (2005), ao propósito de transmitir conhecimentos e comportamentos éticos, bem como práticas sociais, que resultavam no desenvolvimento de habilidades básicas que contribuíam para a manutenção e controle social e cultural.

Em seguida, surgem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) com um material que explana e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular. Desse modo, as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem fornecer ao aluno o aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso reflete tanto na ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto no desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006a).

¹⁰ No sistema tradicional de ensino, a ênfase recai na capacidade do aluno armazenar e acumular informações, memorizando leis, enunciados e teorias. A educação é entendida como produto, e educar é instruir, por meio do confronto dos alunos com modelos que lhes serão úteis pós-escola. A abordagem que prevalece é a da repetição de conteúdos e imitação de modelos prontos (MIZUKAMI, 1986).

¹¹ O conceito de aprendizagem significativa surge na obra de Ausubel (1968), em contraposição à ideia de aprendizagem mecânica, característica do modelo tradicional de educação. Logo, começa a se preocupar com a forma arbitrária e pouco substantiva com que os conhecimentos são apresentados aos alunos e as atividades propostas aos estudantes. O autor afirma que a experiência de aprendizagem tem de permitir aos alunos corroborar e derivar conceitos e proposições, bem como ordenar, incluir, integrar, generalizar, abstrair e combinar elementos e ideias. Entretanto, para que um indivíduo possa articular, coordenar e abstrair ideias dessa forma, a base sobre a qual se apresenta um conhecimento novo deve ser sólida. A partir daquilo que já se aprendeu, das informações construídas nas experiências que o indivíduo confronta ao longo da vida, é que se pode modificar ideias, acrescentar outras e seguir aprendendo.

Sendo assim, dessa etapa de formação, almeja-se o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante:

(i) avançar em níveis mais complexos de estudos; (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. Desse ponto de vista, em síntese, o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo. (BRASIL, 2016, p. 17-18).

Acrescentando ao que foi explanado no parágrafo anterior, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) estabelecem que o tratamento metodológico a ser adotado pelas quatro áreas do conhecimento (I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas) devem contemplar a interdisciplinaridade e contextualização, ou ainda, outras possíveis formas de integração e articulação entre os diferentes campos do conhecimento específico. Outra orientação importante é que a organização dos conhecimentos em áreas do conhecimento não reduz nem exclui os saberes específicos de cada componente curricular, fortalecendo a importância do tratamento interdisciplinar a ser adotado na abordagem dos conteúdos, bem como a adequada contextualização, de forma que o planejamento do ensino deva ser realizado em conjunto pelos professores.

Em vista dessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), estabelecendo quais conteúdos e competências os alunos devem aprender em cada ano de formação na educação básica, como também, as disciplinas obrigatórias e o acolhimento das diferenças regionais. O documento apresenta direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretendem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (BRASIL, 2016).

A BNCC é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), e intenciona-se constituir um avanço na construção da qualidade da educação. Assim, a BNCC tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao

desenvolvimento em comum acordo com o que definem o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), constata-se ao alegar que: “A concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cidadania.” (BRASIL, 2016, p. 24).

A base comum para os currículos de Língua Portuguesa estabelece uma conexão com a perspectiva discursiva da linguagem já prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em continuidade ao que foi proposto pelos PCN, o texto se apresenta como destaque na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente Língua Portuguesa. Esses objetivos, estruturados a partir dos eixos leitura, escrita e oralidade, também propostos nos PCN, referem-se aos diversos gêneros discursivos em esferas sociais de uso, reconhecendo a natureza dinâmica, múltipla e variável da Língua Portuguesa a fim de que os estudantes também tenham a possibilidade de perceber como a língua se estrutura, varia e atende a múltiplas intenções e propósitos (BRASIL, 2016). Nesse sentido, para os alunos serem capazes de ter uma atitude reflexiva e criativa em relação a essa língua, necessitam que, associado ao estudo dos usos da língua em situações de escrita, leitura e oralidade, revelem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa.

Diante disso, observa-se que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica deve proporcionar aos estudantes vivências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento dos letramentos, entendidos como uma condição que permite ler e escrever em várias situações escolares, pessoais e sociais. Sendo assim, a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que:

[...] crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade. Variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. (BRASIL, 2016, p. 87).

Depreende-se, dessa forma, que a escola precisa ter o compromisso com essa variedade de linguagens que se propaga nos meios digitais, na internet, na televisão, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e entre outros suportes, possibilitando torná-los objetos de estudo a que os alunos têm direito como membros de uma sociedade multicultural

e multiletrada¹². Contribuindo para isso, a próxima seção traz as competências e habilidades que são fundamentais para o desenvolvimento de práticas multiletradas no ensino de língua portuguesa do nível médio de escolaridade.

2.3 Competências e habilidades requeridas para o ensino de Língua Portuguesa a partir dos PCNEM

A escola tem como um de seus papéis formar leitores capazes de utilizar com eficiência e com eficácia a língua escrita nas práticas sociais. Essa tarefa exige tempo e inclui discussões nas quais estão envolvidas as concepções de leitura e de escrita¹³ presentes na escola, como também, as condições oferecidas e as estratégias de ensino para que a aprendizagem ocorra nesse ambiente. O processo de formação do leitor pela escola requer um percurso longo e demanda constantes reflexões por parte de todos que estão diretamente comprometidos com essa formação. Esse percurso reflexivo leva em consideração a leitura que se faz do mundo no sentido de compreender melhor a realidade composta de facetas múltiplas na qual estão inseridos professores e aluno e os contextos nos quais se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. Em consonância, Freire (2003) situa esse olhar para o mundo como o ponto de partida da leitura. Para ele, “o processo de curiosidade faz parte daquele primeiro momento em que o ato da leitura é a leitura do mundo, é a leitura do real, é a leitura do concreto, para depois ser, ou começar a ser, a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 36).

Diante do exposto, observa-se ser essencial que os alunos adquiram competências gramaticais a fim de que possam aprimorar seu saber linguístico, gerando oportunidades de progresso social para cada um; outro fator de destaque para esse progresso é o contato com diversos tipos de produções, sejam elas escritas, orais ou literárias. Além das questões de natureza acadêmica da Língua Portuguesa, é papel da escola fazer com que seus alunos desenvolvam competências interativas, através de atividades que sejam internalizadas, objetivando que o diálogo seja estendido para além do ambiente escolar.

¹² O termo multiletrada refere-se à capacidade de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem, ou seja, que possa abranger todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade.

¹³ A escola apresentou/apresenta durante anos uma prática formalista e mecânica em que aprender a ler/escrever acaba sendo para a maioria dos alunos a memorização de signos linguísticos, pois não há uma decodificação das palavras, lê-se apenas por ler, sem saber o que está lendo e porque está lendo, não há um significado para tal, o mesmo ocorre com a escrita.

Durante o período do Ensino Fundamental, conforme os PCNEM (BRASIL, 2000), os conhecimentos básicos da Língua Portuguesa foram adquiridos pelos alunos, sendo indispensável, assim, no Ensino Médio, o aperfeiçoamento de tais conhecimentos, havendo a aquisição de competências interativas, gramaticais e textuais da língua materna. Dessa maneira, essas competências desdobram-se desde o desenvolvimento do potencial crítico, da capacitação de leitores efetivos até às diferentes situações do uso da língua. Percebe-se, assim, que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de língua portuguesa possuem um esquema de ensino formador de cidadãos críticos e o mesmo faz similaridade à formação de certas habilidades comunicativas que são essenciais para o convívio social.

Nesse sentido, as competências e habilidades que se querem alcançar até o final do Ensino Médio estão resumidas em quatro pontos pelos PCNEM, sendo o primeiro: “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 2000, p. 20). Compreende-se, nesse ponto, a necessidade da formação de identidades através das variedades linguísticas e no respeito que se deve ter por estas. Exige-se, assim, que a escola dê espaço para a verbalização do não-dito, permitindo uma abertura para a construção de múltiplas identidades. Esse espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande avanço para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processo de anulação social. É imprescindível que o aluno aprenda a conviver com as diferenças e as reconheçam como legítimas, assim como ter a consciência de defendê-las em espaço público. Passando para a segunda competências/habilidades:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas). (BRASIL, 2000, p. 20).

Depreende-se, nesse ponto, a preparação do aluno para conscientização de que pode ser conhecido pelos textos que produz e que a organização dos recursos expressivos da língua e o princípio das diferenciações encontram no social o seu ponto de referência, tendo em vista que mesmas estruturas linguísticas assumem significados diferentes, dependendo das intenções dos interlocutores. Como exemplo dessas estruturas: o texto literário que se apresenta em inúmeras formas, o texto jornalístico e a propaganda que manifestam

variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais que se aproximam da escrita, as variantes linguísticas que são marcadas pelo gênero, pela camada social, profissão, idade e região.

Dessa forma, há a necessidade de que os alunos reconheçam os gêneros discursivos e que saibam utilizá-los para produzir textos, entendendo que cada vez mais esses gêneros se tornam flexíveis no mundo contemporâneo e dizem muito sobre a natureza social da língua; reconhecendo que quanto mais se domina as possibilidades de uso da língua, mais é possível aproximar-se da eficácia comunicativa.

Na terceira competência/habilidade, “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (BRASIL, 2000, p.21), entende-se que a escola deve se constituir como um espaço aberto para possibilitar que o aluno expresse sua opinião de forma não repressora e mecanizada, permitindo que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. É importante deixar o educando falar/escrever de todas as formas, apresentando como meta a organização dos textos, pois a situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Partindo dessa visão, o aluno terá consciência e responsabilidade para fazer previsões e escolhas adequadas tanto na fala quanto na escrita, bem como olhar para o texto com uma visão crítica e reflexiva, possibilitando a ampliação dos significados para além da palavra escrita.

Por fim, a quarta competência/habilidade a ser desenvolvida no ensino médio: “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2000, p. 22). Nota-se que o uso da língua envolve um processo que exige competências complexas nas quais a cognição, o emocional e a comunicação estão inseridas. Logo, observa-se que a competência do aluno vai depender da garantia advinda da escola para possibilitar o exercício do poder dizer/escrever, de merecer ser ouvido/lido, a fim de instrumentalizar o educando para o seu desempenho social, como também prepará-lo para poder competir em situação de igualdade com os que presumem ter o domínio social da língua.

Por conseguinte, fica evidente que as competências citadas anteriormente são adquiridas ou aprimoradas através da leitura e construção de textos, fazendo com que o estudante entre em contato com diferentes formas de pensamentos (a dele e de outros autores), permitindo o diálogo entre eles e a produção de novos textos. Assim, para que os alunos internalizem os conhecimentos e adquiram as habilidades e competências, cabem aos professores e à escola preparar propostas de trabalho ajustadas com os objetivos.

Diante desse contexto, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – PCN+ Ensino Médio – (BRASIL, 2006b) afirmam que o ensino da língua deve garantir a aquisição e o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, que articulam conceitos e conteúdos. Nesse contexto, a importância de o docente trabalhar com textos merece destaque, uma vez que esses são a concretização dos discursos proferidos nas mais diferentes situações do cotidiano, revelando os usos da língua que, por sua vez, provocam reflexões pertinentes, contribuindo com o desenvolvimento das competências e das habilidades específicas:

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
- incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto). (BRASIL, 2006b, p. 55).

Os textos orais, escritos ou multimodais representam, de forma concreta, os elementos que constituem o universo do seu autor, ou seja, o que e como ele pensa, além de evidenciarem as estratégias que o autor usa para expressar seu pensamento, as quais, aliadas aos diálogos que ele trava com outros indivíduos por meio da interlocução, contribuem para o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical. Essas competências processam-se por meio da leitura de textos de tipologias e gêneros diversos, ativando os conhecimentos linguísticos de que o leitor dispõe, favorecendo, assim, a realização da compreensão e interpretação textual.

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio fundamenta-se na exploração da gramática, da literatura, da produção de textos e da oralidade, mas é primordial ir além de selecionar conteúdos teóricos; é substancial haver um alinhamento entre os profissionais da área e conhecer a realidade dos alunos frequentadores da escola. Sendo assim, alguns critérios foram concebidos, levando em conta a elaboração dos conteúdos para os alunos do Ensino Médio, entre esses critérios adotados pelos PCNEM, figura-se a continuidade, ou articulação entre os conteúdos e competências trabalhadas no Ensino Fundamental com aprofundamento dos mesmos para que se evite uma repetição de conhecimentos já internalizados. Outra questão importante é a formação de leitores para que reconheçam e valorizem a leitura de

obras clássicas da nossa literatura, em detrimento da memorização das escolas literárias, tendo em vista que antes disso era prioridade.

Consequentemente, no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, é proposto que a língua falada não seja deixada de lado – vale ressaltar que a proposta deste trabalho é justamente desenvolver os gêneros discursivos (oral e escrito) através de práticas multiletradas de ensino –, tendo como objetivo trabalhar com atividades envolvendo debates, além da presença de outras linguagens, como a música, artes plásticas, cinema, entre outras modalidades. Logo, algumas competências, conforme citadas anteriormente, servem de guia dentro dos PCNEM para a seleção dos conteúdos dentro da Língua Portuguesa, quais sejam: as competências interativas, a competência textual e a competência gramatical. Cada uma dessas competências vem com sua descrição e procedimentos voltados para que o professor ajude o aluno em sua aquisição.

Portanto, segundo os PCNEM (BRASIL, 2000), o professor deve estar atento para que seus procedimentos em sala de aula sejam coerentes com os novos paradigmas da educação brasileira, necessitando de investimento em sua formação, dessa forma, construir sua identidade profissional, tendo como aliado o livro didático contextualizado com a sociedade em constante transformação, como veremos na próxima seção, a qual mostra o percurso histórico do Programa Nacional do Livro Didático e sua evolução por meio de controle de qualidade do material que é destinado à escola para uso do professor e dos alunos; sendo o professor o responsável pela escolha do livro mais adequado, entre os selecionados pelo programa, para execução de seu trabalho.

2.4 O LD de Língua Portuguesa no âmbito do PNLD

No ano de 1929, o Estado Brasileiro cria um órgão específico para legislar sobre políticas do Livro Didático (LD), o Instituto Nacional do Livro (INL), que colaborou para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, como resultado, auxiliou no aumento da produção de livros. A partir desse momento, os livros se concretizaram como ferramentas importantes no processo de ensino-aprendizagem e, desde então, nunca mais saíram das salas de aula e, até hoje, são parte fundamental no contexto escolar, contribuindo para o trabalho pedagógico.

Em 1938, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no país. Ainda no final do século XIX, inexistia a

denominação Português ou Língua Portuguesa, como também os manuais concernentes à disciplina só vão surgir na década de quarenta. Já nos anos sessenta, quem tinha acesso a esse material dispunha de uma antologia, que contemplava exclusivamente textos para leitura, de modo que a gramática era organizada em volume separado. Conforme Witzel (2002, p. 24), nesse período, “[...] a concepção de linguagem e, portanto, de ensino da Língua Portuguesa que iluminava a prática pedagógica dos professores, era a tradicional, isto é, ensinar língua significava, basicamente, ensinar teoria gramatical”. Embora a autora denomine “teoria”, era a gramática normativa que predominava nos livros didáticos do período; presença marcante que ainda hoje pode ser observada.

A partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (BRASIL, 1961), a escrita e a gramática expositiva foram priorizadas, uma vez que foram oficializadas as instruções denominadas “Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português” que suprimiram as rígidas exigências legais acerca do ensino da língua no período de uma década. Como o prazo marcado pela democracia e flexibilidade em relação ao ensino da língua foi relativamente curto, as efetivas mudanças foram pouco empreendidas, e o controle máximo retorna em 1971, com a LDB 5.692, ao ponto de alterarem até mesmo a denominação da disciplina que passou de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão. É nesse período que o livro didático atinge seu auge de importância e uso, pois esse suporte sistematizava a ideologia controladora defendida pelo governo, representando assim o elemento formal, o qual garantia que todas as escolas reproduzissem o tecnicismo em alta no período, constatando o que ressaltam Silva e Silveira (2015, p. 122):

Isso nos leva a refletir, na esteira de Eckert-Hoff (2008), como os saberes provenientes das instâncias formadoras e governamentais parametrizam a constituição do sujeito professor, cuja função parece restringir-se a se apropriar e ressignificar esses saberes; assim, não raro, o sujeito acaba sendo concebido menos como um agente ativo e mais como um depósito passivo de informações.

No decorrer dos anos de 1980, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Sendo assim, a partir da edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz inúmeras mudanças, tais como: indicação do LD pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª

e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2015).

Atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é voltado à educação básica brasileira, sendo considerado o mais antigo dos programas direcionados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino no Brasil. Contando com o apoio do Guia de Livros Didáticos, que teve seu início no ano 1996, caracterizando como um processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD. Com isso, os livros são avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje, tendo em vista que os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB seleciona os especialistas para analisar as obras, de acordo com critérios divulgados no edital. Esses especialistas são responsáveis em elaborar as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. Logo, os livros que apresentarem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2015).

Mais especificamente, é publicada a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado em 2004, conta com a universalização dos livros didáticos para alunos do ensino médio público em todo país. Os livros destinados a essa etapa do ensino passaram a ser analisados por esse programa só em 2005, quando houve reconhecimento de que estudantes de ensino médio diferem significativamente dos de ensino fundamental, no que se refere à faixa etária, escolarização vivida e meio social a que pertencem, fazendo do aluno adolescente um sujeito social diferenciado, com características próprias de seu pertencimento à juventude brasileira (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, o atendimento do Ensino Médio foi progressivamente instituído. Começando em 2004, primeiro ano de execução, período em que foram adquiridos livros de Matemática e Português para os alunos do 1º ano do Norte e do Nordeste. No ano de 2005, no âmbito do PNLEM, houve distribuição de livros de Português e Matemática para todos os anos e regiões. Em virtude de o programa ter sido implantado gradativamente, em 2005, critérios foram estabelecidos para avaliação somente das obras de Língua Portuguesa e de Matemática a serem distribuídas nas regiões Norte e Nordeste do país. Para Língua Portuguesa, os professores escolheram um único volume a fim de ser utilizado durante os anos de 2005, 2006 e 2007. O processo de avaliação dos livros foi realizado como no PNLD,

com uma equipe de especialistas das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática que analisaram cada uma das obras. O procedimento de avaliação estabelece critérios específicos e critérios comuns. De acordo com o PNLEM (BRASIL, 2004), o LD, para cumprir sua função didático-pedagógica, precisa atender a três fatores:

- 1) correção das informações, conceitos e procedimentos que integram o componente curricular; 2) adequação de sua proposta didático-pedagógica em relação à situação de ensino-aprendizagem e aos objetivos visados; 3) sintonia com a legislação e os demais instrumentos oficiais que regulamentam e orientam a Educação Nacional. (BRASIL, 2004, p.10).

Em relação aos critérios estabelecidos para o material textual, o PNLEM/2005 (BRASIL, 2004) acentua que o conjunto de textos (coletânea) presente no LD deve respeitar o nível de ensino a que se destina. Quanto aos gêneros discursivos e os tipos de textos, o documento destaca que estes devem ser os mais diversos e variados possíveis. Dessa maneira, o trabalho com os textos deve considerar as diferentes linguagens que o constituem, como exemplos: imagens, fotos, ilustrações, gráficos, mapas, entre outros; reconhecendo as diferenças contextuais e organizacionais de cada camada social. Contudo, as propostas não devem restringir à exploração temática, mas apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros a fim de desenvolver as capacidades de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (BRASIL, 2004).

Com a chegada do Guia do Livro Didático PNLD 2012, esse foi direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos do ensino médio (inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos), houve uma evolução na produção de livros com objetivo de acompanhar a transformação tecnológica e social, pois foi em 2012, de forma inovadora, que as editoras puderam inscrever no âmbito do PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Para o ano letivo de 2015, foi lançado em 2012 o edital que prevê que as editoras podem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital, tendo um material destinado aos alunos e professores do ensino médio da rede pública (BRASIL, 2015).

Diante do exposto, percebe-se a relevância do uso do LD no ambiente educacional e na organização da vida escolar do aluno. Assim, deve-se considerar, mais particularmente, sobre o uso do LD de Língua Portuguesa:

As formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive. Entre essas

formas de expressão, são particularmente relevantes as práticas não escolares de letramento e os gêneros (como as letras de rap e de canções, os fanzines, os grafites, os manifestos etc.) próprios da juventude, assim como os gêneros que, por sua destinação comercial, dirigem-se privilegiadamente a essa faixa da população (quadrinhos comerciais, suplementos juvenis da imprensa diária, revistas direcionadas etc.). (BRASIL, 2011, p. 9).

Nesse caso, observa-se a existência da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar, que se dá pela importância da linguagem e pelo uso da língua nas práticas sociais e em diferentes situações relacionadas à aquisição do conhecimento pessoal. Para isso, o desenvolvimento de habilidades orais e escritas é condição determinante para a formação do aluno como cidadão e como autônomo de sua vida estudantil, pois “É imprescindível, também, que a Língua Portuguesa seja capaz de apresentar conteúdo de relevância cultural literária, tanto de especificidades brasileiras quanto sua influência na vida social do País” (BRASIL, 2011, p. 7).

Desse modo, compreende-se que o uso do LD de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino médio é imprescindível e precisa ser contextualizado, englobando conhecimentos adquiridos na etapa final da educação básica e abrangendo informações que o estudante traz em sua bagagem social. Observando esse aspecto, o Guia do PNLD tenta realizar uma seleção criteriosa através de especialistas na área de língua portuguesa, mas, mesmo assim, ainda apresenta lacunas quanto à exigência de conteúdos mais contextualizados com a sociedade atual, em vista disso, é necessário que haja uma escolha mais criteriosa de materiais adequados para servir de auxílio ao trabalho do professor em sala de aula e a definição de um LD capaz de incentivar a interação escolar com a sociedade em que se vive. Assim, traremos, na seção seguinte, a descrição e análise feita pelo Guia do PNLD 2014 sobre o LD de Língua Portuguesa – que foi escolhido entre os professores e adotado pela escola pública de Serra do Mel –, mostrando seus pontos positivos e negativos.

