



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Presidente Prudente

JULIANA APARECIDA DE SOUZA GUINE BONFIM

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ DOS LETRAMENTOS E
MULTILETRAMENTOS**

Presidente Prudente

2023

JULIANA APARECIDA DE SOUZA GUINE BONFIM

**PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ DOS
LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. Linha de Pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”. Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto.

Presidente Prudente

2023

B713p

Bonfim, Juliana Aparecida de Souza Guine

Propostas de produção de texto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental I à luz dos letramentos e multiletramentos / Juliana Aparecida de Souza Guine Bonfim. -- Presidente Prudente, 2023
123 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto

1. Produção de texto. 2. Livro didático. 3. Letramentos. 4.
Multiletramentos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ DOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

AUTORA: JULIANA APARECIDA DE SOUZA GUINE

ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Prof(a). Dr(a). ELSA MIDORI SHIMAZAKI (Participação Virtual)
Departamento de Pós- Graduação em Educação / Unoeste

Presidente Prudente, 02 de dezembro de 2022

*Aos meus amados filhos, Pedro Lucca e
Sophia, que me incentivam a me reinventar todos os dias.*

*Aos meus pais e ao meu marido, por me
encorajar e não me permitir deixar de sonhar.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me mostrar que não é no meu tempo, mas no tempo Dele! E, no tempo Dele, realizo esse grande sonho.

À minha família, minha fortaleza, em que debruço minhas angústias, celebro minhas conquistas, que também são deles; que me acompanharam nessa trajetória, celebraram comigo desde a aprovação, caminharam comigo nessa intensa jornada, compreenderam minha ausência e foram presença para com meus filhos quando, em muitos momentos desse período, não pude ser, minha eterna gratidão; em especial, à minha mãezinha, Maria, que sempre me incentivou a ir além até mesmo quando eu achava que não seria possível; ao meu marido, pela parceria, companheirismo, amor, que sempre me deu forças para continuar, por acreditar em mim, estar sempre ao meu lado, tornando esse sonho possível.

À minha querida orientadora, profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, por confiar em mim, por ser luz em minha vida nessa jornada acadêmica, por seus ensinamentos, por nossas conversas, dividindo dúvidas e angústias para muito além do presente trabalho, sua sabedoria em orientar-me fez com que buscasse ser melhor como pessoa, como professora e, agora, graças a ela, como pesquisadora. Sinto-me honrada em ser sua orientanda.

Às minhas parceiras do curso de Mestrado, Gislaine Aredes, Nayara Guine e Adriana Jesuíno, por todo apoio, por compartilharem todas as etapas dessa trajetória, seja nos momentos de frustrações ou conquistas.

Ao grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”, o FPPEEBS, por tantas aprendizagens compartilhadas e riquíssimas discussões em nossos encontros.

Às professoras da banca examinadora, Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, que me acompanha desde o Seminário de Pesquisa, me senti abraçada com suas valiosas contribuições, sempre com tanto carinho para com o presente trabalho; Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki, que com tanta empatia contribuiu desde a qualificação, com minuciosas considerações. Aprendo demais com vocês.