2.5 O livro didático de Língua Portuguesa: sob a perspectiva do Guia do PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) analisa sete componentes que estão dispostos em vários itens dentro de um LD, entre eles: a natureza do material textual; as atividades de leitura e compreensão de textos escritos e a produção desses; propostas para a produção e compreensão de textos orais, trabalhos e reflexões sobre os conhecimentos linguísticos, o manual do professor, os aspectos gráficoeditoriais (BATISTA; ROJO, 2004).

Nessa perspectiva, o livro didático adotado pela escola (campo desta pesquisa) “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, volume 2, faz parte da coleção composta de três volumes que passou pela avaliação do PNLD 2015. A coleção está organizada nos moldes de manual e foi lançada pela editora Ática, 2ª edição, no ano de 2014. Os autores do livro são: Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior. A presente obra está estruturada em quatro unidades que são orientadas por tipos textuais, gêneros ou temas. Cada unidade apresenta três capítulos, perfazendo um total de doze. Estas unidades contemplam os cinco eixos de ensino: leitura, literatura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Esses eixos referem-se às competências e habilidades requeridas pelos documentos oficiais, conforme foi explicitado na seção 1.3 deste trabalho.

Ademais, o Guia do Livro Didático: PNLD 2015 (BRASIL, 2014) apresenta a obra da seguinte forma: no início do volume 2, há um capítulo introdutório, no qual são apresentados assuntos ou conceitos mais gerais. Cada capítulo está organizado em nove seções fixas, quais sejam: “Para entender o texto” (roteiro de questões que focalizam habilidades de leitura); “As palavras no contexto” (destaca aspectos semânticos como: sinônimos, antônimos, parônimos); “Gramática textual” (evidencia a estrutura discursiva do texto, o funcionamento dos gêneros, a forma composicional); “Literatura: teoria e história” (estudo sistemático da literatura); “Linguagem oral” (focaliza gêneros orais e propostas de produção oral); “Língua – análise e reflexão” (aborda o estudo gramatical); “Prática de linguagem” (análise de textos para verificar como as estruturas da língua manifestam-se e produção de textos com base na utilização de estruturas linguístico-discursivas estudadas); “Produção escrita” (atividades de produção de textos escritos); “Para ir mais longe” (sugestões de pesquisa para ampliação do repertório de leitura). E no final do volume, há um conjunto de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) relacionado aos conteúdos estudados.

Para complementar, o manual do professor traz, na parte que reproduz o livro do aluno, respostas às atividades propostas, além de orientações ao professor, às margens dos textos-base ou dos exercícios (objetivos da atividade, sugestões de procedimentos para condução da proposta, etc.). O encarte dirigido ao docente apresenta a proposta pedagógica da coleção, orientações específicas para desenvolver cada unidade, além de sugestões de leitura para o professor.

Nesse sentido, o Guia (BRASIL, 2014) faz uma análise da coleção (volume 2) em questão, destacando o ensino da leitura como eixo privilegiado, composto por atividades construídas a partir de textos de diferentes gêneros e esferas, os quais contribuem de forma significativa para a formação do leitor, observando o contexto de produção e estimulando a

reflexão crítica sobre a função social dos gêneros e suas características composicionais e linguísticas. Além das seções específicas (“Para entender o texto”; “As palavras no contexto”; “Literatura: teoria e história”; “Para ir mais longe”), está presente o trabalho com “Produção escrita” e “Gramática textual”, cujos textos são explorados a partir de atividades de compreensão. As atividades apresentadas no volume 2 tratam a leitura como processo, focalizando as habilidades de localização e retomada de informações, que, orientando a compreensão linear, preparam o aluno para a elaboração de inferências e a compreensão global.

No que diz respeito ao ensino de literatura, segundo o Guia, está orientado pelos estilos de época, desenvolve-se por meio da leitura de textos selecionados, de informações sobre o contexto histórico em que as obras foram produzidas e sobre as características do período literário focalizado e do estudo de alguns conceitos relativos à teoria da literatura. O ensino da literatura é tratado, dessa forma, sistematicamente, na seção “Literatura: teoria e história”, observa-se uma exposição teórica superficial. Os textos selecionados são relevantes para a formação do aluno como leitor de literatura e os autores escolhidos são representativos de diferentes correntes estético-literárias, de diferentes momentos históricos e de diferentes regiões.

A produção escrita está presente em todos os capítulos do volume 2, estruturada em torno do gênero tomado como objeto de ensino. Na visão do Guia (BRASIL, 2014), as propostas de produção escrita são bem construídas, com instruções suficientes para a execução da tarefa, tendo em sua maioria a definição das condições de produção e circulação do texto e os objetivos comunicativos, propõem temas pertinentes à formação do aluno, contemplam as etapas de escrita e revisão, além de fornecerem subsídios para a elaboração temática. Observa-se em todas as propostas a exploração do modelo de gênero textual, seu funcionamento e sua forma composicional. São também sugeridas atividades para ampliar a circulação dos textos dos alunos para além da sala de aula: sessão pública de leitura de contos, saraus, lançamento de livros com sessão de autógrafos, publicação em *blogs*, mural da escola, mesa redonda. São os projetos coletivos de leitura e escrita, apresentados ao final das unidades, que, além de alargar o âmbito de circulação das produções dos estudantes, promovem a articulação dos eixos de leitura, escrita e oralidade. O aluno é solicitado, por exemplo, a voltar às orientações apresentadas em outras seções para considerar algum aspecto linguístico discursivo do gênero em foco.

No que se refere à oralidade, esta também está presente nos 12 capítulos do LD, segundo o Guia. Em geral, materializa-se em atividades que focalizam variados gêneros e

colaboram para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno. Por fim, o trabalho com os conhecimentos linguísticos concentra-se nas seções “Gramática textual”, “Prática de linguagem” e “Língua – análise e reflexão”. As duas primeiras abordam aspectos textuais e discursivos dos gêneros em estudo e a última promove o estudo gramatical. Desta maneira, colabora para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, explorando gêneros variados, em diferentes situações de interlocução. A maioria das atividades favorece também o desenvolvimento da escuta atenta e compreensiva. São explorados os componentes orais da língua e os registros de linguagem em função de diferentes contextos. Além disso, são criadas oportunidades para reflexões sobre as diferenças entre gêneros orais e escritos.

O Guia observa que o LD (volume 2) desenvolve o eixo dos conhecimentos linguísticos em três seções, a saber: “Gramática textual”, “Prática de linguagem”, “Língua – análise e reflexão”. Na seção “Gramática textual”, focaliza a estrutura discursiva do texto em análise, enfatizando as características do gênero. São abordados, nesse ponto, a forma composicional – as sequências textuais – e o estilo, ou seja, os aspectos linguísticos do gênero. Na seção “Prática de linguagem”, são propostas atividades de produção de pequenos textos, a partir de estruturas linguístico-discursivas ou gramaticais estudadas, mas esses exercícios, muitas vezes, promovem um uso artificial da língua.

Há também questões que permitem ao aluno refletir sobre o uso de determinados recursos linguísticos no texto estudado. Em suma, as atividades formuladas nas seções “Gramática Textual” e “Prática de linguagem”, além de trabalharem com elementos linguísticos atuantes no plano textual, também recorrem a atividades de leitura e escrita, evidenciando a articulação dos eixos de ensino na coleção.

A seção “Língua – análise e reflexão” dedica-se ao estudo gramatical propriamente dito, fundamentado na Gramática Tradicional. O ensino linguístico equilibra o enfoque morfossintático tradicional com o trabalho centrado na dimensão comunicativa da linguagem, que visa a capacitar o aluno para a leitura e a produção de textos de gêneros diversos, possibilitando a ele refletir sobre os usos da língua em diferentes situações discursivas.

O Guia do Livro Didático PNLD 2015 destaca como pontos negativos os seguintes:

A coleção não investe na formação do leitor de imagens. As articulações entre o verbal e o não verbal são realizadas e discutidas apenas parcialmente. Em geral, os textos imagéticos são tratados como ilustrações de textos verbais, de seu contexto histórico ou geográfico, ou como informações complementares, o que denota dificuldade em considerar a autonomia da imagem frente à palavra. A diversidade sociocultural brasileira não é tema privilegiado nos textos e nas atividades de leitura. Quando o texto favorece a

discussão da variação linguística, são propostas atividades que contemplam, por exemplo, as diferenças entre o português falado no Brasil, em Portugal ou em países africanos, e o registro (formal ou informal) usado em variadas situações de interação. (BRASIL, 2014, p. 40).

Mas, conforme o Guia (BRASIL, 2014), a coletânea é diversa e de qualidade, abrangendo desde textos do período literário em estudo até textos da contemporaneidade, articulados pelo tema, o que favorece experiências significativas de leitura. Informações biográficas sobre o autor de obras literárias e uma breve apresentação do texto, quando se trata de fragmento de obra maior, constituem expedientes adotados, entre outros, para orientar o aluno na interpretação do texto. A linguagem dos textos é explorada em atividades diversas, trabalhando os efeitos de sentido suscitados pela seleção lexical, pelo emprego de tempos e modos verbais, pela pontuação e por outros recursos.

O Guia (BRASIL, 2014) ressalta que a abordagem dos pontos conceituais e temáticos é realizada, sobretudo, a partir da leitura de textos literários. As formulações teóricas aparecem de forma concisa, em caixas de textos ou quadros. A proposta apoia-se na interpretação textual e na correlação complementar das informações veiculadas. É, portanto, a partir da leitura e do jogo inferencial e entrecruzado das informações em circulação que o estudante poderá esboçar uma noção do conceito em pauta. Com essa opção metodológica, o aluno é convocado a participar da construção do saber.

Destarte, a coleção procura estabelecer um diálogo entre contemporaneidade e tradição por meio da temática e/ou dos gêneros. A articulação do eixo de literatura com os de leitura e produção textual é feita principalmente pelo gênero – explorado em textos contemporâneos e em textos do período literário em estudo. Essa articulação pode estimular o aluno a estudar a literatura e favorecer a compreensão de textos literários que, pela linguagem e modo de abordagem da temática, podem parecer distantes do leitor adolescente.

Sendo assim, de acordo com a análise realizada pelo Guia (BRASIL, 2014), o LD (volume 2) fornece ao aluno e ao professor um instrumento didático bem construído e articulado, apresenta uma proposta de ensino metodologicamente organizada e coerente e aborda os objetos fundamentais do ensino de língua portuguesa e literatura brasileira. Mas faz uma ressalva, alertando que os professores precisam complementar alguns aspectos, como explorar o uso de textos imagéticos e, também, criar situações a fim de desenvolver a fruição estética do texto.

Observamos, a partir dos pontos negativos elencados pelo Guia (BRASIL, 2014), que o material não traz atividades que possam desenvolver as práticas de multiletramentos na

escola, o que é preocupante e incoerente com as discussões em torno de uma educação voltada para “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Constatamos, dessa maneira, que o Guia ressalta a necessidade de o professor complementar sua prática através de outros meios para a exploração de textos imagéticos. Mas discordamos desse posicionamento do Guia, pois acreditamos que, um dos critérios de seleção do LD, deva ser a abordagem do material com conteúdos e produções de textos/atividades que permitam práticas e eventos de letramentos voltados para uma sociedade que está em constante transformação cultural e tecnológica. Assim, temos como fundamentação favorável o que alegam os próprios documentos oficiais, como também, os estudos de Rojo (2012, p. 19) quando afirmam sobre os textos:

[...] sejam impressos, digitais ou analógicos (se é que ainda existem), as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso não é de hoje. É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para significar.

São novos textos que apresentam “[...] um caráter não multi, mas hiper: hipertexto, hipermídias”, como ressalta Rojo (2012, p. 23). Logo, as novas ferramentas de (multi)letramentos ampliam as possibilidades de diálogo entre textos e semioses, transformando as práticas de leitura, oralidade e escrita e, em contrapartida, os usos também acabam influenciando essas ferramentas. Compreendemos que tanto alunos quanto professores precisam de uma educação/escola que possibilite uma visão voltada para a contemporaneidade, para a situacionalidade textual e comunicativa, deixando de lado a tradição de educação letrada limitada, restritiva e ultrapassada, como bem observa Lemke:

Habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem, de forma aproximada, a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto a mais além do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, videoclipes, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). Para estes tipos de produções multimidiáticas, isso não faz nem mesmo mais sentido, se é que em algum momento fez, falar em integrar estas outras

mídias 'na' escrita. O texto pode ou não pode formar a espinha LEMKE — Letramento metamidiático: transformando significados e mídias organizadoras de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2010, p. 46).

As palavras do autor esclarecem o quanto é importante a observação desses elementos híbridos de linguagem, modos, mídias e culturas no trabalho com os novos textos e os multiletramentos, servindo como requisitos para a promoção de uma prática multiletrada na sala de aula, a fim de tornar o ensino-aprendizagem mais interativo/colaborativo e condizente com a realidade multicultural e multissemiótica da sociedade na qual vivemos hoje. E os órgãos governamentais responsáveis pelas seleções de livros didáticos precisam estar atentos e serem mais prudentes no momento de definirem quais serão os LD disponibilizados aos professores para escolha, reconhecendo os desafios propostos às práticas de letramento na escola.

3 MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA PÚBLICA

Este capítulo expõe a teoria que fundamenta a pesquisa, por intermédio de quatro seções. A princípio, traçamos o percurso histórico do surgimento do termo letramento e de sua implicação no ensino de língua portuguesa até vir à toa uma nova terminologia, os multiletramentos, com uma carga semântica constituída pelas constantes transformações na sociedade contemporânea e pela necessidade de uma educação voltada para a multiculturalidade social e a multimodalidade dos textos que circulam no mundo globalizado de hoje. Depois, passamos para uma reflexão e constatação sobre a relevância de se adotar uma prática multiletrada nas aulas de língua portuguesa na escola pública a fim de possibilitar um ensino-aprendizagem que transforme o aluno em um cidadão crítico e consciente de sua posição na sociedade.

Tratamos, também, sobre os gêneros discursivos como suportes para os trabalhos com os multiletramentos, e a sugestão de uma proposta de ensino multiletrada com o documentário por meio da sequência didática nas aulas de língua portuguesa, permitindo o desenvolvimento do ensino-aprendizagem através da elaboração dos gêneros oral e escrito.

Por fim, abordamos a importância do desenvolvimento de uma prática multiletrada com o auxílio da sequência didática para produção do documentário e o trabalho com os gêneros discursivos (oral e escrito), mostrando as etapas de construção e potencialização do conhecimento.

3.1 Quando o letramento torna-se multiletramentos: percurso histórico

A palavra letramento é uma tradução em português da palavra inglesa *literacy*, de origem do latim *littera*, que significa letra; e é acrescentado do sufixo *cy*, que indica condição, fato de ser ou qualidade (SOARES, 1998a). Desse modo, na língua inglesa, *literacy* reporta ao estado ou à condição assumida por aqueles indivíduos que aprendem a ler e a escrever. Nesse caso, o ato de aprender a ler e a escrever traz consequências sociais, políticas, culturais, econômicas, cognitivas e linguísticas tanto para um grupo social quanto para o próprio indivíduo (SOARES, 1998a). A referida autora enfatiza que a publicação do livro de Mary Kato em 1986, cujo título é “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, marca o ponto de partida para o conceito de letramento no Brasil. Esse livro tem como objetivo destacar quais aspectos de ordem psicolinguística estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de crianças, apresentado o termo letramento relacionado à formação de

cidadãos funcionalmente letrados, capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual através de um enfoque cognitivo e atendendo a uma demanda da sociedade que valoriza a língua padrão:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p. 7).

No entanto, apesar da iniciativa de Mary Kato, a incorporação efetiva do termo no cenário educacional é mérito de Leda Verdiani Tfouni, em 1988, em vista de seu esforço para distinguir letramento e alfabetização na obra intitulada: “Adultos Não-Alfabetizados: o avesso do avesso”. Ademais, Tfouni (1988) conceitua letramento em confronto com alfabetização:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 9).

Esse conceito é, ainda, reafirmado em obra posterior: “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” (TFOUNI, 2005, p. 20). Nota-se que a autora reafirma essa diferença entre alfabetização e letramento, insistindo no caráter individual daquele e social deste. Logo, compreende-se que o sentido do termo letramento permite ultrapassar a ideia de simples domínio dos códigos de leitura e escrita. Efetivamente, a questão do domínio dos códigos remete ao processo de alfabetização escolar, no qual se desenvolvem as habilidades de ler e de escrever. Já o conceito de letramento não se limita à alfabetização escolar, pois amplia o entendimento da escrita e da leitura, tanto por admitir sua aprendizagem em contextos não escolares como,

essencialmente, ao vincular a mobilização das ferramentas da escrita e da leitura à vida social dos indivíduos (KLEIMAN, 2008; SOARES, 1998a).

Seguindo esse raciocínio, Kleiman (2005) acredita que letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não apenas na escola, mas em todos os contextos sociais. Assim, o letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades. Já Soares (1998a) entende a utilização deste termo como a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

Percebe-se que ainda há, na literatura educacional brasileira, uma imprecisão quanto à definição de letramento. Isso é compreensível pelo fato de o termo ter sido recentemente introduzido nas áreas das Letras, da Educação e do Ensino, permitindo, assim, que exista uma diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno.

Dessa forma, conclui-se que Tfouni (1988) toma, para conceituar letramento, o impacto social da escrita na sociedade, que, para Kleiman, é apenas um dos componentes desse fenômeno. Kleiman (2005) acrescenta a esses outros componentes: também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem compõem o conceito de letramento. De acordo com ambas as autoras, porém, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização. Coerentemente com o conceito apresentado em Soares (1998a), o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que essa concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que:

[...] indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p. 146).

Portanto, o letramento é considerado como fenômeno singular, o qual se refere, de maneira implícita, a práticas de leitura e de escrita na cultura do papel. Já a reflexão que se faz sobre a escrita na cultura da tela (na cibercultura), o confronto entre tecnologias tipográficas e

digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos, conforme Soares (2002, p. 156):

[...] propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Chega-se, desse modo, à conclusão de que letramento é fenômeno plural na história da contemporaneidade, pois diferentes letramentos ao longo do tempo geram diferentes letramentos no nosso tempo. O termo letramento, no contexto de origem, surgiu a partir do reconhecimento das limitações apresentadas pela palavra alfabetização, quando os estudiosos tentavam descrever a amplitude e a complexidade das práticas relativas à escrita e à leitura (ELER; VENTURA, 2007).

Por esse motivo, essa pluralização primordial da palavra letramento e, conseqüentemente, do fenômeno que ela representa, já vem sendo reconhecida internacionalmente, com finalidade de apontar diversas implicações cognitivas, culturais e sociais em resultado dos contextos de interação com a palavra escrita, bem como em resultado de múltiplas formas de interação com o mundo, não considerando apenas a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva e espacial.

Aproximadamente três décadas atrás, as propostas de letramento evidenciavam uma preocupação com a aprendizagem individual, através do letramento independente, imparcial e universal, que buscava suscitar o desenvolvimento cognitivo e econômico. Contudo, pesquisas recentes têm demonstrado que o letramento não é meramente apreendido, é antes adaptado pelos participantes às características culturais, às práticas, às necessidades e aos valores. Como declara Soares (2002):

No quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*), a Internet. (SOARES, 2002, p. 146).

Foi partindo dessa visão que, na década de 1990, com a atuação da Antropologia e da Sociolinguística, houve a abertura de espaço às questões sociais e de natureza etnográfica, de modo que o letramento único deu lugar a “[...] letramentos (múltiplos), que aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13); e isso reflete na assimilação dos usos sociais da escrita. De agora em diante, as práticas de letramento passaram a ser reconhecidas no plural, determinadas pelo uso social, cultural e de suas manifestações no meio digital, atendendo ao significado específico assumido para cada grupo social e observando o contexto e instituições em que foram assimiladas¹⁴. Segundo Kleiman (2005, p.12), essas práticas representam um

[...] conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários.

A autora destaca, ainda, que essas práticas de letramento realizadas em ambiente extraescolar variam conforme a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita, demonstrando o quanto esse uso é heterogêneo, tendo em vista que há uma propensão do ser humano de contextualizar a ação, variando de acordo com os participantes, com a relação entre eles, com seus objetivos e intenções, com a instituição em que interagem e com as quais interagem, mobilizando diferentes recursos e saberes sobre a escrita. Devido a isso, Kleiman (2005) afirma que as práticas de letramento são práticas situadas¹⁵, pois os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação (por exemplo: uma missa, uma festa), da atividade desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição seja ela religiosa, familiar, entre outras.

¹⁴ Conforme Kleiman (2005, p. 33), diferentemente das práticas de letramento, “[...] as práticas escolares presumem a existência de um sujeito independente do tempo e do espaço – sempre o mesmo, seja ele o primeiro indivíduo a aprender a ler e a escrever na sua família e no seu bairro, ou o filho de uma família de escritores e intelectuais com educação superior, ou ainda uma criança nascida em uma comunidade indígena que foi ágrafa até recentemente”.

¹⁵ Ao contrário dessas, “[...] as práticas escolares que utilizam gêneros que se originam em instituições de prestígio na sociedade, como a literária e a científica, são desvinculadas da situação de origem, ou seja, é característica da prática escolar ser indiferente à situação. Sem vínculo com a realidade social fora da escola, ou seja, abstraídas da situação, as práticas são as mesmas. Pouca diferença faz, nessa perspectiva, se o aluno está estudando hoje – uma época de tecnologias avançadas como o computador – ou se está estudando pelo método escolástico, desenvolvido originalmente na Idade Média, pouco depois de a imprensa ter sido inventada” (KLEIMAN, 2005, p. 27).

Logo, as práticas de letramento são colocadas em ação através do evento de letramento, denominado pela autora como momento “[...] em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição” (KLEIMAN, 2005, p. 23). Assim, esse evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social, pois envolvem mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Por isso é considerado um evento colaborativo (KLEIMAN, 2005).

Diante da necessidade de transformação das atividades adotadas pela escola em práticas situadas, de acordo com Dias, Aragão e Ribeiro (2014), a Linguística Aplicada iniciou a busca pela compreensão de como as novas tecnologias digitais afetam a linguagem e as práticas escolares. Dessa maneira, visando acompanhar as transformações sociais e tecnológicas e suas implicações na educação, em 1996, surgiu a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos, que foi elaborada por um grupo de pesquisadores¹⁶ australianos, americanos e ingleses denominado O Grupo de Nova Londres¹⁷, com a publicação do artigo Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais¹⁸ (ROJO, 2012).

O referido grupo considerou a necessidade de a escola responsabilizar-se pelos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, especialmente devido à presença das novas tecnologias de informação e comunicação, mas não apenas por isso. A vida das pessoas passava por mudanças que interferiam nos modos de comunicação e na cultura. Em vista disso, reconheceu-se ser imprescindível a inclusão, no currículo, de várias culturas coexistentes na sala de aula em virtude da globalização, observando as questões de intolerância ao outro, ao que é considerado diferente pela sociedade.

Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos difere daquele de letramentos (múltiplos), pois não apenas aponta a multiplicidade das práticas letradas como esse; antes destaca dois tipos específicos de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos pelos quais essas se comunicam. A autora defende que a multiplicidade de culturas ultrapassa a relação dos binômios culto/inculto, popular/erudito, e dá oportunidade ao hibridismo e às fronteiras. Nota-se que a multiplicidade de linguagens é

¹⁶ Pesquisadores que compõem o grupo: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

¹⁷ Termo original: *The New London Group*

¹⁸ Termo original: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*

evidente nos textos contemporâneos, sejam eles revistas, animes ou hipertexto; convivem no mesmo espaço imagens estáticas e em movimento, linguagem verbal e não verbal, sons e animações variadas. Dessa maneira, a compreensão e a produção desses textos exigem multiletramentos para significar.

Em conformidade com o pensamento de Rojo (2012), Borba e Aragão (2012, p. 231) entendem multiletramentos “[...] como condição que assume aquele que utiliza a leitura e a escrita, seja através do suporte impresso ou do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos”. Essa perspectiva dos multiletramentos permite que as práticas de letramento sejam contextualizadas à realidade de um grupo de pessoas com o propósito de aproximá-lo e envolvê-lo, propiciando seu desenvolvimento de modo efetivo, pois, à medida que aprendem, os grupos se encarregam do conhecimento produzido em conjunto e o adaptam à sua realidade sociocultural.

Por conseguinte, constata-se que há uma demanda de ensino de línguas que parte de um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos dados pelos materiais de ensino, às informações trazidas à sala de aula por estudantes e professores, ao uso mais intenso das novas tecnologias que motiva complexos usos de linguagem. Por essa razão, a escola deve promover o diálogo multicultural e possibilitar que os docentes façam uso das práticas de multiletramentos em sala de aula, potencializando a participação dos discentes nas discussões de forma crítica e reflexiva. Enfim, professores e alunos são significativos agentes de mudanças sociais e educacionais, visto que, reconhecendo os sentidos dos discursos em uso, são capazes de questioná-los a ponto de reconstruí-los numa perspectiva crítica e mais democrática, trazendo para dentro dos muros da escola “[...] não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 115), constatando, assim, a relevância das práticas dos multiletramentos nas aulas de língua portuguesa, como veremos mais especificamente na seção subsequente.

3.2 A relevância da prática dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa na escola pública

A escola da atualidade tem como um dos seus principais desafios possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida cotidiana, de forma crítica, ética e democrática. E para que isso se concretize, faz-se necessário que o ensino de Língua Portuguesa reconheça a existência dos

multiletramentos, também de maneira ética e democrática, deixando de desmerecer ou de ofuscar os letramentos das culturas locais de seus protagonistas – professores, alunos e comunidade escolar – e dispendo-os em contato com os letramentos universais, institucionais e valorizados.

Foi partindo dessa visão que um grupo de pesquisadores de Nova Londres sentiu a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos ser adotada na escola, no ano de 1996, identificando os novos letramentos em desenvolvimento na sociedade contemporânea, tendo como causa o maior acesso à informação em razão da tecnologia e dos diversos meios de comunicação. Diante desses fatores, Rojo (2012) explica que a escola precisa considerar e incluir nos currículos a grande variedade de culturas presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com ênfase na alteridade. A autora enfatiza que a multiplicidade cultural é a constituição de produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos como, por exemplo, os vernaculares e dominantes.

Segundo Rojo (2009), os letramentos dominantes estão associados a organizações formais (como: o local de trabalho, a escola e o comércio), nos quais há a previsibilidade dos agentes; já os letramentos vernaculares – que é o foco da nossa pesquisa – são aqueles que podemos identificar como enraizados na experiência cotidiana e que servem aos acontecimentos do dia a dia, de diferentes campos (ditos popular/de massa/erudito), caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes coleções (ROJO, 2012), em que os pares antitéticos (cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa) não se sustentam mais, tendo como aspectos soberanos os híbridos¹⁹, as mestiçagens, as misturas.

Dessa maneira, a pedagogia dos multiletramentos evidencia o “[...] reconhecimento da diversidade étnica, linguística, idenitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação”(ROCHA, 2010, p. 67). Concordando com esse pensamento, Cope e Kalantzis (2006, p. 7) afirmam que somos “[...] herdeiros de padrões e convenções de sentidos, ao mesmo tempo em que somos criadores ativos de sentidos”, quer dizer, professores e alunos são importantes agentes de mudanças sociais a partir do momento que reconhecem os sentidos e discursos postos, questionando-se a ponto de reconstruí-los numa perspectiva crítica e mais democrática. Com

¹⁹ Segundo Rojo (2012), os híbridos referem-se a algo que resulta da mistura de dois ou mais elementos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de culturas de valores globais e locais.

os pressupostos básicos dos multiletramentos, verifica-se que a “[...] língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui, transmite ideologias, liberta, conscientiza, aliena” (SOUSA, 2011, p. 140), servindo, pois, a inúmeras práticas sociais dadas por meio das diversas linguagens que circulam nos diferentes gêneros discursivos e mídias. Diante disso, entende-se que a pedagogia dos multiletramentos visa a tornar o ensino mais significativo para o aluno, aproximando a escola à vida (ROJO, 2012; ROCHA, 2010).

Assim, com a multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias na presente sociedade, é primordial saber dominar o áudio, vídeo, tratamento de imagem e diagramação, entre outros. De acordo com Rojo (2012, p. 21), são requeridas novas práticas de leituras, escrita e análise crítica – são os multiletramentos. Logo, os multiletramentos funcionam, conforme a autora, com algumas características importantes: “a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012, p. 23). Desse modo, essas novas formas de produção configuram e circulam textos, mudando relativamente os meios de comunicação e circulação de informação. Contribuem, também, para o surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação. Isso tudo provocou a intensificação vertiginosa e a diversificação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por essa razão, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e rígidos.

Logo, de acordo com Rojo (2013), o leitor poderia ser chamado relator, devido a situações de produção de leitura-autoria, que, segundo Beaudouin (2002, p. 207 *apud* ROJO, 2013, p. 19), caracterizam-se pelo fato de que:

[...] o texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor; altera os protocolos de leitura. Uma de suas particularidades é a de que leitura e escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, o que é nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro (autor, copista, editor, gráfico) e seu consumo pelo leitor nas eras do impresso ou do manuscrito. Isso porque, a Internet, por sua estrutura hipertextual articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos. (BEAUDOUIN, 2002, p. 207).

Por esse ângulo, Rojo (2013) destaca que os novos escritos dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *twits*, *ezines*, *epulps*, *fanclips* etc. Isso ocorre porque desfrutamos de novas tecnologias e ferramentas de leitura-escrita, que, convocando

novos letramentos, configuram os enunciados/textos em multissemioses ou em sua multiplicidade de modos de significar.

Como disse Beaudouin, que se valem as possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato da leitura. Para a autora, não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem, imagem estática, imagem em movimento, som (fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas e livros didáticos). (ROJO, 2013, p. 20-21).

Dito isso, depreende-se que o processo de produção textual não é mais tão somente linguístico; na verdade, integra som e imagem, som e movimento, além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de uma única direção (aluno-professor), mas colaborativa de um sujeito que pode contribuir para a produção e textualização. Portanto, esses objetos discursivos (hipermodais e polifônicos) desafiam a repensar as concepções enunciativas de produção e leitura de enunciados.

Em vista disso, trabalhar os multiletramentos na escola, seja ela pública ou privada, caracteriza-se como algo que parte das culturas de referência do discente (local, popular, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, a fim de alcançar um enfoque democrático, crítico, plural e ético – que envolva textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos: dominantes (valorizados pela cultura oficial) ou vernaculares (desvalorizados pela cultura social).

Logo, os conhecimentos de outros meios semióticos, a cada dia que passa, estão se tornando extremamente necessários no uso da linguagem, a fim de atender aos avanços tecnológicos no que se refere às imagens, às cores, aos sons, ao *design* que estão disponíveis em materiais impressos e na tela do computador. Esses recursos têm transformado o letramento tradicional em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida em constante transformação. Rojo (2012) afirma, ainda, ser exigida pelos textos contemporâneos uma multiplicidade semiótica, ampliando, assim, a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não apenas a escrita.

Diante dessa atual necessidade, os principais documentos que servem de diretrizes para a educação no país já expressam essa questão, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e a mais recente

Base Nacional Comum Curricular (2016). Esses documentos retratam a escola como um espaço plural, multicultural e, como tal, devem se pautar num ensino diversificado e democrático, fazendo com que o aluno se veja representado positivamente tanto nos materiais didáticos quanto nas falas e comportamentos de colegas, de professores; enfim, de todos educadores. Além disso, apresentam a sala de aula como um ambiente propiciador de questionamentos críticos sobre tudo que diz respeito à vida desse aluno em sociedade.

Assim, considerando que as práticas multiletradas originaram-se a partir das mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do espaço virtual para a comunicação (internet, celular, *paggers*, entre outros), são notórias as novas configurações e, como consequência, antigos conceitos até então estabelecidos têm sido revistos, surgindo, desse modo, a necessidade de refletirmos sobre discursos e paradigmas, de lidarmos com novos conceitos. Logo, a escola pública urge em acompanhar essas mudanças e renovar-se. Como agência de multiletramentos, a escola necessita encontrar uma forma de remodelar-se; moldar-se de modo a atender às novas demandas da sociedade atual.

Refletindo sobre esse contexto, depreende-se que os docentes precisam desenvolver a capacidade de trabalhar com a multimodalidade textual; a capacidade de ler, assistir ou produzir textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem os inúmeros modos semióticos (linguístico, sonoro, gestual, imagético, espacial); e de se posicionar de maneira crítica frente à diversidade nos mais diferentes contextos sociais (WALSH, 2010). O atual contexto social, político, econômico e cultural do Brasil exige que a sala de aula (de língua materna) torne-se um ambiente de questionamento e de reflexão, como também, um lugar que possa despontar educadores e alunos transformadores, proporcionando através da educação, uma realidade mais justa e igualitária a todos os cidadãos.

Dessa maneira, corroborando com Dias (2012, p. 8), “[...] com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line”. Nessa circunstância, as redes sociais e sua extensa funcionalidade oferecem aos alunos o contato com uma multiplicidade de modalidades textuais (textos orais e escritos com aspectos semióticos, sonoros, dentre outros) em diferentes contextos sociais. Assim, alunos e professores intervêm na aquisição do conhecimento ao promover mudanças sociais com base nos estudos críticos e igualitários ao comparar uma informação à luz de diversos olhares, com diferentes fontes em potenciais que se encontram disponibilizadas nas redes sociais.

Portanto, essa nova visão de ensino colabora com o ensino-aprendizagem de línguas, no caso desse estudo, de português, quando permite espaço constante nas aulas para o contato

com uma ampla variedade de gêneros discursivos, como o trabalho com diferentes tipologias e modalidades textuais advindas do contexto social na promoção de um ensino de qualidade. Cria-se um espaço para questionamentos, para desconstrução, para análise e avaliação de métodos e procedimentos, formando um aluno crítico, capaz de construir e atuar sobre seu próprio conhecimento. Enfim, o papel do ensino na escola pública deve ser redimensionado nesta sociedade, caso procure redesenhar caminhos de preparar o aluno para agir como protagonista no mundo circundado por multiletramentos. Diante do exposto, na seção seguinte, abordaremos o trabalho com os gêneros oral e escrito a partir da elaboração do gênero documentário, possibilitando o desenvolvimento de uma prática multiletrada na escola pública.

3.3 Gêneros discursivos: uma proposta multiletrada a partir do documentário

O estudo sobre os gêneros teve início na Antiguidade Grega, com Platão e, posteriormente, Aristóteles. Assim, é a partir dos estudos aristotélicos que “[...] surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). No decurso da história, a concepção de gêneros discursivos esteve associada ao domínio da literatura e os textos eram vistos como dissociados das ações sociais. Foi a partir de Bakhtin (2003) que se teve uma definição de gênero mais abrangente, que relaciona o uso da língua à sociedade. Dessa maneira, o referido autor expressa que toda atividade social relaciona-se com o uso da língua e essa se realiza por meio de “[...] enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

No momento atual, há o propósito de compreender a linguagem, os gêneros, dentro de uma coletividade de ações humanas, pois o exercício de linguagem consiste em agir de acordo com intenções e motivações, tendo o texto como produto. Os estudos e discussões a respeito do tema – gêneros discursivos – vêm se fortalecendo após posições defendidas por vários autores, dentre os quais: Bakhtin (2003) que afirma que os gêneros viabilizam a comunicação verbal. Esse posicionamento vê a língua como atividade social, cognitiva e histórica que prioriza a forma, a estrutura da língua e toda sua função interativa.

Em consonância com esse pensamento, Marcuschi (2008, p. 155) define os gêneros como “[...] entidades empíricas em situações comunicativas se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas”. Ainda, segundo o autor, esses gêneros são resultantes de práticas orais e escritas enquadradas em domínios discursivos. Logo,

domínios discursivos enquadram-se nos âmbitos da vida social (educacional, instrucional, familiar, religiosa, política, jornalística etc.) que se organizam em distintas ações comunicativas e interpretativas. Desse modo, apresentam-se como exemplos de alguns gêneros discursivos: bilhete, edital de concurso, lista de compras, aula expositiva, carta, piada, reportagem, receita, artigos de divulgação científica, resenhas, tabelas, contratos, charges, mapas, inquérito policial, bula de remédio, horóscopo, cardápio de restaurante, romance, nota de venda, fatura, manuais de instrução, debates, discussões, exposições, seminários, entre outros. Além do mais, não se deve deixar de observar que há particularidades importantes envolvendo os gêneros:

Os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, seja uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem, um poema, uma carta pessoal, uma conversa espontânea, uma conferência, um artigo científico, uma receita culinária, ou qualquer outro. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema. O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos de uma tirinha de jornal ou de um horóscopo. (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Nesse sentido, os gêneros apresentam as marcas dos diferentes objetivos comunicativos dos indivíduos inseridos em diferentes esferas ou domínios de atividades humanas em seus elementos constituintes, que, conforme Bakhtin (2003), podem ser classificados como: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. Assim, tanto Marcuschi (2002) quanto Schneuwly e Dolz (2011), entre outros autores, também compartilham dessa caracterização. Schneuwly e Dolz (2011) exploram os elementos mencionados acima, definindo a existência de fatores que convergem para a escolha do gênero a ser utilizado, o que eles chamam de plano comunicacional, estabelecido de acordo com a finalidade comunicativa, os destinatários e o conteúdo temático. De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros são constituídos por estilo, estrutura e conteúdo, conquanto defende que eles se caracterizam mais pela função comunicativa que desempenham na sociedade. Constata-se, diante da posição desses autores, uma influência da esfera discursiva em que o gênero circula, conforme indicou Bakhtin (2003). Consequentemente, entende-se que os aspectos sociodiscursivos, isto é, as interações que envolvem os interlocutores, as funções comunicativas, a esfera de circulação e o suporte, seriam, também, uma marca característica dos gêneros discursivos, assim como o são o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Partindo para o novo direcionamento dado ao entendimento do que sejam os gêneros no campo do ensino de línguas, acredita-se promover um ensino que objetive a ampliação da competência discursiva dos educandos, pressupondo um trabalho que se guie no uso que se faz da língua nas situações interativas, isto é, que tome como foco os gêneros discursivos. Essa ênfase na promoção de competências discursivas pode ser observada não só no campo dos estudos linguísticos, mas também em diferentes documentos curriculares da atualidade, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), que defende a apropriação e domínio da língua como forma privilegiada de participação dos indivíduos nas atividades sociais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a). Esses documentos definem a organização do ensino de língua por meio dos eixos do uso e da reflexão a partir de textos orais e escritos pertencentes a diversos gêneros que fazem parte do cotidiano das pessoas. Elencam, por exemplo, orientações para a compreensão de aspectos relacionados ao texto, ao discurso e às suas condições de produção, à articulação entre os eixos do uso e da reflexão linguística e à seleção dos diversos gêneros que podem constituir o programa de ensino. Isso também pode ser observado nos novos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), cujas mudanças, ao longo do tempo, podem ser relacionadas, entre outros aspectos, aos rumos teóricos atuais e às influências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que visa avaliar e distribuir livros didáticos às escolas públicas.

Dessa forma, as recomendações para o ensino de língua presentes nos documentos oficiais e, também, defendidas por autores como Schneuwly e Dolz (2011), permitem compreender que o trabalho com os gêneros em sala de aula não pode ser feito de qualquer jeito, aleatoriamente, apenas expondo os alunos a diferentes gêneros, sem um trabalho de reflexão sistemático e consistente, que possa contribuir para a ampliação de habilidades de leitura e escrita de textos dos diversos gêneros que circulam no meio social. Nesse ponto de vista, os gêneros assumem, na situação escolar, a particularidade de serem, ao mesmo tempo, ferramentas de interação social e objetos de ensino que demandam ações didáticas devidamente planejadas e sistemáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011; SANTOS, 2007).

A partir dessa perspectiva, observa-se que os encaminhamentos do ensino sobre a produção textual nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, precisam ser conduzidos de forma adequada. Apesar de certos procedimentos didáticos serem mais abrangentes, existem outros mais específicos que devem atender às características intrínsecas do gênero e de suas práticas. Isso tudo é um desafio posto para a prática de ensino, como já atentava para o assunto os autores Schneuwly e Dolz (2011), pois, de acordo com eles, essa questão está

relacionada ao fato de que, na escola, o gênero não é observado como constitutivo das práticas sociais apenas, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O gênero torna-se gênero a aprender (SCHNEUWLUY; DOLZ, 2011).

A fim de possibilitar o ensino-aprendizagem de gêneros (nas aulas de língua portuguesa do ensino médio) que demandem aspectos das práticas sociais do aluno, este trabalho escolhe o uso do gênero documentário na sala de aula, por possibilitar o contato com os textos multissemióticos e multiculturais. No entanto, como se trata de um gênero complexo, no qual estão envolvidas múltiplas linguagens e diferentes estilos, parte-se, antes, de apresentar a sua origem e algumas de suas características mais relevantes.

Segundo Penafria (1999), o documentário surgiu com a instituição do cinema, em 1895. O escocês John Grierson (1898-1972) é considerado um dos principais nomes da história inicial do documentário. Outros nomes importantes foram Robert Flaherty (1884-1951) e Dziga Vertov (1895-1954), que abriram caminho para a consolidação do documentário no meio cinematográfico.

Na época em que trabalhou no *Empire Marketing Board*, agência governamental, John Grierson foi o fundador da escola inglesa, conhecida como a primeira no mundo a se dedicar ao estudo do assunto de documentário. Essa escola foi responsável pela afirmação institucional do gênero ao lançar as bases para o que hoje se denomina documentário clássico (MELO, 2013). Na Inglaterra dos anos de 1930, Grierson foi responsável pelo reconhecimento da produção fílmica enquanto produção autoral específica, conforme se conhece atualmente, fixando formas e justificativas sobre a práxis documentária como um modo de intervenção no mundo (RAMOS, 2011).

De acordo com Nichols (2010), a discussão em torno do documentário começou a se destacar de forma vertiginosa no início da década de 1990. Antes desse período, ocupava um segundo plano na literatura sobre cinema, apresentando alguns elementos essenciais, geralmente concentrados em volta de personalidades de destaque como John Grierson e Robert Flaherty. Complementando essa informação, Ramos (2008) afirma que por bastante tempo o conceito de documentário era restrito à forma clássica desse tipo de filme, quer dizer, um filme marcado pela presença da voz *over* (em *off* – locução – que se caracteriza por ser onisciente e ter um viés autoritário) cuja fonte estava fora de campo e que tudo sabia a respeito do que era exibido na tela. Conforme o autor, apenas nos anos 1990 os filmes de nuance mais direta eram desenvolvidos com a presença de depoimentos, entrevistas, imagens manipuladas e atuação ativa por parte do cineasta no momento da filmagem, enfim, foi dessa

maneira que ganharam o status de documentário nesse período. A partir desses aspectos, Ramos (2008) passou a definir documentário como:

[...] uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós, espectadores) em busca de *asserções* sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece *asserções* sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. A natureza das *imagens-câmera* e, principalmente, a *dimensão da tomada* através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados. (RAMOS, 2008, p. 22, grifo do autor).