Ao programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Unesp, de Presidente Prudente.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem”, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, teve como objetivo geral investigar como são abordados os letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de textos contidas no material didático do 4º e 5º ano utilizado pelas escolas municipais de Presidente Prudente/SP. Frente a isso, as questões que envolveram nossa problemática de pesquisa foram: Como os letramentos e multiletramentos estão inseridos nas propostas de produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa? Como os letramentos e multiletramentos estão contemplados na BNCC do Ensino Fundamental e no Currículo Paulista? Com base na perspectiva teórica dos letramentos e multiletramentos, de que forma as propostas de Produção de textos presentes no livro *Ápis* convergem ou divergem dos documentos oficiais - BNCC e Currículo Paulista? A pesquisa acerca das proposições de produção de texto justificou-se devido à escassez de pesquisas no Ensino Fundamental I envolvendo letramentos, multiletramentos e produção de textos, além de indagações constantes dos profissionais que lecionam no Ensino Fundamental I, consideradas as dificuldades apresentadas pelos educandos na aquisição de habilidades relativas à produção de texto, ainda que já possuam o domínio da escrita alfabética. A pesquisa teve caráter qualitativo e como procedimentos de geração de dados nos valem da análise documental dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 4º e 5º ano de uma escola pública do Ensino Fundamental da cidade de Presidente Prudente. Tais dados foram cotejados com o preconizado nos documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista. Como considerações finais, a partir das análises realizadas nas proposições de produção de textos nos livros didáticos *Ápis* dos 4ºs e 5ºs anos, observamos que houve um avanço no ensino de Língua Portuguesa e a valorização de uma prática dialógica em sala de aula. Outro aspecto relevante foi o trabalho com os gêneros textuais, que envolve um ensino que contribui para os letramentos dos alunos, já que os gêneros textuais apresentados nos livros analisados se aproximam do cotidiano deles, envolvendo-os em práticas de escrita. Todavia, chamou a atenção o número de proposições e atividades complementares, visto que para serem realizadas de forma assertiva demandam tempo. Constatamos que a BNCC e o Currículo Paulista convergem nas habilidades trabalhadas, assim como na relevância que assumem com relação aos letramentos e multiletramentos para o ensino da Língua Portuguesa. Quanto às propostas de produção textual, percebemos que, em todas elas, há a intencionalidade de envolver os alunos em práticas sociais, no entanto, atualmente o livro didático faz parte de um mercado e é produzido de forma massificada. Dessa forma, o professor deve ficar atento para fazer as adaptações necessárias ao seu contexto particular. Além disso, no tocante às atividades que envolvem os multiletramentos, há a dificuldade em realizá-las de forma em que a produção de texto do gênero abordado esteja em seu suporte real de circulação. Isso ocorre, principalmente, porque já se pressupõe a falta de recursos adequados.

Palavras-chave: Produção de Texto. Livro didático. Letramentos. Multiletramentos.

ABSTRACT

The current work, linked to the research line "Formative processes, teaching and learning", within the Postgraduate Program in Education - Master's Degree from São Paulo State University (Unesp), School of Technology and Sciences, Presidente Prudente campus, had the general objective of investigating how literacy and multiliteracies are approached in the proposals for text production contained in the 4th and 5th grade textbook material used by municipal schools in Presidente Prudente/SP. In view of this, the questions that involve our research problematic are: How literacies and multiliteracies are inserted in the proposals of text production in the Portuguese Language textbook? How are literacies and multiliteracies contemplated in the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) of Primary Education and in the Paulista Curriculum? Based on the theoretical perspective of literacies and multiliteracies, in what way do the proposals of text production present in the Ápis textbook converge or diverge from the official documents – BNCC and Paulista Curriculum? The research about the propositions of text production is justified due to the scarcity of research in Elementary School I involving literacies, multiliteracies and text production, in addition to constant questions of professionals who teach in Elementary I, considering the difficulties presented by students in the acquisition of skills related to text production, even though they already have the command of alphabetic writing. The research had a qualitative method and as data generation procedures we used the documentary analysis of the 4th and 5th grade Portuguese Language textbooks of a public Elementary School in the city of Presidente Prudente. Such data was compared to what is recommended in the official documents: the Brazilian National Common Core Curriculum and the Paulista Curriculum. As final considerations, based on the analysis carried out in the proposals of text production in the Ápis textbooks for the 4th and 5th grades, we observed that there is an advance in the teaching of Portuguese Language and the valorization of a dialogical practice in the classroom. Another relevant aspect is the work with textual genres, which involves a teaching that contributes to the students' literacy, since the textual genres presented in the analyzed textbooks are close to their daily lives, involving them in real writing practices. However, the number of complementary propositions and activities drew our attention, since they require time to be carried out assertively. We found that the BNCC and the Paulista Curriculum converge in the competencies worked, as well as in the relevance they assume in relation to literacy and multilingualism for the teaching of the Portuguese Language. As for textual production proposals, we noticed that, in all of them, there is the intent to involve students in social practices, however, currently, the textbook is part of a market and it is produced in a massified way. Thus, the teacher must be attentive to make the necessary adaptations to a particular context. Furthermore, regarding the activities that involve multiliteracies, there is a difficulty in performing them in a way that the text production of the genre being addressed is in its real support of circulation. This occurs mainly because it is already assumed that there is a lack of adequate resources.