Percebemos que a essência do documentário é estabelecer asserções sobre o mundo e, devido a isso, o autor frisa ser importante esclarecer uma questão limítrofe: a diferença entre documentário e ficção. Ramos (2008, p. 22) admite que o cinema de ficção também demonstra asserções sobre o mundo, mas esclarece que: “[...] ao contrário da ficção, o documentário estabelece asserções ou proposições sobre o mundo histórico”, em outras palavras, um documentário trata a respeito de fatos históricos localizados no tempo da história, enquanto a ficção, de um modo geral, narra fatos concernentes ao campo da imaginação. Outro pesquisador renomado sobre o assunto, Nichols (2010), também define documentário fazendo a distinção entre este e a ficção:

Todo filme é um documentário. Mesmo a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que a produziu e reproduz a aparência das pessoas que fazem parte dela. Na verdade, poderíamos dizer que existem dois tipos de filme: (1) documentários de satisfação de desejos e (2) documentários de representação social. Cada tipo conta uma história, mas essas histórias, ou narrativas, são de espécies diferentes. Os documentários de satisfação de desejos são o que normalmente chamamos de ficção. Esses filmes expressam de forma tangível nossos desejos e sonhos, nossos pesadelos e terrores. Tornam concretos - visíveis e audíveis - os frutos da imaginação. Expressam aquilo que desejamos, ou tememos, que a realidade seja ou possa vir a ser. Tais filmes transmitem verdades, se assim quisermos. São filmes cujas verdades, cujas ideias e pontos de vista podemos adotar como nossos ou rejeitar. Oferecem-nos mundos a serem explorados e contemplados; ou podemos simplesmente nos deliciar com o prazer de passar do mundo que nos cerca para esses outros mundos de possibilidades infinitas. Os documentários de representação social são o que normalmente chamamos de não ficção. Esses filmes representam de forma tangível aspectos de um mundo que já ocupamos e compartilhamos. Tornam visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta. Expressam nossa compreensão sobre o que a realidade foi, e é o que poderá vir a ser. Esses

filmes também transmitem verdades, se assim quisermos. Precisamos avaliar suas reivindicações e afirmações, seus pontos de vista e argumentos relativos ao mundo como o conhecemos, e decidir se merecem que acreditemos neles. Os documentários de representação social proporcionam novas visões de um mundo comum, para que as exploremos e compreendamos. (NICHOLS, 2010, p. 26-27).

Assim, os autores procuram construir suas definições de documentário a partir das diferenças desse com a ficção, mas reconhecem que essas duas formas de narrativa podem apresentar muitas características em comum e até híbridas. Logo, os autores buscam diferenciar documentário de ficção a partir das características formais específicas do cinema documentário (ressaltamos que, nesta pesquisa, apropriaremos-nos da definição de Nichols e Ramos). Quanto aos aspectos formais, Ramos (2008) inteira que eles podem diversificar dependendo do tipo de documentário. No que diz respeito ao intitulado documentário clássico (que prevaleceu até o fim dos anos 1950), as asserções sobre o mundo são feitas por intermédio do uso da voz *over*. No caso do documentário direto/verdade (contemporâneo) as asserções são feitas através de diálogos, como depoimentos e entrevistas, apresentando uma participação mais ativa do autor/cineasta, momento em que a voz *over* perde a sua importância e autoridade e passar a ser somente uma voz a mais no processo fílmico. Conforme Ramos (2008), as características formais do cinema documentário constituem um dos elementos indispensáveis na diferenciação entre documentário e ficção:

Em sua forma de estabelecer asserções sobre o mundo, o documentário caracteriza-se pela presença de procedimentos que o singularizam com relação ao campo ficcional. O documentário, antes de tudo, é definido pela *intenção* de seu autor de fazer um documentário (*intenção* social, manifesta na *indexação* da obra, conforme percebida pelo espectador). Podemos, igualmente, destacar como próprios à narrativa documentária: presença de locução (voz *over*), presença de entrevistas ou depoimentos, utilização de imagens de arquivo, rara utilização de atores profissionais (não existe um *star system* estruturando o campo documentário), intensidade particular da dimensão da tomada. Procedimentos como câmera na mão, imagem tremida, improvisação, utilização de roteiros abertos, ênfase na indeterminação da tomada pertencem ao campo estilístico do *documentário*, embora não exclusivamente. (RAMOS, 2008, p. 25, grifo do autor).

Apesar de a ficção ter a possibilidade de fazer uso de elementos da narrativa documentária, ficção e documentário apresentam diferenças, segundo Ramos (2008), pelo fato de a intenção do autor de uma ficção ser exclusivamente a de entreter o espectador, contrapondo-se à intenção do autor de um documentário que é a de fazer asserções sobre o mundo, que é ser capaz de se posicionar frente a uma questão de caráter social e não apenas

de divertir ou desconstruir o espectador. Em conformidade com o pensamento do autor, Nichols (2010) define documentário:

[...] como não sendo uma reprodução da realidade, é uma *representação* do mundo em que vivemos. Representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares. Julgamos uma reprodução por sua fidelidade ao original - sua capacidade de se parecer com o original, de atuar como ele e de servir aos mesmos propósitos. Julgamos uma representação mais pela natureza do prazer que ela proporciona, pelo valor das ideias ou do conhecimento que oferece e pela qualidade da orientação ou da direção, do tom ou do ponto de vista que instila. Esperamos mais da representação que da reprodução. (NICHOLS, 2010, p. 47).

Dessa forma, observamos que na fala de Ramos (2008) há, em um primeiro momento, dois elementos citados que possibilitam compreender com o que vem a ser documentário: o primeiro é o agrupamento de procedimentos formais que são inerentes à narrativa documentária, e o segundo é a intenção do autor de um filme documentário. A fim de acrescentar um terceiro elemento fundamental a esses dois, o autor cita a indexação social (a intenção documentária do autor/cineasta, ou da produção do filme, é indexada através de mecanismos sociais diversos, direcionando a recepção) que é pensar a respeito da questão da recepção de um filme por parte da sociedade. O documentário não necessariamente mostra a verdade, pode ser manipulado, tendo em vista que um filme documentário pode fazer asserções verdadeiras ou falsas, mas não deixará de ser um documentário por isso, pois continuará tendo o estilo formal e a intenção de autor próprios do cinema documentário. A partir dessa conclusão, Ramos (2008) afasta-se da definição de documentário como percepção de verdade, objetividade e realidade, e tenta encontrar uma definição de documentário que tenha esse gênero como uma forma de narrativa marcada por uma intenção singular e que seja indexada socialmente.

Acrescentando outros aspectos importantes sobre o assunto, Penafria (1999) alega que, no documentário, apesar de existir um roteiro, a sua construção forma-se ao longo do processo de produção e a configuração final somente se evidencia com as filmagens, a edição e a montagem. Assim, de acordo com Penafria (1999), no documentário, a perfectibilidade do filme dialoga com a imperfectibilidade dos intérpretes, personagens reais do mundo existente. Como os diálogos não podem ser previamente escritos e costumam não ser previsíveis, diz-se que um documentário é o “argumento encontrado” (PENAFRIA, 1999, p. 109). Através do que foi exposto, verifica-se que, no documentário, existe uma possibilidade muito grande de

variação quanto à utilização de determinados recursos. O documentarista pode (ou não): usar a figura do locutor (*on* ou *off*); construir o filme apenas em cima de depoimentos; utilizar o recurso da reconstituição para contar a história; criar personagens para dar maior dramaticidade à narrativa; apresentar documentos históricos, etc.; e essa lista ainda pode se estender. Mas o que parece manter-se sempre como característica fundamental do documentário é o de ser um discurso pessoal de um evento que privilegia exigências mínimas de verossimilhança, literalidade e o registro *in loco*²⁰.

Diante dos fatos, percebe-se que não existem receitas para a produção documental. Quando se tenta definir as características constitutivas do gênero documentário, constata-se que em torno dele há mais elementos flutuantes do que elementos fixos, conforme se verifica: características fixas (discurso sobre o real, registro *in loco* e caráter autoral); características flutuantes: suporte (digital, cinema, televisão), temática (biografia, cultura, ecologia, etc.), presença do locutor (*on* ou *off*), uso de depoimentos, uso de reconstituições, uso de personagens ficcionais e uso de documentos históricos.

Sendo assim, o documentário exige uma intervenção, um posicionamento autoral do documentarista no modo como as imagens e os sons se sucedem. De acordo com Penafria (1999), “O documentário não é um filme vazado de qualquer implicação. Ele sempre se posicionou como um gênero em que o essencial é estimular uma reflexão sobre o mundo” (PENAFRIA, 1999 p. 76). Segundo a autora, no documentário, é necessário que a sucessão e/ou sobreposição de imagens e sons apresentem não só o ponto de vista adotado pelo documentarista, mas também seja capaz de tornar o documentário um gênero atrativo, e, a isso, ela denomina de criatividade:

Nos dois momentos cruciais para a construção do documentário, a fase de produção propriamente dita (filmagens) e a de pós-produção (montagem), o documentarista organiza diversos elementos: entrevistas, som ambiente, legendas, música, imagens filmadas *in loco* (incluindo as imagens de arquivo) reconstruções, etc. A organização implica variadas escolhas: pessoas, ângulos, sons, palavras, justaposições de imagens etc. [...] Cada seleção que se faz é a expressão de um ponto de vista, quer esteja ou não consciente disso. Assim, a sucessão das imagens e sons, cujo resultado final é um documentário, tem como linha orientadora o ponto de vista adotado e

²⁰ Sobre registro *in loco*, ressalta-se que o documentário deve, sempre que possível, apresentar todas as evidências factuais em seu contexto original. No entanto, se por qualquer motivo o documentarista não consegue filmar um acontecimento no momento em que ocorre, ele pode usar imagens de arquivo (documento histórico), fazer uso da reconstituição (recurso legitimado pela escola de Grierson), voltar ao local dos acontecimentos ocorridos no passado ou utilizar depoimentos das pessoas envolvidas, numa tentativa de se aproximar do ocorrido. Quer dizer, não é obrigatório o documentarista colocar-se no terreno do acontecimento.

encontra na criatividade do documentarista seu principal motor (PENAFRIA, 1999, p. 76).

Perante o exposto, observa-se que o gênero documentário pode servir de instrumento para auxiliar o professor em sua prática de ensino, utilizando como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna, e, com isso, contribuir para uma contextualização mais efetiva do ensino em língua portuguesa, ou melhor, favorecer a aproximação de multiletramentos, autoria, argumentação às suas práticas sociais de referência. Mostra-se, também, uma ferramenta produtiva para se pensar nas reconfigurações a que os gêneros estão sujeitos no desenvolvimento sócio-histórico e na relação com as práticas sociais. Partindo dessa perspectiva, optamos pelo trabalho com a sequência didática a fim de permitir o desenvolvimento dos gêneros discursivos (oral e escrito), envolvendo um conhecimento mais aprimorado das características do documentário para posterior produção, como veremos na seção seguinte.

3.4 Sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa: a (co)construção do conhecimento

Com o objetivo de desenvolver uma proposta de ensino nas aulas de língua portuguesa que preencha as lacunas do trabalho com os gêneros discursivos (oral e escrito) e o uso de mídias na escola, esta pesquisa pretende desenvolver uma sequência didática utilizando o gênero documentário como suporte para a (co)construção do conhecimento. Assim, pretendemos utilizar os ensinamentos dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) que desenvolveram uma proposta de ensino de língua materna apoiada em sequências didáticas com intenção de proporcionar elementos de interesse para o ensino da produção oral e escrita em sala de aula, baseando-se no princípio de que é possível e desejável ensinar gêneros públicos da oralidade e da escrita de maneira sistemática, reconhecendo as dificuldades, necessidades e interesses dos alunos no processo de aprendizagem.

Apesar de a proposta desses autores ainda apresentarem algumas lacunas no que concerne à sistematização do trabalho com gênero oral, Ferreira (2014) ressalta que:

[...] para designar pontos fortes e pontos fracos na língua oral e na escrita, seria preciso estabelecer parâmetros, assim como delimitar quais serão as técnicas de escrita ou de fala para que sejam solucionados problemas e, ainda, explicar quais problemas. É natural que isso seja desenvolvido com a escolha do gênero, o que vai levar a problemáticas distintas. Em suma, percebemos um conjunto de ideias interessantes que, até então, não foram

sistematizadas, o que poderia acarretar, possivelmente, em uma inconsistência da proposta para a modalidade oral da língua, uma vez que há sugestões sobre o que pode ser trabalhado, mas não há explicações concretas de como agir metodologicamente de acordo com procedimentos e critérios definidos. Sabe-se que o esquema de SD proposto pelos autores genebrinos tem um caráter generalizado, afinal, é este o intuito, já que será moldado a depender do gênero e a depender da modalidade. Entretanto, parece ser complexo para os professores usarem-no como metodologia de ensino, pois, na escrita, eles sabem o que ensinar e avaliar; na oralidade, não existem critérios bem definidos, o que pode ser uma das motivações para eles não tratarem de oralidade na escola, conforme as respostas dos questionários aplicados por Bueno (2009). (FERREIRA, 2014, p. 61).

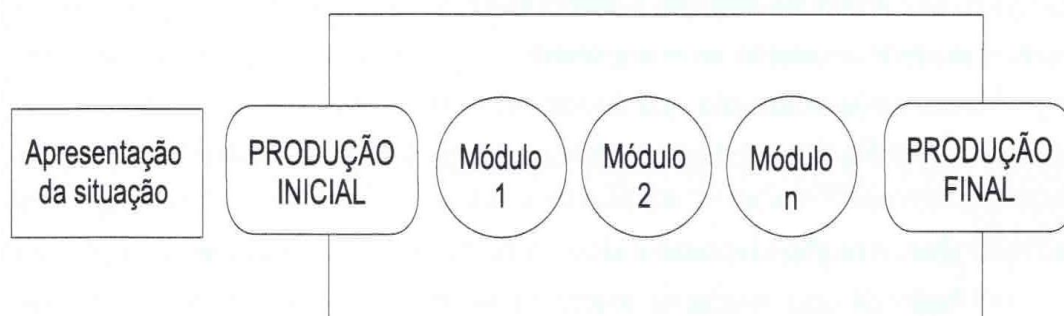
Compreendemos, dessa maneira, que a Sequência Didática (SD) é um mecanismo válido e pode ser moldado/adaptado para preencher as lacunas existentes sobre o trabalho com o gênero oral (ressaltando que pretendemos trabalhar o gênero documentário a fim de envolver os gêneros oral e escrito de forma sistematizada). Essa ferramenta permite planificar o ensino e a aprendizagem de um gênero textual e é caracterizada como estratégia de ensino, tendo em vista a função de auxiliar os alunos a avançarem no domínio e no uso dos textos que circulam na sociedade. Além disso, a SD tem o intuito de ajudar o aluno a dominar com eficiência um gênero de texto, permitindo-lhe, desse modo, escrever, ler ou falar de uma forma mais apropriada em determinada situação comunicativa.

Seguindo essa lógica, a SD dissocia as atividades comunicativas complexas, possibilitando aos estudantes que ainda não são capazes de produzir sozinhos, estudar por etapas os componentes que se mostrarem mais difíceis à aprendizagem, como também, à produção do gênero textual. Considerando a visão dos autores genebrinos, uma SD refere-se a um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 82), na “[...] busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 45).

Dessa forma, a SD funciona como instrumento de orientação ao trabalho docente, pois direciona a atuação do professor à sistematização do ensino da leitura, da escrita e da oralidade, oferecendo etapas de organização do processo educacional. Afinal, a dinâmica das sequências didáticas consiste em confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83) criaram um esquema da sequência didática que apresenta quatro etapas, como ilustra a Figura a seguir:

Figura 1 – Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 83).

Percebe-se, na figura acima, que os procedimentos envolvidos no modelo das sequências didáticas abrangem as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Logo, partindo para a primeira etapa – a apresentação da situação de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), é o momento em que os alunos construirão uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Segundo os autores, essa fase diz respeito à exposição aos alunos de um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final.

Ante a natureza da referida atividade, faz-se indispensável a realização de duas dimensões: i) apresentar um problema de comunicação bem definido; e ii) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLUY, 2011). Na primeira dimensão, propõe-se aos alunos um caminho a ser seguido no projeto de produção textual. Tal caminho diz respeito à definição do gênero oral ou escrito a ser abordado, à definição do destinatário da produção, ao levantamento da forma que a produção assumirá (gravação em áudio, vídeo, folheto, entre outros) e à definição de quem participará da produção. Já na segunda dimensão, é importante que os alunos saibam com quais conteúdos vão trabalhar e a importância que assumem na elaboração do gênero textual em foco. Significa dizer que, nesse momento, os alunos devem saber o que produzirão e como esse texto é organizado. Como no caso do documentário, sobre o qual os alunos deverão compreender bem o uso do suporte (digital, cinema, televisão), a temática (biografia, cultura, ecologia etc.), a presença do locutor (*on* ou *off*), o uso de depoimentos e entrevistas, o uso de reconstituições, o uso de personagens fictícios, uso de documentos históricos, entre outros,

ou seja, eles deverão reconhecer quais são os elementos constitutivos. Melhor dizendo, essa primeira etapa tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido por meio da produção de um texto oral ou escrito, ou os dois (em observância ao aspecto estrutural de constituição do documentário).

Ao passar para a segunda etapa de uma SD, o educando depara-se com a produção inicial, também chamada de primeira produção. Na visão dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), esse é o momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, colocando em evidência, para si mesmos e para o professor, o que sabem sobre o gênero selecionado para o trabalho pedagógico e revelam para si e para o professor as representações que têm desta atividade. A partir do que cada aluno produz, o professor consegue perceber as capacidades que os alunos já desenvolveram; então, pode fazer intervenções que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Como afirmam os autores: “Cada aluno consegue acompanhar, pelo menos parcialmente, a instrução dada. É assim que se define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós essa é a essência da avaliação formativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86). Por conseguinte, os referidos autores elucidam que o estudante tem no momento da primeira produção o primeiro lugar da aprendizagem, porque, o fato de produzir o texto, leva-o a pensar nas dificuldades de elaboração, nas capacidades desenvolvidas em si mesmo, nos exemplares do gênero textual que ele conhece. No que se refere ao professor, a primeira produção é também a realização prática de uma avaliação formativa, pois não visa à atribuição de nota, mas sim ao momento rico de obtenção de informações sobre o que cada aluno sabe.

Na realidade, a produção inicial tem uma função substancial como reguladora da sequência didática, refletindo nos alunos e no professor. Para os alunos, esse é o momento em que conseguirão discernir o que já sabem fazer e cientificar-se das dificuldades presentes na produção do gênero trabalhado. Em relação ao professor, essa produção inicial constrói “[...] momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 87). Quer dizer, por meio de uma avaliação dessa produção, o docente pode observar as capacidades e potencialidades dos alunos e, dessa forma, recomendar novas atividades.

Partindo para os módulos, que é a terceira etapa da SD, esse pretende trabalhar os problemas constatados na produção inicial e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Esses problemas podem se referir à representação da situação de comunicação, à

elaboração de conteúdos, ao planejamento do texto, à realização de texto, à utilização da linguagem etc. Tendo em conta o trabalho, o docente decompõe o gênero oral ou escrito, “[...] para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 87).

Por esse ângulo, o professor avalia as principais dificuldades da expressão oral ou escrita dos alunos e constrói módulos com diversas atividades e estratégias para trabalhar com cada problema. A quantidade de módulos será determinada pelas necessidades dos alunos, atendendo ao diagnóstico realizado na primeira produção. Nos módulos, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), é necessário trabalhar com problemas de níveis diferentes, tais como: a) a representação da situação comunicativa (a fim de focalizar o destinatário, ter clareza da finalidade da produção textual, saber seu papel como interlocutor e saber a função que o gênero textual selecionado exerce socialmente); b) a elaboração dos conteúdos (buscar, elaborar ou criar conteúdos de acordo com a especificidade de cada gênero textual); c) o planejamento do texto (manter certa padronização da estrutura composicional do gênero textual em foco); d) a realização do texto (escolher o vocabulário adequado, usar bem os verbos, trabalhar com os argumentos etc.).

Assim, segundo esses autores, os módulos não são fixos, porém apresentam um movimento que parte do conteúdo mais complexo para o mais simples, e, depois, volta ao complexo no final da etapa, que na verdade é a produção final. Observa-se que em cada nível, o aluno encontra problemas específicos de cada gênero e deve, ao término, estar apto a resolvê-los concomitantemente. Para esse fim, em cada módulo, “[...] é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 89).

Três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas: *As atividades de observação e de análise de textos* – [...] podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes. *As tarefas simplificadas de produção de textos* – [...] podem ser citadas as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear uma questão etc. *A elaboração de uma linguagem comum* para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios

textos ou dos de outrem. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 89, grifo do autor).

A sequência didática, na quarta e última etapa, conclui-se com a produção final. Ela “[...] dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 90). Logo, na produção final, o aluno detém percepção de seu processo de aprendizagem e empenha-se como regulador de seu próprio comportamento no processo de revisão e reescrita do texto ao pôr em prática o que aprendeu no percurso dos módulos. Além do mais, a produção final é uma construção de texto real, portanto, o texto deve circular socialmente, em conformidade com a escolha estabelecida na primeira etapa da sequência didática, quando foram apontados o receptor e a forma que a produção assumiria. Então, nessa etapa, o professor pode, ao seu critério, utilizar a produção final como avaliação somativa, ou seja, a que está submetida ao estabelecimento de nota. A fim de que isso ocorra de maneira assertiva, os autores recomendam a composição de uma grade de correção, na qual estejam as características e os elementos textuais trabalhados durante os módulos e necessários na elaboração ou reelaboração do texto do aluno:

[...] a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo retornos a pontos mal assimilados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 91).

Portanto, as sequências didáticas apresentam grande relevância no ensino de gêneros em sala de aula de línguas (materna e/ou estrangeira), visto que: i) é um procedimento de ensino que cria condições favoráveis ao desenvolvimento da leitura, da oralidade²¹ e da escrita; ii) apresenta etapas propostas durante a sequência que trabalham com o movimento

²¹ Esclarecemos que a proposta da SD apresenta aspectos que dão mais relevância para o ensino do gênero escrito em detrimento do gênero oral, como afirma Ferreira (2014, p. 68, grifos da autora) “O último esclarecimento elucida a articulação entre o trabalho nas sequências e outros domínios de ensino de língua. Nesse tópico fica bastante evidente a ênfase dada à escrita, como dissemos anteriormente, quando são especificadas as abordagens nas quais a sequência deve ser aplicada. Os autores delimitam os subtópicos: *a perspectiva textual*, que parece ser o único, dentre os demais, que pode ser relacionado à oralidade e à escrita. Entretanto, os outros são delimitados em *questões de gramática e sintaxe; ortografia e revisão ortográfica*, que sustentam a nossa tese de que as sequências didáticas, dos referidos autores, são dedicadas mais especificamente ao ensino de gêneros escritos”, mas que pode ser perfeitamente moldado para uma sistematização mais eficaz da oralidade e é o que pretendemos fazer com nossa pesquisa.

contínuo entre ler, argumentar e escrever, numa perspectiva sociointeracionista da linguagem. Por consequência, auxiliam o aluno no domínio de certo gênero, proporcionando a construção de um falar e de um escrever congruentes com a situação comunicativa. Além disso, ela considera o aluno como sujeito da própria aprendizagem ao lhe oferecer condições de refletir sobre o que sabe e de reelaborar suas ideias e seus textos. A SD também valoriza a função mediadora do professor, quando atribui a ele a responsabilidade de diagnosticar o que a turma sabe e de intervir, durante a realização dos módulos e mediante os resultados das produções iniciais e finais, permitindo, com isso, um ensino-aprendizagem de qualidade e multidisciplinar.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para realização deste trabalho. Iniciamos com a caracterização da pesquisa e, em seguida, descrevemos o contexto de produção do *corpus* e respectivo delineamento. Na sequência, explanamos sobre os procedimentos técnicos para a coleta de dados e de como se constituiu o *corpus*. Elencamos as questões de pesquisa e, por fim, abordamos a análise dos dados.

4.1 Tipo e natureza da pesquisa

Entende-se pesquisa como sendo um conjunto de ações que visa à descoberta de novos conhecimentos, contribuindo para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social, e, mais especificamente, a pesquisa científica representa um processo metódico de investigação que recorre a procedimentos científicos para encontrar respostas para um determinado problema. De acordo com Leite (2008, p. 40), “[...] é através da pesquisa que a ciência progride e atinge seus objetivos, de servir como instrumento de desenvolvimento do homem e sua sociedade”. Mas, ressalta-se que, para ser ciência, é indispensável que faça uso de métodos e das técnicas científicas, como afirma Thiollent (2005) ao vislumbrar a metodologia como conhecimento geral e habilidade necessária para se orientar no processo de investigação, de tomada de decisões, seleção de conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados.

Dessa forma, concorda-se com as alegações dos autores Demo (2000) e Minayo (1999) quando asseveram que a metodologia constitui um dos componentes mais importantes da pesquisa, visto que funciona como uma estrutura lógica de análise, ou seja, um mecanismo regulador que orienta o pesquisador no percurso do desenvolvimento de seu trabalho. Conforme apresentado na parte introdutória deste estudo, consideramos os seguintes objetivos traçados:

a) Objetivo geral:

Investigar as práticas de multiletramentos inscritas no livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio de uma escola pública a partir da descrição da estrutura organizacional do LDP, da identificação de gêneros discursivos e de atividades que possam contemplar os gêneros como práticas de multiletramentos no LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”.

b) Objetivos específicos:

Descrever a estrutura organizacional do LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”;

Identificar os gêneros discursivos inscritos no LD, relacionando-os aos recursos tecnológicos adotados para o ensino dos gêneros;

Verificar se atividades com gêneros discursivos configuram-se como práticas de multiletramentos.

Diante dos objetivos elencados, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória que apresenta como método a análise documental, e está pautado na abordagem mista (quali-quantitativa). Definindo o que são pesquisas exploratórias, Gil (2010, p. 41) esclarece que:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”.

Segundo o autor, esses tipos de pesquisas apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Complementando, Selltiz, Wrightsman e Cook (1965) afirmam enquadrar-se na categoria dos estudos exploratórios, aqueles que pretendem adquirir maior proximidade com o fenômeno pesquisado. Frisa-se que, geralmente, não existe a necessidade de formulação de hipóteses nesses estudos, tendo em vista a possibilidade de aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a ocorrência de uma formulação mais precisa de problemas, da criação de novas hipóteses e da realização de novas pesquisas mais estruturadas. Nesse caso, o momento de se planejar a pesquisa precisa ser flexível a fim de permitir a análise dos vários aspectos relacionados com o fenômeno estudado.

No que se refere aos procedimentos adotados para análise dos dados, nosso estudo pautou-se na análise documental que pode ser considerada uma fonte de coleta de dados estável, segundo Lüdke e André (1986), por permitir inúmeras consultas, em tempo

indeterminado. Essa análise parte da decisão de qual documento será selecionado para a pesquisa, que, no caso deste estudo, foi o documento do tipo técnico, ou melhor, livro-texto (livro didático). Esse tipo de análise pode ser considerado uma ferramenta qualitativa para a consideração dos dados. Segundo Gil (2010), a pesquisa documental constitui uma rica fonte de dados. Nesse sentido, o autor considera que o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.

Sobre a natureza desta pesquisa, optamos, como base, adotar a abordagem mista quali-quantitativa²², tendo em vista a análise subjetiva das práticas de multiletramentos e o levantamento do quantitativo dos gêneros discursivos (oral e escrito) e o uso de mídias inscritos/ ou não no LDP. Entendemos que combinar métodos qualitativos e quantitativos permite utilizar diversas abordagens que podem contribuir de forma harmoniosa para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isso proporcionaria respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, ultrapassando as limitações de um único tipo de abordagem.

Ressalta-se, conforme constataam Denzin e Lincoln (2006, p.17), que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Na pesquisa qualitativa, para Lakatos e Marconi (1987), a coleta de informações é feita em ambiente natural e cada uma é analisada indutivamente de modo que o processo e seu significado sejam a prioridade da pesquisa. Dessa maneira, realidade e pesquisa conseguem se equiparar de forma confiável, pois se acredita que há uma relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não tem como ser traduzida em números.

E mais, no caso da pesquisa qualitativa, esta trabalha com dados subjetivos, com as opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população (GIL, 2010), e apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, do mesmo modo que retratam a perspectiva dos participantes.

Sobre a pesquisa quantitativa, Fonseca (2002, p. 20) esclarece que:

²² Na análise, há a inversão da ordem: primeiramente, apresentamos uma análise quantitativa dos dados e, em seguida, tratamos da análise qualitativa.

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (FONSECA, 2002, p. 20)

Observamos que, através do que foi exposto pelos autores, há uma aparente diferença entre a definição de métodos quantitativos e de métodos qualitativos, entretanto, sabemos que é uma visão que vem sendo cada vez menos dicotomizada nos últimos anos, pois, segundo Creswell (2007), a situação atual é menos qualitativa versus quantitativa e mais sobre como as práticas de pesquisa posicionam-se entre estes dois extremos.

Conforme o autor, a tentativa de reunir diferentes métodos teve origem, possivelmente, no ano de 1959, quando Campbell e Fiske utilizaram métodos múltiplos para estudar a validade das características psicológicas. Esse estudo instigou outras iniciativas multimétodos, assim como técnicas associadas a métodos de campo envolvendo observações e entrevistas como dados qualitativos, combinados com estudos envolvendo dados quantitativos. Mesmo reconhecendo que todos os métodos possuem limitações, os pesquisadores entendiam que as características inerentes a um método poderiam neutralizar as características oriundas de outros métodos. Nesse momento surge a triangulação das fontes de dados de forma a buscar convergência entre o quantitativo e o qualitativo (CRESWELL, 2007).

Dessa forma, há pressuposto de que os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais. Sendo assim, os instrumentos de coleta de dados podem ser ampliados com observações abertas, ou mesmo, os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias com maior profundidade. No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado (CRESWELL, 2007).

Observando os pontos positivos relatados, o autor visualiza uma expansão da utilização do método em questão, alegando que:

Com o desenvolvimento e com a percepção da legitimidade da pesquisa qualitativa e quantitativa nas ciências humanas e sociais, a pesquisa de métodos mistos, empregando coleta de dados associada às duas formas de dados, está se expandindo. Esses procedimentos se desenvolveram em resposta à necessidade de esclarecer o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo (ou em um programa de estudo). Com a inclusão de métodos múltiplos de dados e formas múltiplas de análise, a complexidade desses projetos exige procedimentos mais explícitos. Esses procedimentos também foram desenvolvidos, em parte, para atender a necessidade de ajudar os pesquisadores a criar projetos compreensíveis a partir de dados e análises complexas. (CRESWELL, 2007, p. 211).

Assim, chegamos à conclusão que os estudos quantitativos e qualitativos, utilizados de forma separada, apresentam aplicações que ora são muito úteis e eficientes, ora resultam em limitações significativas. Considerando esse aspecto, o desenvolvimento de estudos com métodos mistos (quali-quantitativo) pode propiciar pesquisas mais significativas e de grande relevância para o Ensino, proporcionando um *corpus* organizado de conhecimento. Mas, antes, é importante ressaltar que os pesquisadores necessitam saber identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicarem os métodos em questão. A seguir, abordaremos o contexto que envolve a presente pesquisa.

4.2 O contexto da pesquisa e respectivo delineamento

Inicialmente, pretendíamos realizar uma pesquisa envolvendo o livro didático, os alunos e os professores de Língua Portuguesa de uma escola de Ensino Médio e Fundamental na cidade de Serra do Mel/RN. Mas, devido ao tempo limitado do mestrado e outras questões envolvendo o funcionamento da escola (greve, falta de transporte escolar), resolvemos trabalhar apenas com o LD adotado pela escola, deixando para futuras pesquisas a contribuição dos docentes e discentes, tendo em vista que o presente estudo já foi aprovado pelo Comitê de Ética da UERN (ver Anexo C), permitindo a realização da pesquisa em outro momento.

Mesmo diante dessa decisão, gostaríamos de relatar como foi a escolha da escola para obtenção do LD de Língua Portuguesa. Sendo assim, essa opção ocorreu por diversos fatores: um deles foi a resistência, por parte de algumas escolas da cidade de Mossoró, em colaborar com a pesquisa; fato esse que me deixou bastante surpresa e entristecida, levando em consideração esta cidade ser a segunda maior do estado do RN, com uma população de mais de 290.000 habitantes, atualmente viver um intenso crescimento econômico e de infraestrutura, ter duas universidades públicas, uma estadual e uma federal, que trabalham

com pesquisas de pós-graduação, ter um instituto federal que também lida com pesquisas, três universidades particulares, mas, mesmo apresentando esses aspectos de uma cidade desenvolvida, ainda há muita desconfiança e receio dos educadores em relação à pesquisa científica. Esse ocorrido acabou me levando a procurar por uma escola em outra cidade, a qual fica cerca de 30 km de distância de Mossoró, cidade onde atualmente resido. Apesar do que ocorreu em Mossoró, por outro lado, isso possibilitou o retorno ao meu local de trabalho anterior, onde lecionei por um período de seis anos, e conheço muitos dos que trabalham ali e, ainda, minha pesquisa teve aceitação imediata por parte da direção e dos professores.

Em contato com a escola de Serra do Mel, obtive a anuência do representante legal para acesso ao espaço e obtenção do LD de Língua Portuguesa. Resolvi analisar o volume 2 da coleção “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, que corresponde a 2ª série do ensino médio, cuja orientação dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa sinaliza, com mais veemência, para o foco de produção de gêneros discursivos (oral e escrito), o que pode favorecer à análise das práticas multiletradas inscritas/ou não no LDP, ponto central deste estudo.

Portanto, esta pesquisa considera os documentos oficiais (LDB, PCNEM, OCEM, BNCC, PNL D) e as contribuições de Rojo (2009, 2012, 2013) como aportes teóricos para contemplação dos objetivos traçados neste estudo, com um olhar voltado para o LD que se constitui o *corpus*: “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, volume 2, o qual faz parte da coleção composta de três volumes que passou pela avaliação do PNL D 2015.

Na próxima seção, explanaremos sobre os procedimentos de coleta de dados e a constituição do *corpus*.

4.3 Procedimentos de coleta de dados e a constituição do *corpus*

A coleta de dados pode ser denominada como um processo de obtenção de dados para estudos por meio de técnicas específicas. Esses dados são utilizados para tarefas de pesquisa, planejamento, estudo, desenvolvimento e experimentações. E mais, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 68-69): “A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão”. Dessa maneira, para que os resultados sejam satisfatórios, o ponto crucial é o planejamento para a execução da metodologia de apuração de dados. Em suma, a coleta de dados é responsável pelo caminho

que o desenvolvimento do projeto percorrerá. Logo, é preciso ter bastante cuidado com esses dados, pois são responsáveis pela qualidade das informações a serem obtidas pela população em análise.

Diante do que foi exposto na seção 4.2, optamos por um tipo de técnica de coleta de dados: a análise do livro didático adotado pela escola: “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, volume 2, conforme previamente mencionado. Assim, a análise do livro didático se encaixa na técnica de análise documental, tendo em vista ser um método de investigação que possibilita uma interpretação dos conteúdos trabalhados e desenvolvidos no livro didático. Dessa maneira, a pesquisa constituiu-se de uma análise documental que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Sobre isso, as autoras afirmam que:

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39, grifo do autor).

Compreende-se, assim, que as referidas autoras consideram a pesquisa documental como um processo exaustivo de re(apresentar) a informação contida nos documentos. Essa abordagem de pesquisa utiliza documentos estáticos, passíveis de leitura e de fácil acesso, como é o caso que consta da análise do LD que constitui o *corpus* desta pesquisa. Essa técnica pressupõe como procedimentos a organização dos dados por meio de inúmeras leituras e releituras do *corpus*, que, indutivamente, culminaram na construção de categorias/tipologias para os dados levantados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Diante disso, partimos para as questões de pesquisa.

4.4 Questões de pesquisa

Conforme mencionado, a presente investigação, que envolve a identificação de gêneros discursivos (oral e escrito) e o uso de tecnologias em atividade de produção textual no LD de Língua Portuguesa à luz da pedagogia dos multiletramentos, visa responder à pergunta

desta pesquisa: De que maneira o LD²³ intitulado “Língua Portuguesa: linguagem e interação” apresenta/sugere o desenvolvimento dos multiletramentos através dos gêneros discursivos no ensino médio da escola pública?

Para isso, traçamos as seguintes questões mais pontuais, as quais serviram de eixo norteador para o desenvolvimento desta investigação:

- a) Como está organizado/estruturado o LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação” utilizado para o ensino médio?
- b) De que forma são apresentadas as propostas de produção de gêneros discursivos inscritas nesse LD?
- c) De que maneira as características da pedagogia dos multiletramentos são retratadas nas atividades de produção textual desse LD?

Uma vez identificadas as perguntas que norteiam este estudo, a seguir, abordaremos os procedimentos de análise de dados.

4.5 Procedimentos de análise de dados

Para execução deste estudo, adotamos alguns procedimentos de análise dos dados, organizados em etapas, os quais são descritos nos parágrafos seguintes.

A primeira constituiu-se pela descrição do LDP adotado pela escola, com o objetivo de termos uma visão geral da estrutura e composição do *corpus* de pesquisa. Em seguida, fizemos um levantamento das atividades de produção de textos orais, textos escritos e o uso de tecnologias existentes na coleção (volume 2), conforme seção 5.1 deste trabalho.

As análises foram realizadas tendo em vista as características dos gêneros, conforme apontado na fundamentação teórica. Buscamos organizar as propostas de acordo com os gêneros exigidos para produção de textos e o uso de tecnologias que caracterizassem uma proposta multiletrada de ensino. Alguns exercícios, que no manual do professor eram indicados como propostas de trabalho com a oralidade, foram excluídos da análise por não configurarem, como estabelecido nesta pesquisa, o que conceituamos como atividades de produção de textos orais. Um quadro foi criado para ilustrar os gêneros orais e escritos e o uso

²³ Selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

de tecnologias propostos para produção e analisados na pesquisa (ver Capítulo V, seção 5.2, p. 90).

Após a construção do quadro de identificação dos gêneros estudados, elaboramos um gráfico que identifica o número de ocorrências de propostas de produção de textos orais, textos escritos e o uso de tecnologias. A quantificação da ocorrência dos gêneros é importante para que se possa verificar se há algum gênero mais trabalhado pelo livro didático. Observamos a estrutura geral da coleção analisada para situar, no interior da obra, as atividades que iriam compor o *corpus* desta pesquisa. Buscamos também apresentar como se organizava a obra para compreender a estruturação dos exercícios de produção textual no contexto do livro completo.

Para finalizar, verificamos se atividades do LDP com gêneros discursivos configuram-se como práticas de multiletramentos, com base nos estudos de Rojo (2012) sobre o assunto. Inicialmente, realizamos uma análise de cada capítulo do LDP a fim de identificar a existência de atividades que poderiam contemplar (ou não) a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica tão abordadas nos dias de hoje, por exemplo: a verificação da existência de propostas de produção de textos orais e escritos e o uso das tecnologias. Em seguida, averiguamos as características de práticas multiletradas (interativa, híbrida, prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora) nas atividades de produção textual de cada capítulo do LD analisado. Por último, sugerimos um plano de elaboração da sequência didática para produção de um documentário com o objetivo de desenvolver a produção e descrição dos planos de atividades para aplicação de uma proposta de ensino multiletrada na escola pública, envolvendo os gêneros discursivos (oral/escrito/híbrido), por meio do uso de novas mídias.

5 A ANÁLISE DO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo aborda, inicialmente, a descrição do LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, adotado pela escola de Serra do Mel, e traz uma análise do livro com o intuito de promover considerações sobre as atividades de produção textual, de modo a verificar se há incentivo para formar estudantes proficientes na leitura, escrita e oralidade, condizentes com as transformações da sociedade atual. Em seguida, verificamos de que forma são apresentadas as propostas de produção de gêneros discursivos inscritas no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Por último, fazemos uma análise do LD sob a ótica dos multiletramentos a fim de verificar a existência de atividades que contemplem a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. Em seguida, apresentamos uma sugestão de organização do plano de atividade para aplicação da sequência didática em uma turma da 2ª série do ensino médio, utilizando, como uma das ferramentas, o LD analisado.

5.1 Um panorama sobre o LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”

Esta seção pretende fazer uma breve descrição do livro didático de Língua Portuguesa, adotado pela escola estadual de Serra do Mel, campo desta pesquisa. Assim, fundamentou-se o estudo em uma coleção que vem sendo utilizada no ensino médio das escolas públicas do Brasil: “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, coleção composta de três volumes que passou pela avaliação do PNL 2015. A coleção foi lançada pela editora Ática, 2ª edição, no ano de 2014. Os autores do livro são: Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior. Essa obra está estruturada em quatro unidades que são norteadas por tipos textuais, gêneros ou temas. Cada unidade apresenta três capítulos, perfazendo um total de doze. Essas unidades contemplam os cinco eixos de ensino: leitura, literatura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

No início de cada volume, há um capítulo introdutório, no qual são apresentados assuntos ou conceitos mais gerais. Cada capítulo está organizado em nove seções, que são denominadas da seguinte forma: “Para entender o texto”²⁴; “As palavras no contexto”; “Gramática textual”; “Literatura: teoria e história”; “Linguagem oral”; “Língua – análise e reflexão”; “Prática de linguagem”; “Produção escrita”; “Para ir mais longe”. E no final do volume, apresenta um conjunto de questões do ENEM relacionado aos conteúdos estudados.

²⁴ Neste capítulo, as aspas são utilizadas para indicar as seções do LD.

Além disso, o manual do professor traz, na parte que reproduz o livro do aluno, respostas às atividades propostas, como também, orientações ao professor que ficam às margens dos textos-base ou dos exercícios. No mais, o encarte dirigido ao docente apresenta a proposta pedagógica da coleção, orientações específicas para desenvolver cada unidade, além de sugestões de leitura para o professor.

Tendo em vista o âmbito da pesquisa e a disponibilidade do professor e da turma, decidiu-se pelo segundo livro da coleção, o volume 2, destinado a alunos da 2ª série do Ensino Médio. Nesse caso, foi escolhido o livro do professor, que reproduz o livro do aluno, mas com a diferença de disponibilizar respostas às perguntas das atividades propostas e comentários ao longo do próprio livro. Optamos, então, para compor parte do *corpus* desta pesquisa, a 2ª edição, revista e ampliada, da coleção “Língua Portuguesa: linguagem e interação” (volume 2). No entanto, é conveniente relativizar o fato de o livro ser recomendado pelo PNLD, pois as próprias resenhas apresentadas pelos guias para cada coleção direcionam para a questão de que existem pontos fracos nas diferentes obras. Dessa maneira, ressalta-se a importância da avaliação minuciosa por parte do professor para a escolha do livro didático.

A análise do livro, neste trabalho, pretende promover considerações acerca das atividades de produção textual, de modo a verificar se há incentivo para formar estudantes proficientes na leitura, escrita e oralidade. Assim, professores brasileiros de Língua Portuguesa poderão apoiar-se nessa análise para adotar o LD e desenvolver novas práticas em sala de aula.