Keywords: Text Production. Textbook. Literacies. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Código Alfanumérico do Ensino Fundamental (BNCC).....	47
Figura 2 - Práticas de Produção de Texto.....	48
Figura 3 - Práticas de Produção de Texto (Continuação).....	49
Figura 4 - Código Alfanumérico do Ensino Fundamental (Currículo Paulista).....	50
Figura 5 - Apresentação - Manual do Professor 4º e 5º ano.....	61
Figura 6 - Seção de Produção de Textos.....	63
Figura 7 - Seção de Produção de Textos (Continuação).....	63
Figura 8 - Quadro Geral da Coleção Ápis de 1º ao 5º ano.....	64
Figura 9 - Quadro Geral da Coleção Ápis de 1º ao 5º ano.....	64
Figura 10 - Quadro Geral da Coleção Ápis de 1º ao 5º ano.....	64
Figura 11 - Unidade 1: Outro final para a fábula: em prosa ou em verso.....	69
Figura 12 - Unidade 2: Diário Pessoal.....	70
Figura 13 - Unidade 2: Aí vem... blog pessoal	71
Figura 14 - Unidade 2: Tecendo Saberes	71
Figura 15 - Unidade 2: Tecendo Saberes (continuação).....	71
Figura 16 - Unidade 3: Reportagem e Entrevista.....	73
Figura 17 - Unidade 3: Reportagem e Entrevista (continuação).....	73
Figura 18 - Unidade 4: Carta Pessoal.....	74
Figura 19 - Unidade 4: Carta Pessoal (continuação).....	74
Figura 20 - Unidade 4: Tecendo Saberes	76
Figura 21 - Unidade 4: Tecendo Saberes - (continuação).....	76
Figura 22 - Unidade 5: Texto Informativo	78
Figura 23 - Unidade 5: Texto Informativo - (continuação).....	78
Figura 24 - Unidade 6: Conto de Suspense	79
Figura 25 - Unidade 6: Conto de Suspense - (continuação).....	79
Figura 26 - Unidade 7: Conto Popular..	79
Figura 27 - Unidade 7: Conto Popular (continuação).....	79
Figura 28 - Unidade 7: Conto Popular (continuação).....	80
Figura 29 - Unidade 8: Roteiro de passeio pela escola	81
Figura 30 - Unidade 8: Roteiro de passeio pela escola (continuação)	81
Figura 31 - Unidade 1: Poema	85
Figura 32 - Unidade 1: Poema (continuação).....	85

Figura 33 - Unidade 2: Crônica.....	86
Figura 34 - Unidade 2: Crônica (continuação)	86
Figura 35 - Unidade 3: Texto Informativo.....	87
Figura 36 - Unidade 3: Texto Informativo - Como pesquisar.....	88
Figura 37 - Unidade 3: Texto Informativo - Como pesquisar (continuação).....	88
Figura 38 - Unidade 3: Texto Informativo - Planejamento.....	89
Figura 39 - Unidade 4: Artigo de Opinião.....	91
Figura 40 - Unidade 4: Artigo de Opinião (continuação).....	91
Figura 41 - Unidade 4: Artigo de Opinião (continuação).....	91
Figura 42 - Unidade 5: Reportagem	92
Figura 43 - Unidade 5: Reportagem (continuação).....	92
Figura 44 - Unidade 6: Propaganda de campanha (continuação).....	93
Figura 45 - Unidade 7: Conto de Adivinhação	94
Figura 46 - Unidade 7: Conto de Adivinhação (continuação).....	94
Figura 47- Unidade 8: Texto Teatral	95
Figura 48 - Unidade 8: Texto Teatral (continuação).....	95
Figura 49 - Unidade 8: Texto Teatral - Encenação.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa de palavras-chave realizada na BDTD	55
Quadro 2 - Pesquisas com as palavras “Letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de texto”	56
Quadro 3 - Pesquisas com as palavras “Multiletramentos, letramentos e livro didático	58
Quadro 4 - Proposições de Produção de Texto - 4º ano.....	66
Quadro 5 - Habilidades da BNCC e do Currículo Paulista que não foram contempladas nas proposições de texto do 4º ano.....	68
Quadro 6 - Proposições de Produção de Texto - 5º ano.....	82
Quadro 7 - Algumas habilidades não contempladas nas proposições do 5º ano.....	84
Quadro 8 - Letramentos e multiletramentos presentes nas propostas de PT.....	97