O livro escolhido apresenta quatro unidades, as quais foram analisadas, sendo que o foco do estudo voltou-se para as atividades de produção de texto. O volume 2, em questão, destaca o ensino da leitura como eixo privilegiado, composto por atividades construídas a partir de textos de diferentes gêneros e esferas, observando o contexto de produção e estimulando a reflexão crítica sobre a função social dos gêneros e suas características composicionais e linguísticas. Além das seções específicas (“Para entender o texto”; “As palavras no contexto”; “Literatura: teoria e história”; “Para ir mais longe”), está presente no trabalho com “Gramática textual” e “Produção escrita”, cujos textos são explorados a partir de atividades de compreensão. As atividades apresentadas no volume 2 tratam a leitura como processo, focalizando, sobretudo as habilidades de localização e retomada de informações, que, orientando a compreensão linear, preparam o aluno para a elaboração de inferências e a compreensão global.

No que diz respeito ao ensino de literatura, na seção “Literatura: teoria e história”, apresenta-se orientado pelos estilos de época e de forma sistemática nas subseções:

“Romantismo” (Unidade 1), “Realismo/Naturalismo e Parnasianismo” (Unidade 2), “Simbolismo e Pré-Modernismo” (na Unidade 3), e continuação do “Pré-Modernismo” (Unidade 4). Assim, essa seção se desenvolve por meio da leitura de textos selecionados, trabalhando de forma interdisciplinar as informações sobre o contexto histórico em que as obras foram produzidas e sobre as características do período literário focalizado e do estudo de alguns conceitos relativos à teoria da literatura.

Concernente à produção escrita, essa está presente em todos os capítulos do volume 2, estruturada em torno do gênero tomado como objeto de ensino, os quais: “Escrever um romance: ponto de partida”, “Elaboração de um romance: roteiro inicial”, “Escrever um romance: a construção do plano do romance e da intriga” (Unidade 1); “Escrita dos capítulos do romance”, “Reunir os capítulos e ‘montar’ o romance”, “Finalização do romance”, “Texto instrucional” (Unidade 2); “Do artigo científico aos relatórios de experiência”, “Estrutura e circulação dos textos de vulgarização científica”, “Reportagem” (Unidade 3); “Ensaio argumentativo”, “Anúncio publicitário”, “Argumentação nos desenhos de imprensa” (Unidade 4). Sendo assim, na visão do Guia (BRASIL, 2014), as propostas de produção escrita são bem construídas, com instruções suficientes para a execução da tarefa, tendo em sua maioria, a definição das condições de produção e circulação do texto e os objetivos comunicativos, propõem temas pertinentes à formação do aluno, contemplam as etapas de escrita e revisão, além de fornecerem subsídios para a elaboração temática. Observa-se em todas as propostas a exploração do modelo de gênero textual, seu funcionamento e sua forma composicional. São também sugeridas atividades para ampliar a circulação dos textos dos alunos para além da sala de aula: sessão pública de leitura de contos, saraus, lançamento de livros com sessão de autógrafos, publicação em blogs, mural da escola, mesa redonda.

Sobre a oralidade, essa também está presente nos 12 capítulos do LD e, comumente, perfaz-se em atividades que focam variados gêneros e colaboram para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, como na seção “Linguagem Oral”, subdividida em: “Diálogo e interação verbal”, “Diálogo: marcas de hesitação e reiteraões”, “Diálogo: diferenças entre o oral e a escrita” (Unidade 1); “Expressões fáticas”, “Entre o oral e o escrito: a questão da ortografia I e II” (Unidade 2); “Entrevista oral”, “Estrutura de uma entrevista”, “Postura e comportamento dos participantes de uma entrevista” (Unidade 3); “Interpretação de documentos visuais: dizer e reformular o que se disse”, “Interpretação de documentos visuais: expressões explicativas”, “Interpretação de documentos visuais: perceber e explicar os sentidos” (Unidade 4).

Finalmente, o trabalho com os conhecimentos linguísticos concentra-se nas seções “Gramática textual”, “Prática de linguagem” e “Língua – análise e reflexão”. As duas primeiras abordam aspectos textuais e discursivos dos gêneros em estudo e a última promove o estudo gramatical. A seção “Gramática textual” centra-se na estrutura discursiva do texto em análise, enfatizando as características do gênero. São abordados a forma composicional – as sequências textuais – e o estilo, ou melhor, os aspectos linguísticos do gênero, como se pode constatar: “Pessoa, tempo e espaço na narrativa”, “Tipos de romance”, “Verossimilhança e estrutural textual”, e “Suspense na narrativa” (Unidade 1); “Tempos verbais”, “Descrição e ritmo na narrativa”, “Descrição em romance: objetividade e subjetividade”, “Características dos textos instrucionais” (Unidade 2); “Artigo científico”, “Texto de vulgarização científica”, “Da explicação ao argumento: a reportagem” (Unidade 3); “Argumentação e tensão argumentativa I: das formas da língua ao discurso”, “Argumentação e tensão argumentativa II: o anúncio publicitário”, “Argumentação e tensão argumentativa III: ironia” (Unidade 4).

Já na seção “Prática de linguagem”, são propostas atividades de produção de pequenos textos, a partir de estruturas linguístico-discursivas ou gramaticais estudadas. Encontram-se, também, questões que permitem ao aluno refletir sobre o uso de determinados recursos linguísticos no texto estudado, como se verifica nas subseções: “Grupo nominal e efeitos de sentido”, “Voz passiva e efeitos de sentido”, “O português daqui, dali, dalhures” (Unidade 1); “Descrição e enumerações”, “Pronome relativo universal: *que*”, “Gerundismo” (Unidade 2); “Uso das expressões de tempo”, “Comparação e provérbios”, “Outras formas de exprimir causa e consequência” (Unidade 3); “Causa e consequência ou finalidade na construção da argumentação”, “Formulação de hipóteses sobre o presente, o passado e o futuro”, “Desenvolver um argumento utilizando a concessão” (Unidade 4). Em síntese, as atividades traçadas nas seções “Gramática Textual” e “Prática de linguagem”, além de trabalharem com elementos linguísticos presentes no plano textual, também recorrem a atividades de leitura e escrita, evidenciando a articulação dos eixos de ensino na coleção.

A seção “Língua – análise e reflexão” concentra-se no estudo gramatical propriamente dito, respaldado na Gramática Tradicional, como se evidencia nas subseções: “Função sintática dos termos da oração que giram em torno do substantivo”, “Função sintática dos termos da oração que giram em torno do verbo”, “Tipos de predicado”, “Vocativo” (Unidade 1); “Frase, oração e período”, “Emprego da vírgula”, “Período composto”, “Período composto por subordinação: oração subordinada adjetiva”, “Funções sintáticas dos pronomes relativos”, “Formas nominais dos verbos: particípio, gerúndio, infinitivo” (Unidade 2); “Expressão de

circunstâncias nas orações subordinadas adverbiais”, “Circunstância de tempo: oração subordinada temporal e adverbial proporcional”, “Comparação: oração subordinada adverbial comparativa e oração adverbial conformativa”, “Expressão de causa e consequência: oração subordinada adverbial causal”, “Conjunções e preposições que indicam causa”, “Expressão da consequência: oração subordinada adverbial consecutiva”, “Conjunções e preposições que indicam consequência” (Unidade 3); “A expressão da finalidade e as orações subordinadas adverbiais finais”, “Pontuação e expressão da finalidade”, “Expressão da hipótese e da condição”, “A conjunção adverbial condicional *se* e a expressão da hipótese”, “Outras conjunções para expressar hipótese e condição”, “Expressão da concessão”, “Orações subordinadas adverbiais: revisão” (Unidade 4). Dessa maneira, segundo o Guia (BRASIL, 2014), o ensino linguístico equilibra o enfoque morfossintático tradicional com o trabalho centrado na dimensão comunicativa da linguagem, que visa a capacitar o aluno para a leitura e a produção de textos de gêneros diversos, possibilitando a ele refletir sobre os usos da língua em diferentes situações discursivas.

Conforme mencionado anteriormente, no Guia do Livro Didático PNLD 2015 (BRASIL, 2014), a coletânea é diversa e de qualidade, abrangendo desde textos do período literário em estudo até textos da contemporaneidade, articulados pelo tema, o que favorece experiências significativas de leitura. Informações biográficas sobre o autor de obras literárias e uma breve apresentação do texto, quando se trata de fragmento de obra maior constituem expedientes adotados, entre outros, para orientar o aluno na interpretação do texto. Mas destaca alguns pontos negativos, tendo em vista que a coleção não investe na formação do leitor de imagens. As articulações entre o verbal e o não verbal são realizadas e discutidas apenas parcialmente. Em geral, os textos imagéticos são tratados como ilustrações de textos verbais, de seu contexto histórico ou geográfico, ou como informações complementares, o que denota dificuldade em considerar a autonomia da imagem frente à palavra. A diversidade sociocultural brasileira não é tema privilegiado nos textos e nas atividades de leitura. Quando o texto favorece a discussão da variação linguística, são propostas atividades que contemplam, por exemplo, as diferenças entre o português falado no Brasil, em Portugal ou em países africanos, e o registro (formal ou informal) usado em variadas situações de interação (BRASIL, 2014).

Sendo assim, de acordo com a análise realizada pelo Guia (BRASIL, 2014), o LD (volume 2) viabiliza ao aluno e ao professor uma ferramenta didática bem construída e articulada, apresenta uma proposta de ensino metodologicamente organizada e coerente e aborda os objetos fundamentais do ensino de língua portuguesa e literatura brasileira. Mas

ressalta que os professores precisam complementar alguns aspectos, como explorar o uso de textos imagéticos e, também, criar situações a fim de desenvolver a fruição estética do texto.

A seguir, abordaremos de que forma são apresentadas as propostas de produção de gêneros discursivos inscritas no LD de Língua Portuguesa do nível médio de ensino, com o objetivo de perceber sua contribuição para a proficiência escrita e oral dos alunos, condizentes com uma educação baseada na pedagogia dos multiletramentos.

5.2 Gêneros inscritos no LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”

Com o avanço da sociedade e a necessidade de acompanhá-la, hoje, constata-se a implantação de novas propostas para o ensino e aprendizado, considerando alguns fatores como a interação, a interdisciplinaridade, os conhecimentos já adquiridos pelo estudante, o contexto e a prática social, as transversalidades temáticas, a diversidade cultural, a heterogeneidade linguística e social, dentre outros. Nesse sentido, a escola pretende não mais trabalhar os conteúdos de uma disciplina de forma isolada, mas ligá-los às demais disciplinas, ao cotidiano do aluno e ao contexto social, com objetivo de atingir as diversas possibilidades do saber. Sendo assim, a partir do que é recomendado pelos documentos oficiais (PCN e PCNEM), nas funções sociodiscursivas da escrita e nas condições de produção das diferentes interações verbais, compreende-se que o trabalho com gêneros discursivos de circulação na sociedade pode tornar as aulas muito mais atrativas e relevantes para os alunos.

Diante dessa perspectiva, esta seção pretende analisar de que forma são apresentadas as propostas de produção de gêneros discursivos inscritas no livro didático de língua portuguesa do ensino médio (adotado pela escola pesquisada), a fim de verificar sua contribuição para a proficiência escrita e oral dos alunos, possibilitando um aprendizado condizente com o mundo multiletrado e multicultural que o cerca. Assim, diante do conceito de gênero discursivo como unidade de ensino, tanto em relação à leitura quanto à produção, torna-se imprescindível abordá-lo na forma em que se concretiza, tendo como base seu enfoque temático, composicional e estilístico.

Dessa forma, os documentos oficiais esclarecem as vantagens de se renunciar ao tradicional esquema das estruturas textuais (como a narração, a descrição e a dissertação), para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros ficcionais ou não-ficcionais que circulam na sociedade atual. Corroborando, Bakhtin (2003, p. 274) argumenta que:

[...] os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BAKHTIN, 2003, p. 274)

Segundo Bronckart (1999), os gêneros são compreendidos como toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que transmite uma mensagem linguisticamente organizada e produz um efeito de coerência no seu destinatário. Seguindo a mesma linha de pensamento, Dolz e Schneuwly (2011) entendem que o gênero textual é caracterizado por formas linguísticas estáveis e convencionais que correspondem a situações de comunicação precisas. Desse modo, percebe-se que é um instrumento poderoso para ser utilizado pelos interlocutores nas diferentes situações de linguagem, sendo diferenciado por três dimensões: conteúdos veiculados, estrutura comunicativa comum ao gênero e configurações específicas das unidades linguísticas que compõem o texto.

Compreende-se que a escola representa um ambiente de socialização do saber, pois é nesse local que o aluno vai definir o uso e o contexto em que cada gênero deve ser empregado socialmente, tanto na oralidade, quanto na escrita; tendo em vista que tem contato com eles desde o primeiro momento de se expressar através da língua materna, como afirma Bakhtin:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Partindo dessa concepção, elaboramos um quadro com informações resultantes da análise realizada do LD adotado pela escola, a fim de obter a recorrência com que as propostas de atividades referentes à produção de textos do gênero oral e do gênero escrito aparecem no livro, como também, dos recursos tecnológicos²⁵ utilizados para a realização dessas atividades. Como podemos observar na página seguinte.

²⁵ O gravador foi o único recurso tecnológico indicado no LD para as aulas.

Quadro 1 - Gêneros discursivos inscritos no LD e recursos tecnológicos utilizados nas atividades com gêneros.

CAPÍTULOS	GÊNEROS DISCURSIVOS	GÊNERO ORAL*	GÊNERO ESCRITO**	USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS²⁶
1	Diálogo oral* Diálogo escrito** Conto**	✓	✓	✓
2	Roteiro do romance**	-	✓	-
3	Diálogo oral* Peça de teatro* Escrita do romance**	✓	✓	✓
4	Texto sobre o cotidiano** Escrita do romance**	-	✓	-
5	Escrita do romance**	-	✓	-
6	Reescrita do romance**	-	✓	-
7	Entrevista oral* Apresentação oral* Relatórios de experiência**	✓	✓	✓
8	Entrevista oral* Apresentação oral* Pesquisa científica**	✓	✓	✓
9	Apresentação oral* Roteiro de entrevista** Reportagem**	✓	✓	✓
10	Apresentação oral* Ensaio argumentativo**	✓	✓	✓
11	Apresentação oral* Anúncio publicitário**	✓	✓	✓
12	Apresentação oral* Tese**	✓	✓	-

Fonte: autoria própria.

²⁶ Apenas o uso do gravador como recurso tecnológico.

De modo geral, o Quadro revela que os capítulos analisados do LD apresentam uma intensa proposta para o desenvolvimento da produção escrita, com algumas sugestões de atividades para a elaboração do gênero oral, principalmente na seção específica sobre o tema, no caso “Linguagem oral”. Porém, constatamos pouca utilização e variedade de recursos tecnológicos, prevalecendo o uso do gravador como recurso tecnológico utilizado apenas na seção que propõe a produção do gênero oral (seção “Linguagem oral”).

Sabemos que, na escola, a hegemonia da escrita é indiscutível, e pudemos perceber que isso também ocorre no LD analisado, pois não se trabalha, muitas vezes, a combinar distintos recursos semióticos e aparatos tecnológicos para construir significados. A escola, por sua vez, ainda mantém o conceito de letramento tradicional da década de 1980, quando a sociedade não possuía tantos recursos que requerem o uso da tecnologia e, infelizmente, os LD da atualidade ainda trazem resquícios desse conservadorismo/engessamento do ensino. Assim como observa Lemke (2010) quando argumenta que enquanto a criança lida com diversos recursos semióticos diferentes, a escola dá mais relevância ao ensino da escrita. Para o autor, é preciso trabalhar com habilidades interpretativas, ampliando as habilidades de leitura (e acrescentamos as habilidades de oralidade) dos alunos, de forma que os aprendizes possam analisar/trabalhar textos impressos, vídeos ou filmes, fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas (acrescentamos também os aspectos culturais) diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

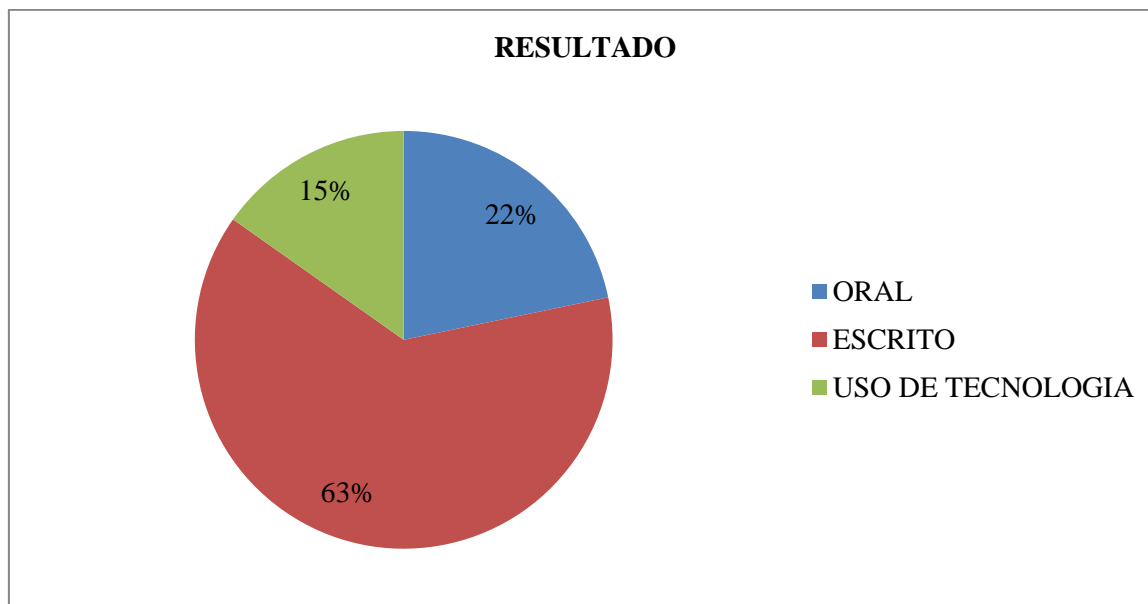
Na prática, Miguel *et al.* (2012, p. 213, grifo do autor) esclarecem que:

[...] é preciso traçar novos caminhos aos rearranjos apresentados pelos representantes das culturas privilegiadas. Talvez as possibilidades estejam justamente no domínio e uso das complexas tecnologias da informação e comunicação por parte dos representantes das culturas desprivilegiadas, num ato que García Canclini (2008) chama de “reconversão”, isto é, apropriar-se dos bens culturais privilegiados em favor de seus próprios interesses.

É através dessa apropriação dos bens culturais privilegiados e do reconhecimento dos bens culturais dos desprivilegiados pela escola que os alunos transformarão a sua aprendizagem em benefício próprio e em benefício da sociedade, passando a ser um cidadão consciente de sua visão crítica e reflexiva e de seu posicionamento diante de um mundo em consonância com os multiletramentos.

O gráfico a seguir é uma representação em percentagem do Quadro abordado anteriormente, o qual traz o resultado de gêneros trabalhados no LD, como também, o uso de tecnologias requeridas nas atividades propostas.

Gráfico 1 – Percentagem dos gêneros discursivos (oral e escrito) e do uso de tecnologias no LD.



Fonte: autoria própria.

A análise baseou-se em 04 seções que se encontram em cada capítulo do livro e, de alguma forma, trabalham com a produção, seja do gênero oral ou do gênero escrito, e também, no uso de tecnologias como suporte para as atividades. Assim, as seções do recorte de análise foram: “Linguagem Oral”²⁷, “Prática de linguagens”, “Produção escrita” e “Para ir mais longe”. Diante da análise dos capítulos dos livros, pôde-se constatar que nos Capítulos 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, houve um desenvolvimento do trabalho com as três categorias destacadas no gráfico.

Na seção “Linguagem oral” dos capítulos citados, verificou-se: a) a presença de diálogos entre os alunos com a turma através de repasse de informações adquiridas das pesquisas realizadas; b) atividade sobre diferenças entre o oral e o escrito para transformar o diálogo escrito em diálogo oral, com sugestão do uso de gravador ou encenação para a turma; c) preparação de uma entrevista a ser apresentada para turma, com sugestão de uso do gravador; d) apresentação de uma proposta de reformulação da entrevista feita pelo grupo usando o gravador para escuta da entrevista; e) gravação de textos orais em extratos de

²⁷ O uso das aspas refere-se às seções do LD.

programas de televisão, transcrição, análise e exposição para a turma de um quadro com as principais expressões ou palavras utilizadas nos casos de reformulação de fala; f) realização de uma reportagem e possível gravação da mesma; g) interpretação de documentário visual com elaboração de um esquema escrito de apoio para apresentação oral à turma e gravação das apresentações; h) apresentação oral de uma imagem qualquer do livro e utilização das expressões da linguagem oral formal estudada. Foram constatadas, também, algumas produções escritas nessa seção.

Partindo para a seção “Prática de linguagem”, essa trabalha com: a) a escrita de um diálogo de um casal de namorados; b) atividade de produção escrita sobre as diferenças do português do Brasil e de outros países que têm o português como língua oficial; c) produção de texto como foi o seu último fim de semana e, depois, sublinhar as expressões de tempo; d) produção escrita para explicar o sentido das expressões idiomáticas e provérbios pesquisados; e) escrita de parágrafos argumentativos sobre questões indicadas no livro e utilizar meios variados de exprimir a causa e a consequência; f) redigir parágrafos argumentativos sobre ponto de vista e por meio de expressões de causa e consequência ou de finalidade; g) formulação de hipóteses sobre o presente, o passado e o futuro; e h) desenvolver um argumento escrito utilizando expressões de concessão.

Já na seção de “Produção escrita”, observamos: a) a construção da base de uma história para a produção de um romance; b) produção escrita sobre a intriga e o plano estrutural do romance, dando continuidade ao que foi trabalhado no capítulo anterior; c) atividade de reescrita de um relatório já produzido pelo aluno, podendo ser de outras disciplinas; d) redigir uma síntese sobre a pesquisa feita do desenvolvimento científico de determinado período; e) produção de reportagens baseadas nas pesquisas feitas ao longo dos capítulos; f) construir uma tese e escrever um ensaio argumentativo sobre questão polêmica levantada; g) produção escrita de um anúncio publicitário; e h) elaboração de um desenho de imprensa com elementos visuais e verbais, que exponha com humor e ironia alguns temas trabalhados.

Na seção “Para ir mais longe”, constatamos: a) uma proposta de análise de diálogos construídos em diversas situações de produção; b) atividade escrita sobre a pesquisa de autores de filmes de suspense e mistério, pesquisa a respeito de pratos típicos de regiões do Brasil e pesquisa sobre o início do teatro no Brasil; c) sugestão de uma atividade oral, como a encenação de uma peça teatral de algum dramaturgo da época romântica; d) leitura sobre a obra de Eugênio de Castro e de outros poetas do Simbolismo em Portugal a fim de fazer um relatório dessa pesquisa; e) atividade de pesquisa sobre vulgarização científica; f) leitura e

conversa sobre o tema com professor e alunos; g) leitura de texto; e h) exposição oral sobre anúncios publicitários veiculados no rádio e na televisão.

Assim, concluímos que os capítulos analisados do LD apresentam uma intensa proposta para o desenvolvimento da produção escrita, com algumas sugestões de atividades para a elaboração do gênero oral, principalmente na seção específica sobre o tema, no caso “Linguagem oral”. Ademais, constatou-se pouca utilização e variedade de recursos tecnológicos, prevalecendo o uso do equipamento apenas na seção que propõe a produção do gênero oral (seção “Linguagem oral”). Dessa forma, o trabalho de ensino no LD com gêneros discursivos pode representar o caminho para um ensino e aprendizagem alcançados de modo eficiente, colaborando de maneira significativa para que os estudantes sejam mais competentes nas suas atividades escolares e em suas práticas dentro de uma coletividade. Já à escola, cabe aproveitar esse conhecimento intuitivo, sistematizar e tornar consciente o uso dos diferentes gêneros com os quais convivemos nos diversos níveis das nossas práticas sociais (BRASIL, 2008). Sendo assim, cremos que a escola poderia mobilizar as novas formas de produção, circulação e recepção de discursos na contemporaneidade, com objetivo de subsidiar propostas práticas de ensino que integrem culturas locais e globais, empenhando-se na formação cidadã voltada para o desenvolvimento crítico do aluno. Tal encaminhamento implicaria, por exemplo, investimentos em práticas de multiletramentos (MIGUEL *et al.*, 2012)

No que diz respeito ao professor de Língua Portuguesa, este precisa atentar-se a trabalhar a língua como um requisito voltado para a prática, assim, ao preparar as aulas utilizando o LD, é fundamental analisar se elas estão coerentes com o contexto social contemporâneo, uma vez que o aluno já está em contato com a língua na sociedade na qual está inserido. Logo, no ensino da língua, a partir de textos, é necessário considerar que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Nota-se que, ao planejar uma aula de língua portuguesa, o professor está diretamente ligado à questão dos gêneros que são de suma importância, pois é por meio deles que o indivíduo exerce a comunicação social e faz a relação entre as diversas formas de significação da língua nas práticas sociais. Por isso, os gêneros são de extrema relevância para a participação e atenção do professor na escolha de um LD que esteja atualizado e em sintonia

com as mudanças que ocorrem constantemente no meio social. Reconhecemos que o livro é um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente os das escolas públicas, que não têm acesso a tantos recursos e aparatos para proporcionar-lhes um ensino de qualidade. Esse trabalho com os gêneros confirma a importância de um ensino voltado para os multiletramentos, pois recupera a situacionalidade/contextualidade e permite que os discursos sejam situados em meio a um diverso número de informações e discursos que o contexto globalizado possibilita circular pelas esferas e mídias, e, dessa maneira, viabiliza aos alunos realizarem escolhas éticas entre discursos, uma vez que passam a questionar as significações às quais estão expostos (CUSTÓDIO, 2012).

No que se refere aos Capítulos 2, 4, 5 e 6, houve a predominância do gênero escrito em todas as seções. Pudemos observar na seção “Linguagem oral”: a) apresenta atividades escritas, retomando o que foi trabalhado no capítulo anterior, por meio de atividades de decupagens; b) leitura e escrita sobre decupagens; e) resgate da audição do que por ventura foi feito no Capítulo 1 e comparar; f) leitura sobre a diferença entre o oral e o escrito: a questão da ortografia; e g) atividade de leitura e escrita sobre acentuação gráfica. Na seção “Prática de linguagem”, encontramos: a) atividades escritas sobre a voz passiva e efeitos de sentido; b) produção de um pequeno texto; c) pesquisa sobre situações de comunicação oral ou escrita; e d) atividade de produção de uma coletânea sobre o uso do gerundismo. Na seção “Produção escrita”, observamos: a) atividade escrita sobre o roteiro inicial de um romance; b) escrever o romance através da proposta de organização dos passos sugeridos; c) leitura dos capítulos escritos para montagem do romance; e d) atividade de escrita com a finalização dos capítulos do romance. E na seção “Para ir mais longe”, constatamos: a) atividade de leitura; b) sugestão de leitura de autores contemporâneos; c) atividade escrita de correção ortográfica através do processador de texto; e d) leitura de textos.

Verificamos, nesses capítulos, que não há proposta de atividades de produção com o gênero oral, como também, não apresentaram o uso de tecnologias. O que torna algo preocupante, tendo em vista a importância do ensino de gêneros orais como colaborador para a plena participação do aluno-sujeito na sociedade. Assim, considerando o contexto da atualidade, percebe-se que desenvolver as práticas de leitura e de escrita não é suficiente para atender às finalidades da educação brasileira. No quesito referente à disciplina de Língua Portuguesa, trabalhar com atividades que levem em conta a oralidade é essencial para preparar o aluno para a vida, assim como o uso de ferramentas tecnológicas que fazem parte do dia a dia de todos. Conforme Bakhtin (2003, p. 326), “[...] a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais

de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”. Pois, a língua deve ser ensinada reconhecendo as práticas sociais, estimulando o aluno para agir e refletir sobre diferentes situações de comunicação, assim como estabelece a pedagogia dos multiletramentos, que é abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola, quer dizer, trabalhar com “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, 2012, p. 8-9).

Esta pesquisa constatou que o desenvolvimento do gênero escrito predomina sobre o oral; o que deixa transparecer que o trabalho com a oralidade ainda é incipiente. Em vista disso, é preciso haver um equilíbrio, considerando que o trabalho com os gêneros discursivos (oral e escrito) nos possibilita refletir sobre as práticas de ensino a fim de obtermos alternativas que assegurem ao aluno o acesso a diversos textos, auxiliando-o, desse modo, para o desenvolvimento de seu caráter crítico em relação às diversas práticas discursivas que estão inseridas no seu meio escolar e familiar. Entendemos que os textos embasados apenas pela exploração de uma linguagem, seja verbal, visual, ou sonora, não transmite o mesmo significado de um mesmo modo, pois cada uma dessas linguagens pode ser melhor empregada para atingir determinada intenção comunicativa e, quando combinadas, o potencial de funcionalidade é mais amplo. É preciso contemplar os dois tipos de multiplicidade presentes na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais essa sociedade se informa e se comunica (ROJO, 2013), envolvidos pelo conceito de multiletramentos.

Sabemos que os documentos oficiais chamam à atenção para o trabalho interdisciplinar – que envolve os multiletramentos –, devido a seu caráter integrador, facilitador e motivador no ensino (BRASIL, 1998; 2000). Citando como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) enfatizam a necessidade de utilizar a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, subsidiando, de forma significativa, o processo de construção de conhecimentos. Consequentemente, deve-se “[...] desenvolver competências de obtenção e

utilização de informações, por meio do computador, e sensibilizar os alunos para a presença de novas tecnologias no cotidiano” (BRASIL, 2000, p. 61). Da mesma maneira, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006a) acentuam que:

[...] ao mesmo tempo em que se enfatizam políticas para a infância e a adolescência, se reforçam as propostas de transversalidade, bem como de inter e transdisciplinaridade, cujos intuitos são promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. (BRASIL, 2006a, p. 94).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. Na mesma linha de pensamento, Bronckart (2006) afirma que as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas. Desse modo, trazendo a interdisciplinaridade como aliada às possibilidades decorrentes das novas tecnologias e direcionadas para o contexto sociocultural do lugar onde os alunos estão inseridos, resultará em um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, dinâmico, interativo e inovador, tanto para os alunos quanto para os professores. Permitirá satisfazer às reais demandas das sociedades tecnologicizadas e multiletradas, que exigem cada vez mais habilidades de leitura e escrita dos seus cidadãos.

Conforme Rojo (2012), uma pedagogia dos multiletramentos é necessária para transformar o aluno de consumidor acrítico em analista crítico. Para que a escola possibilite aos alunos participarem de práticas sociais de leitura e escrita de forma ética, crítica e democrática. Logo, uma situação de manifestação da língua em coletividade dá-se por intermédio da multiplicidade de gêneros discursivos (orais e escritos) presentes nas esferas sociais, com os quais se mantém contato diariamente através de revistas, livros, jornais, televisão, internet, e outros meios tecnológicos. Assim, precisamos compreender a necessidade de dar mais espaço para o trabalho com o gênero oral, especialmente, pois, fala e escrita se complementam, são coadjuvantes na complexa encenação de eventos nas instituições. E essa relação é corriqueira numa sociedade tecnológica moderna. Sabemos que

a escola ainda carrega certa oposição quando se trabalha o oral e a escrita, assim como esclarece Kleiman (2005, p. 42):

Tradicionalmente, a (língua) escrita se opõe à fala (língua falada); trata-se de dois sistemas semióticos ou sistemas de signos que utilizam canais (auditivo e visual) e modalidades de comunicação distintos para significar: além das linguagens verbais, usa o corpo, o olhar, o espaço imediato, os silêncios, a entonação; o outro utiliza o suporte físico, tipos e tamanhos de letras, imagens, pontuação etc.

Mas, a autora ressalta que “O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade – não de oposição – entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 45). Assim, constatamos que não se pode desmerecer a relevância do gênero oral em detrimento do gênero escrito, pois ambos são primordiais para uma aprendizagem crítica, reflexiva e situada de produção de textos em gêneros emergentes na sociedade atual. Portanto, é primordial situá-los no mundo, no seu momento histórico, em seus suportes, com seus interlocutores, e tudo isso implica trabalhar os significados de forma situada.

Em observância a isso, os materiais de ensino, especificamente o livro didático, também precisam acompanhar essa evolução social para proporcionar uma educação contextualizada e plural, uma educação voltada para os multiletramentos. Dessa maneira, não se deve ensinar a língua materna na escola como um conjunto de normas gramaticais em que o aluno necessita apreender para obter uma competência na oralidade e na escrita. Antes de tudo, é essencial que o ensino e o aprendizado da língua aconteçam dentro de um contexto amplo e estejam relacionados a aspectos históricos, culturais e sociais.

Visando retratar a atual conjuntura de práticas multiletradas inscritas/ou não no LD de Língua Portuguesa (adotado pela escola pública de Serra do Mel), na próxima seção, faremos uma análise sobre o assunto em questão.

5.3 Revelações sobre as práticas de multiletramentos no LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”

No contexto atual, o uso mais frequente das novas tecnologias e os complexos usos de linguagem (formal e informal) requerem a demanda de um ensino que surge de um posicionamento mais crítico frente à realidade. Diante desse fato, observa-se que a escola

encontra novos desafios que não eram imaginados até metade do século XX, tendo em vista as práticas de letramento fundamentadas no uso da tecnologia da escrita atenderem às demandas postas à educação escolar daquela época; mas, com o surgimento das tecnologias digitais, por exemplo, não é mais possível manter essa forma tradicional de ensino. Logo, há a necessidade de buscar meios, na educação, para garantir a aprendizagem de uma língua de características múltiplas. Assim, os conteúdos fornecidos pelos materiais de ensino, o conhecimento de mundo trazido à sala de aula por discentes e docentes convergem para uma prática de ensino mais interativa/colaborativa, híbrida e reflexiva, possibilitando emergir conceitos como heterogeneidade da linguagem e da cultura e comunidades de prática que remetem à pedagogia dos multiletramentos.

Nesse sentido, decidimos realizar uma análise do LD sob a ótica dos multiletramentos a fim de verificar a existência de atividades que contemplem a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica tão em voga nos dias de hoje. Para isso, tivemos como embasamento teórico os estudos de Rojo (2012) sobre a pedagogia dos multiletramentos. Buscamos, dessa forma, identificar características de práticas multiletradas (interativa, híbrida, prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora) nas atividades de produção textual de cada capítulo do LD analisado, que serão apresentadas nesta seção.

Antes de partirmos para a análise, gostaríamos de definir o que seria cada característica citada no parágrafo anterior. Assim, iniciamos com a interativa e a híbrida, e destacamos o argumento de Rojo (2012, p. 23, grifo da autora) sobre o assunto:

[...] na pedagogia dos multiletramentos, o simples texto passa a dar lugar aos novos (hiper)textos e (multi) letramentos, tendo como uma das principais características a interatividade em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Logo, a mídia digital, diferentemente das mídias anteriores, tem por natureza própria ser “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc).

Sendo assim, podemos perceber que pela própria constituição e funcionamento de um texto, o uso da mídia digital possibilita a interação e, também, produções híbridas de linguagens, formas, sons, entre outros aspectos. Tudo depende de ações enquanto alunos usuários e não apenas como receptores ou espectadores do conhecimento.

Seguindo esse viés, a escola tem como trabalho proporcionar letramentos capazes de transformar os alunos em formadores de opinião. Segundo Rojo (2012), isso só seria possível se esses alunos fossem analistas críticos, com capacidade de transformar os discursos e significações tanto na recepção quanto na produção. Sendo assim, é importante considerar a prática situada, a qual:

[...] remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas, se exerceria então uma instrução aberta, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos de critérios de análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes coleções culturais e seus valores. Tudo isso se dá a partir de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma prática transformadora, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*). (ROJO, 2012, p. 30, grifo da autora).

Percebemos que essas características são de grande relevância para uma educação voltada para os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos. Dessa maneira, decidimos analisar cada capítulo do LD com objetivo de visualizar se há ou não presença de práticas multiletradas nas produções textuais sugeridas nas atividades. Nos parágrafos seguintes, seguem as análises.

Diante disso, ao analisarmos os Capítulos 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, identificamos a presença de atividades com a produção do texto oral e do texto escrito, prevalecendo a produção escrita. Os textos não são trabalhados de forma híbrida em virtude de não apresentarem múltiplas linguagens (formal, informal, imagens, sons, formas etc.) e não serem interativos. Ressalte a isso o fato de que não envolvem a análise crítica e reflexiva de recepção e produção, como também, a escassez do uso de novas mídias que possibilitem uma comunicação ou uma aprendizagem colaborativa entre alunos – novas mídias – e outros usuários. Os textos são tradicionais, sem muitas inovações na parte estrutural e visual. Há sugestão do uso de gravador de fita para gravar algum diálogo ou entrevistas, mas nada muito plural.

Nos capítulos citados, encontramos atividades como: elaborar um quadro síntese, escrever um diálogo, transformar um diálogo escrito em um oral, produzir um roteiro de romance, produzir um livro de culinária lusófona, apresentar uma peça teatral, elaborar o

roteiro da entrevista, simular entrevistas com o uso do gravador, escrever um relatório de pesquisa, produzir texto sobre o fim de semana do aluno, reescrever relatório, entrevistar com o uso do gravado, redigir uma síntese, produzir parágrafos argumentativos, produzir uma versão de reportagem, transcrever um diálogo oral, produzir um ensaio argumentativo, apresentar seminários gravados, elaborar um esquema crítico, produzir um texto descritivo, elaborar um anúncio publicitário, elaborar um esquema escrito para apresentação oral sobre anúncios publicitários, apresentar oralmente uma imagem do livro, elaborar cartum ou tirinha, em suma, percebemos a inexistência de algo novo, atual e que, de fato, instigue a curiosidade do aluno em aprender. Segundo Lemke (1994 *apud* ROJO, 2012), existem dois paradigmas de aprendizagem e educação em disputa em nossa sociedade hoje e as novas tecnologias vão mudar o equilíbrio entre eles significativamente. O primeiro, ele qualifica de paradigma de aprendizagem curricular: aquele que assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo (que seria a forma tradicional de ensino). O segundo, ele chama de paradigma da aprendizagem interativa (definição cabe à pedagogia dos multiletramentos), em que as pessoas determinam o que precisam saber baseando-se em suas participações em atividades nas quais essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores. Portanto, os alunos aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam.

Logo, podemos constatar que a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformadora serão afetados pela forma como as produções de textos são sugeridas pelas atividades do LD. Esse aspecto causa a ausência da pedagogia dos multiletramentos, a qual prioriza os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens. Assim, como afirma Lemke (1994 *apud* ROJO, 2012, p. 26-27), “[...] precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”. Enfim, precisamos repensar até que ponto a proibição/ou uso de novas mídias em sala de aula atrapalha ou favorece os (multi) letramentos. Ao invés de proibir o celular/ou outra mídia em sala de aula, por exemplo, podemos aproveitá-lo para a pesquisa, a interação/comunicação, a navegação, a filmagem e a fotografia e, dessa maneira, tornar as aulas mais atrativas, mais próximas da realidade cultural de cada educando e, a partir disso, transformar o ensino, transformar a aprendizagem.

Nos Capítulos 2, 4, 5 e 6, observamos a presença de atividades de leitura e de produção do texto escrito. As orientações para produção dos textos escritos não enquadram o hibridismo e a interatividade propostos pela pedagogia dos multiletramentos, resultando em

atividades que não desenvolvem a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformadora como se pretende. As sugestões de produção textual são as seguintes: a elaboração de um roteiro de romance, produção de textos com elementos descritivos, escrita do plano do romance, produção de uma coletânea e receita. Constatamos ainda que, além de não apresentarem as características de uma prática multiletrada, as sugestões de produção textual são repetitivas na forma e escassa em quantidade, criatividade, modalidade entre outros aspectos.

Em síntese, ao analisarmos os capítulos do livro (volume 2), sob a ótica dos multiletramentos de Rojo (2012), pudemos constatar que, nos Capítulos 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, em suas respectivas seções de análise, por mais que tenham se desenvolvido as atividades com as três categorias destacadas no Gráfico da seção 5.2, não apresentaram propostas efetivas de multiletramentos, pois não abrangeram atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural, ocasionando, com isso, fuga dos princípios didáticos que decorrem de uma abordagem dos multiletramentos. Pois precisam explorar/abordar gêneros, mídias, modalidades e temas variados, que apresentem uma estrutura flexível comum que possa lhes dá unidade, conforme assevera Rojo (2012, p. 08):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento do trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio fundamenta-se na exploração da gramática, da literatura, da produção de textos e da oralidade, mas é primordial ir além de selecionar conteúdos teóricos; é substancial haver um alinhamento entre os profissionais da área e conhecer a realidade dos alunos frequentadores da escola. E mais, segundo García Canclini (2008, p. 302), é necessário haver uma “descoleção” das práticas escolares canonizadas para outras que pleiteiam olhares e posturas diferenciados, tanto por parte de professores como por parte do aluno, para que ambos possam promover suas próprias coleções, observando que as diferenças de gênero, de cultura e de língua não devem impor dificuldades ou barreiras para

uma educação adequada e de qualidade. É importante destacar projetos que reconheçam as diferenças multiculturais existentes no alunado contemporâneo, considerando a dimensão profissional, a dimensão pessoal e a dimensão de participação cívica a fim de que o cidadão/cidadã possa receber uma educação voltada para a diversidade – intrínseca do ser –, para as diferenças, rompendo as barreiras impostas pela hegemonia de classes e cultural, e pela rapidez com que as mudanças na sociedade ocorrem.

Sobre os Capítulos 2, 4, 5 e 6, constatamos que não houve propostas de atividades de produção com o gênero oral, como também, não apresentaram nenhum uso de mídias. Logo, é notória a predominância do gênero escrito em todas as seções de análise. A partir desse resultado, entendemos que os princípios didáticos da pedagogia dos multiletramentos também não foram contemplados nesses capítulos, tendo em vista que não houve uma articulação entre os gêneros (oral e escrito) e as novas mídias. O que podemos concluir que o livro, como um todo, não apresenta uma proposta inovadora que trabalhe com a abordagem da diversidade cultural, da diversidade de linguagens e mídias que circundam a nossa sociedade atual. Como bem observa Rojo (2012, p. 21) quando diz que:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e imprensa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessa e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

Na base comum para os currículos de Língua Portuguesa existe o estabelecimento de uma conexão com a perspectiva discursiva da linguagem já prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em continuidade ao que é proposto pelos PCN, o texto se apresenta como destaque na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente Língua Portuguesa. Esses objetivos, estruturados a partir dos eixos leitura, escrita e oralidade, também propostos nos PCN, referem-se aos diversos gêneros textuais/discursivos em esferas sociais de uso, reconhecendo a natureza dinâmica, múltipla e variável da Língua Portuguesa a fim de que os estudantes também tenham a possibilidade de perceber como a língua se estrutura, varia e atende a múltiplas intenções e propósitos (BRASIL, 2016). Nesse sentido, para serem capazes de ter uma atitude reflexiva e criativa em relação a essa língua, necessitam que, associado ao estudo dos usos da língua em situações de

escrita, leitura e oralidade, revelem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa.

Depreende-se, dessa forma, que os responsáveis pela análise e seleção dos LD precisam ter, como critério de escolha, o compromisso com o que versam os próprios documentos oficiais e com a variedade de linguagens que se propaga nos meios digitais, na internet, na televisão, na imprensa e entre outros suportes, possibilitando torná-los objetos de trabalho para o professor e de estudo a que os alunos têm direito como membros de uma sociedade multicultural e multiletrada.

Diante dessa lacuna encontrada no LD analisado, sugerimos, como prática multiletrada, a organização de um plano de atividade, alicerçado com base em uma aplicação de sequência didática para a 2ª série do ensino médio, utilizando, como uma das ferramentas do ensino de língua portuguesa, o LD em questão. Tomando como base os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a sequência didática apresenta uma estrutura de quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Nesta pesquisa, trazemos, como proposta, a primeira etapa (apresentação da situação), em vista de que as demais etapas só poderão ser construídas/realizadas com o conhecimento das necessidades dos alunos.

Considerando o resultado desta pesquisa e pautando-nos no livro didático analisado, a seguir, apresentamos a descrição da apresentação da situação, que é a primeira etapa de uma sequência didática. As demais etapas serão construídas conforme a realidade de cada turma.

Apresentação da situação

Encontro: I

Objetivos:

- a) Apresentar a proposta de ensino para os alunos;
- b) Desenvolver a criticidade sobre temáticas de filmes/documentários;
- c) Possibilitar o reconhecimento da composição/estrutura de gênero documentário por meio de mídias;
- d) Propor atividades sobre o conteúdo do livro em conformidade com o gênero a ser desenvolvido.

Conteúdos:

- a) Gênero Documentário;
- b) Verossimilhança e estrutura textual da narrativa (p. 92 a 94);
- c) Elementos que caracterizam o suspense na narrativa (p. 94 e 95).

Procedimentos:

- a) Iniciar a aula com apresentação para a turma do projeto de ensino e o que será desenvolvido durante as aulas;
- b) Passar um questionário sobre documentário a fim de fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto.
- c) Exibir o documentário: Mulheres da Lama;
- d) Solicitar, após exibição do documentário, opinião sobre a temática tratada e estrutura;
- e) Fazer correlação do documentário com os conteúdos do livro, no caso: verossimilhança, estrutura textual da narrativa e suspense na narrativa;
- f) Aplicar atividades que envolvam o documentário, a verossimilhança, estrutura textual da narrativa e o suspense na narrativa;
- g) Entregar cópias de questionários e de atividades.
- h) Corrigir as questões coletivamente.

Sendo assim, apresentamos a situação inicial para o desenvolvimento de uma SD que traz, como assunto, o trabalho com o gênero documentário, abordando, também, os conteúdos do LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação. Optamos por esse gênero pelos seguintes motivos: a) é um gênero dinâmico e favorece o desenvolvimento de conhecimentos relativos à modalidade oral e escrita da língua estudada; b) permite a produção de diversos gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, pois podemos trabalhar com atividades para compreensão da estrutura e ensaio de uma entrevista, dinâmicas envolvendo o depoimento, a construção do roteiro do documentário, entre outros; c) possibilita o uso de múltiplas linguagens e de novas mídias; e c) há um número reduzido de pesquisas que abordam o ensino desse gênero na escola pública.

Diante da análise realizada nesta seção, concluímos que o ensino precisa avançar e acompanhar a evolução tecnológica e cultural da sociedade que está em constante transformação.

A seguir, abordaremos os resultados obtidos com a realização desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as práticas de multiletramentos inscritas no livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio de uma escola pública a partir da descrição da estrutura organizacional do LDP, da identificação de gêneros discursivos e de atividades que possam contemplar os gêneros como práticas de multiletramentos no LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”.

Para isso, traçamos as seguintes questões mais pontuais, as quais serviram de eixo norteador para o desenvolvimento desta investigação:

- a) Como está organizado/estruturado o LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação” utilizado para o ensino médio?
- b) De que forma são apresentadas as propostas de produção de gêneros discursivos inscritas nesse LD?
- c) De que maneira as características da pedagogia dos multiletramentos são retratadas nas atividades de produção textual desse LD?

As análises evidenciaram que, no LD de Língua Portuguesa “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, as articulações entre o verbal e o não verbal são realizadas e discutidas de forma parcial e restrita. Em geral, os textos imagéticos são tratados como ilustrações de textos verbais, de seu contexto histórico ou geográfico, ou como informações complementares, o que denota dificuldade em considerar a autonomia da imagem frente à palavra. A diversidade sociocultural brasileira não é um tema privilegiado nos textos e nas atividades de leitura. Percebemos, também, que o trabalho com gêneros ignorava a noção específica de interação discursiva presente no gênero e passava a analisar e propor atividades apenas focando em categorias e características estereotipadas, deixando transparecer que, ao produzir bons textos, o autor necessitasse seguir uma sequência indefinida. O contexto, nesses casos, é inexplorado ou colocado em segundo plano, e o conceito de gêneros ficou disforme, devido à forma de exploração da oralidade e da escrita no volume 2 da coleção. O desenvolvimento do gênero escrito predomina sobre o oral, revelando que o trabalho com a oralidade ainda é incipiente.

Em vista disso, é preciso haver um equilíbrio, considerando que o trabalho com os gêneros, sejam eles orais e/ou escritos, possibilita-nos refletir sobre as práticas de ensino a fim de obtermos alternativas que assegurem ao aluno o acesso a diversos textos, auxiliando-o,

desse modo, para o desenvolvimento de seu caráter crítico em relação às diversas práticas discursivas que estão inseridas no seu meio escolar e familiar. É necessário contemplar os dois tipos de multiplicidade presentes na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais essa sociedade se informa e se comunica (ROJO, 2012), envolvidos pelo conceito de multiletramentos. A partir desse resultado, entendemos que os princípios didáticos da pedagogia dos multiletramentos também não foram contemplados nesses capítulos, tendo em vista que não houve uma articulação entre os gêneros (oral e escrito) e as novas mídias.

Assim, podemos concluir que o LD de Língua Portuguesa “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, de modo geral, não apresenta uma proposta inovadora que trabalhe com a abordagem da diversidade cultural, da diversidade de linguagens e mídias que circundam a nossa sociedade atual. Os capítulos do LD não apresentaram propostas efetivas de multiletramentos, pois não abrangeram atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural; ocasionando, com isso, fuga dos princípios didáticos que decorrem de uma abordagem dos multiletramentos. Tendo em vista que os textos (oral e escrito) precisam explorar/abordar gêneros, mídias, modalidades e temas variados, que apresentem uma estrutura flexível comum que possa lhes dá unidade.

Depreende-se, dessa forma, que os responsáveis pela análise e seleção dos LD precisam ter, como critério de escolha, o compromisso com o que orientam os próprios documentos oficiais e com a variedade de linguagens que se propaga nos meios digitais, na internet, na televisão, na imprensa e entre outros suportes, possibilitando torná-los objetos de trabalho para o professor e de estudo a que os alunos têm direito como cidadãos de um meio social em frequente evolução.

Diante dessa lacuna encontrada no LD analisado, sugerimos o desenvolvimento de práticas multiletradas como alternativa para futuras pesquisas, a partir da elaboração e aplicação de uma sequência didática para a 2ª série do ensino médio que adotam o LD “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, pautada no gênero documentário, envolvendo o texto oral, o texto escrito e as novas mídias; resultando, assim, em um ensino significativo da língua.

O desenvolvimento de uma pesquisa na área de ensino, envolvendo diversos agentes, não é tarefa fácil de concretizar-se; podemos afirmar isso com a experiência que tivemos, pois, na busca por um campo de pesquisa, deparamo-nos com muita resistência por parte de algumas escolas da cidade de Mossoró em colaborar com este trabalho. Esse fato nos deixou muito preocupadas e bastante entristecidas, levando em consideração a referida cidade ser a

segunda maior do estado do RN, viver um intenso crescimento econômico e de infraestrutura, ter várias universidades e um IF – os quais trabalham com pesquisas de pós-graduação. Mesmo apresentando esses aspectos de uma cidade desenvolvida, ainda há muita desconfiança e receio de alguns professores da escola pública em relação à pesquisa científica. Assim, esse impedimento acabou nos impulsionado a procurar por uma escola em outra cidade, a qual fica cerca de 30 km de distância de Mossoró-RN, conhecida como Serra do Mel. Mas, mesmo tendo conseguido a aceitação da pesquisa pela referida escola, existiram vários fatores bem presentes nas escolas públicas do país (como: greve de professores, falta de merenda e falta de transporte escolar) e o tempo limitado do mestrado que impossibilitaram a realização da motivação inicial deste estudo, que seria sobre a pedagogia dos multiletramentos presente ou não no LD de Língua Portuguesa, em conjunto com a aplicação de uma sequência didática envolvendo os alunos e os professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de Ensino Médio e Fundamental. Desse modo, não foi possível a entrada na escola para implementação de uma proposta de ensino.

Em futuras pesquisas, pretendemos elaborar uma proposta de ensino envolvendo os multiletramentos e aplicá-la nas aulas de língua materna do ensino médio de uma escola pública. Logo, essa proposta visa à aplicação da sequência didática para facilitação do entendimento sobre os gêneros discursivos e o uso de tecnologias, em virtude da estruturação, de modo lógico e apropriado ao seu receptor²⁸ ser pouco trabalhado em sala de aula, e pelo fato de os docentes não conseguirem contemplá-los em sua integralidade. Assim, o uso da sequência didática é muito vantajoso, tendo em vista auxiliar o docente a estruturar de forma coerente e eficaz a utilização da língua em sua abrangência. É nesse ambiente que se constata ser necessário o trabalho sobre a teoria proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), uma vez que esses autores agregam as orientações do PCN de 1998, e, também, sugerem como fazer, como pensar e como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula. Como assunto da SD, pensamos em focar no trabalho com o gênero documentário por: a) reconhecermos ser um gênero dinâmico que favorece o desenvolvimento de conhecimentos relativos à modalidade oral e escrita da língua estudada; b) permitir a produção de outros gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos; c) por ter a possibilidade do uso de múltiplas linguagens; d) por ter um número reduzido de pesquisas que abordam o ensino desse gênero na escola pública.

²⁸ É um dos protagonistas do ato da comunicação: aquele a quem se dirige a mensagem, quem recebe a informação e a decodifica, isto é, transforma os impulsos físicos (sinais) em mensagem recuperada.

A abordagem sobre multiletramentos é recente e pouco explorada em pesquisas. Ao propor esta investigação, portanto, pretendo²⁹ ampliar o estudo desse assunto, tendo a intenção de contribuir, com especial atenção, para o ensino de língua portuguesa, a fim de possibilitar um ensino-aprendizagem que transforme o aluno em um cidadão crítico e consciente de sua posição na sociedade. Dessa maneira, entendo que este trabalho é de fundamental relevância no contexto brasileiro, pois, além de contribuir para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola local, abrangerá as escolas públicas de outras regiões, os alunos e professores, possibilitando o acesso à leitura, à escrita e à oralidade de maneira crítico-reflexiva, podendo promover o desenvolvimento das linguagens múltiplas e o letramento crítico dos alunos. Assim, fomentará a formação do docente e do discente como cidadãos conscientes e proativos diante da sociedade, conforme recomenda os documentos oficiais previamente mencionados.

Destaco, ainda, a importância deste estudo para a minha formação, reconhecendo que todo conteúdo abordado elevará o meu conhecimento sobre as práticas multiletradas, que favorecem o trabalho do professor e permitem um ensino mais abrangente ao qual os alunos têm direito como membros de uma sociedade multicultural e multiletrada.

²⁹ Ocorre o uso da primeira pessoa do singular por se tratar de motivações profissionais e pessoais da autora.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, A. Processo Tecnista. In: _____. et al. **Didática: Processos de Trabalho em Sala de Aula**. Maringá: Eduem, 2005. p. 65-79.
- ALMEIDA, L.; FREIRE, T. **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. 3. ed. Braga: Edições Psiquilíbrios, 2003.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- _____. **Introdução à Investigação Qualitativa em Educação: investigação educacional II**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BEAUDOUIN, V. De la publication à la conversation: Lecture et écriture électroniques. **Réseaux**. Paris, v. 6, n. 119, p. 199-225. 2002. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2002-6-page-199.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- BLIKSTEIN, I. Entrevista. História das Ideias Linguísticas no Brasil. **Relatos**. Campinas, n. 6, 2000. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_06>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, 1994. p. 15-80.
- BORBA, M.; ARAGÃO, R. C. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul., 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576/529>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 23 jun. 2017.
- _____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 ago. 1971, p. 6592. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 ago. 1985, Seção 1, p. 12178. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00091542&seq_ato=000&vlr_ano=1985&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Relatório**: Parecer: nº CEB 15/98. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jan. 1939, Seção 1, p. 277. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=FNDE/MED>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 20 out. 2016.

_____. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar: Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 - TP3: gêneros e tipos textuais**. Brasília MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/gestar/tpportugues/tp3.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2016

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006a.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006b.

_____. **Catálogo Nacional do livro didático para o ensino médio, língua portuguesa: (PNLEM 2005)** Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CAMARGO, M. J. P. de. **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Avaliação. **Documento de área 2013**. 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de teses da Capes**. 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUSTÓDIO, M. A. documentário e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 199-231.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, I. A.; ARAGÃO, R. C.; RIBEIRO, M. D. A. Diferentes Caminhos para Multiletramentos: localidade e temporalidade. **Acta Semiótica et Linguística**, João Pessoa, v. 19, n. 1, p. 102-113, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/23436/12887>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

DIAS, R. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982012000400010&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 23 abr. 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona), In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 35-60.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 2008.

ELER, D.; VENTURA, P. C. S. Alfabetização e letramento em ciência e tecnologia: reflexões para a educação tecnológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., Florianópolis. **Anais...** Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007. v. 1, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/search0.html>>. Acesso em: 13 nov. 2016

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. H. **Língua portuguesa**: linguagem e interação. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.

FERREIRA, E. C. F. **A oralidade como objeto de ensino**: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. Fortaleza, 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução A. R. Lessa e H. P. Citrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.

_____. **História da semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Línguas de civilização e línguas de cultura. A língua nacional do Brasil. In: BARROS, D. L. P. **Os discursos do descobrimento**. São Paulo: Edusp/Fapesp. 2000. p. 169-180.

GUIMARÃES, E. et al. **Os falantes e as línguas**: Multilingüismo e ensino. Campinas: CEFIEL/IEL, 2008.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

KOCH, I. V. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Campinas, v. 1, n. 1, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/feae2f57341478af7ec218b4fc44d8e8.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LEITE, F. T. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa (monografias, dissertações, teses e livros). Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 20-35.

MELO, C. T. V. O documentário no Ensino Médio. In: MENDONÇA, M.; BUZEN, C. (Org.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. v. 1, p. 53-70.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira: Educabrazil**, São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

MIGUEL, E. A. et al. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 211-231.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Tradução Mônica Saddy Martins. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

PENAFRIA, M. **O filme documentário: história, identidade, tecnologia.** Lisboa: Cosmos, 1999.

RAMOS, F. P. A Mise-en-Scène do Documentário. **Cine Documental.** Buenos Aires, n. 4, 2011. Disponível em: <<http://revista.cinedocumental.com.ar/4/teoria.html>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

_____. **Mas afinal... O que é mesmo documentário?** São Paulo: SENAC, 2008.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e Literatura (1838-1971).** 2000. 428 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.** 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC, 2000.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 107-136.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, F. V.; SILVEIRA, E. L. Representações discursivas da leitura e do trabalho docente no Guia do PNLD. **Glaúks.** Viçosa, v. 15, n. 1, p. 121-134, 2015. Disponível em: <http://www.revistaglaunks.ufv.br/arearestrita/arquivos_internos/artigos/121134__artigo_07__Francisco.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017

SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-161.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa, perspectiva, ensino**. São Paulo, PUC/SP, 1998b. p. 53-60.

SOUSA, R. M. R. Q. **Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios**. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (Org.). 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

VIEIRA, C. C. **Relatório do programa, conteúdos e métodos de ensino das matérias da unidade curricular de Metodologia da Investigação em Educação II**. Coimbra: Universidade de Coimbra, Psicologia e Educação, 2011.

WALSH, M. Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? **Australian Journal of Language and Literacy**. Austrália, v. 33, n. 3, p. 211-239, 2010. Disponível em: <<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=413764741373610;res=IELHSS>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

WINCH, P. G.; NASCIMENTO, S. S. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 219-236, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/215/331>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa**. 2002. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

ANEXO A – Modelo de carta de anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____ (nome), (CPF ou matrícula): _____, representante legal da _____ (nome da instituição) _____, localizada no endereço: _____

_____ venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: _____

_____ tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(a) _____ (nome do pesquisador responsável), vinculado a _____ (nome da instituição proponente) _____ a ser realizada no(s) local(is) _____.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos. Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

_____ (Cidade/UF), ____/____/____

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

ANEXO B – Modelo de Termo de Consentimento



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
 Campus xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx – xxxxxx
 Curso de xxxxxxxxxxxxxxxx- xxx

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa
 “ _____ ”

coordenada pelo (a) **Prof.** _____ e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: _____ cuja responsabilidade de aplicação é de _____, formação, curso do Campus Avançado “ _____ ”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral:
 “ _____ ”. E como objetivos específicos:

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de _____

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de _____. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente _____ aplicará o questionário e somente a discente _____ e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no Departamento de _____, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador _____ do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus _____, no endereço _____, Bairro, CEP– Cidade– RN. Tel.(84) xxxx-xxxx. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a)pesquisador(a) _____.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

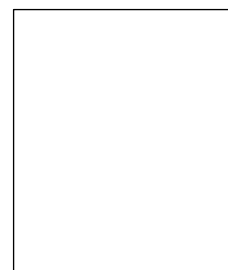
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “_____”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Aluno (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de xxxxxxxxxxxx, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus xxxxxxxxxxxx, no endereço xxxxxxxx, n. Xx , bairro, CEP– Cidade – RN. Tel.(84) xxxx-xxxx

Prof _____ (Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) - Curso de xxxxxxxxxxxx, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus xxxxxxxxxxxx, no endereço xxxxxxxx, n. Xx , bairro, CEP– Cidade – RN. Tel.(84) xxxx-xxxx

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

ANEXO C - Parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULTILETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOCIOINTERACIONISTA DISCURSIVO

Pesquisador: Ana Paula Oliveira Vale de Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59247816.4.0000.5294

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.796.857

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de Mestrado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN caracterizado como um estudo de caso de natureza qualitativa do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o papel dos multiletramentos adotado pelo professor de língua portuguesa do ensino médio de uma escola pública.

Objetivo Secundário:

Identificar as práticas de multiletramentos adotadas pelo professor de língua portuguesa em uma escola pública.

Apresentar uma proposta pedagógica para trabalhar os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa para o ensino médio.

Aplicar essa proposta pedagógica no ensino médio de uma escola pública

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Possível constrangimento aos participantes, que será minimizado através das seguintes

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.625-620
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN



Continuação do Parecer: 1.796.857

providências: assegurar a privacidade, sigilo e confidencialidade de sua identidade, a qual será protegida por uso de pseudônimo, quando necessário.

Benefícios:

Engajamento dos participantes ao possibilitar que reconheçam e participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura, da escrita e das novas mídias (multiletramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa e será realizado numa escola pública no município de Serra do Mel/RN. Os participantes da pesquisa serão 10 professores da escola, sendo um deles de língua portuguesa e alunos do 3º ano do Ensino Médio. A pesquisa se rá desenvolvida a partir das seguintes etapas:

Etapa I – Identificação do campo de pesquisa e contato com os participantes, assinatura do termo de consentimento por parte do professor e turma de alunos, participantes desta pesquisa. Etapa II – Geração dos dados: a geração de dados será realizada por meio de duas fases: a) Entrevista e aplicação de questionários: A coleta de dados será feita através de entrevistas com gravação de áudio e questionários direcionados ao professor. Já com os alunos, serão aplicados um questionário sociocultural e questionários acerca de conhecimento prévio sobre os multiletramentos. b) Elaboração do produto final: Desenvolvimento de documentário com colaboração de professor e alunos

Será desenvolvido um documentário acerca da escola campo de pesquisa. O documentário será produzido pelos participantes da pesquisa sob a orientação da pesquisadora. Cabe destacar que a pesquisadora providenciará que o referido documentário seja produzido em língua portuguesa, tendo uma legenda em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Etapa III – Elaboração da dissertação, que consistirá de três fases, a saber:

- a) Elaboração do marco teórico; b) Descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa;
- c) Análise dos dados/discussão dos resultados: os dados serão analisados através do método do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na perspectiva dos estudos sobre ensino como trabalho de Bronckart e Machado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto, Projeto de pesquisa, Carta de anuência, Instrumentos de coleta de dados, Declaração do pesquisador de só iniciar a coleta após aprovação do CEP,

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva CEP: 59.625-620
UF: RN Município: MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uern.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN



Continuação do Parecer: 1.796.857

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram sanadas e o projeto pode ser executado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_769545.pdf	06/10/2016 07:50:25		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/10/2016 07:49:52	Ana Paula Oliveira Vale de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	28/09/2016 15:51:14	Ana Paula Oliveira Vale de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_TCLE.pdf	28/09/2016 14:58:56	Ana Paula Oliveira Vale de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	28/09/2016 14:45:55	Ana Paula Oliveira Vale de Andrade	Aceito
Outros	Questionario.pdf	28/09/2016 14:10:02	Ana Paula Oliveira Vale de Andrade	Aceito
Outros	Roteiro_da_entrevista.pdf	25/08/2016 12:58:44	Ana Paula Oliveira Vale de Andrade	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso.pdf	18/08/2016 16:22:58	Ana Paula Oliveira Vale de Andrade	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	18/08/2016 16:16:34	Ana Paula Oliveira Vale de Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva CEP: 59.625-620
UF: RN Município: MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uem.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN



Continuação do Parecer: 1.796.857

MOSSORO, 25 de Outubro de 2016

Assinado por:
Pablo de Castro Santos
(Coordenador)

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva CEP: 59.625-620
UF: RN Município: MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 E-mail: cep@uem.br

Página 04 de 04

30

³⁰ Esclarecemos que o documento é uma versão digital do parecer e não consta assinatura.