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GNL	Grupo Nova Londres
HQ	História em Quadrinhos
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NLS	New Literacy Studies (Novos Estudos do Letramento)
ODA	Objetos Digitais de Aprendizagem
OED	Objetos Educacionais Digitais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PT	Produção de Texto
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Concepção de Língua Portuguesa, Produção de Texto e o Ensino de Língua Portuguesa	20
2.2 Letramento: conceito e implicações para o ensino de Língua Portuguesa	27
2.2.1 Letramento Autônomo e Letramento Ideológico.....	32
2.3 Multiletramentos.....	36
2.4 O lugar do livro didático.....	40
2.5 Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista - o que dizem os documentos.....	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 Procedimentos Metodológicos	52
3.2 Seleção do corpus da Pesquisa	61
4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS	66
4.1 Análise das proposições de produção de texto do livro do 4º ano.....	66
4.2 Análise das proposições de produção de texto do livro do 5º ano.....	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

Quando escrevo, sinto um alívio, a minha dor desaparece, a coragem volta. Mas pergunto-me: escreverei alguma vez alguma coisa de importância? Virei a ser jornalista ou escritora? Espero que sim, espero-o de todo o meu coração! Ao escrever sei esclarecer tudo, os meus pensamentos, os meus ideais, as minhas fantasias.
(Anne Frank)

O ato de escrever pode aliviar a alma, momento em que expressamos sentimentos, emoções, angústias, pensamentos, sonhos. A importância desse ato que, por vezes, é automatizado para muitos, pode ser uma ferramenta de sobrevivência para outros, já que “aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social” (GOULART, 2014, p. 37).

A escrita faz parte de mim. Sempre estudei¹ em escola pública, sempre tive amor pela leitura e gostei muito de escrever, não sou nada prolixa, um lápis ou caneta na mão me trazem inquietude, preciso escrever, por isso minha primeira opção foi me inscrever na faculdade de Letras. Após finalizar o curso, fiquei cinco anos trabalhando como docente eventual em uma escola estadual, inclusive, a mesma em que estudei ao longo de minha vida, com alunos de 6º ano ao Ensino Médio. Que honra retornar ao lado dos mestres com quem tanto aprendi e aprenderia ainda mais, agora com a prática, fundamentada em teoria que prediz, explica e justifica a prática.

Esses anos foram de muito aprendizado: aliar a teoria à prática, compartilhar as vivências do cotidiano escolar tanto com professores mais experientes como também com aqueles que, assim como eu, estavam dando seus primeiros passos na carreira docente. Em 2016, iniciei o curso de Pedagogia. Foi muito importante entrar em uma universidade novamente, participar de enriquecedoras discussões teóricas, mas agora já era capaz de vinculá-las à minha (ainda curta) prática docente. Nesse tempo, trabalhei em escolas particulares além das estaduais, as quais também acrescentaram muito à minha prática docente. Ao término da licenciatura de Pedagogia, ingressei na rede pública Municipal de Presidente Prudente, na qual atuo como docente na Educação Básica. E muito me inquietavam as queixas tanto de docentes

¹ Na Introdução, utilizei a primeira pessoa do singular, por relatar etapas vivenciadas antes da elaboração desta dissertação, sendo assim foram descritas experiências e reflexões pessoais em relação ao meu percurso acadêmico; bem como a primeira pessoa do plural, já que escrever é um ato dialógico em que construímos nosso trabalho com múltiplas vozes.

quanto de gestores relacionadas à leitura e à escrita dos alunos. Passaram-se dez anos nos quais estive longe da universidade. Decidi retornar. Não seria fácil. Consegui ingressar no mestrado em Educação em minha segunda tentativa.

Inicialmente, havia pensado em analisar as possíveis dificuldades que os alunos têm em produzir textos após a alfabetização. Todavia, com a pandemia de Covid 19², a maioria das escolas ficou fechada, somente com atendimentos de forma remota, após a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretar estado de pandemia, em 11 de março de 2020. Desse modo, tornou-se inviável tal investigação. Após muito pensar e por meio de reflexões propostas pelas disciplinas³ de Mestrado, outras inquietações foram surgindo. Uma delas está relacionada aos termos: alfabetização atrelada ao Letramento, Letramentos, vários letramentos, multiletramentos, visto que pouco havia estudado sobre o assunto e menos ainda em minha prática em sala de aula, formações ou até mesmo em horário de trabalho coletivo⁴. E, quando surgia o assunto, sempre estava atrelado à alfabetização. Surpreendentemente, devido à temática inicial de meu projeto, nas disciplinas que cursei, o termo letramento era rotineiramente debatido. Assim, surgiu o interesse em investigar como são abordados os letramentos e os multiletramentos nas propostas de produção de textos contidas no material didático do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental utilizado pelas escolas municipais de Presidente Prudente.

Para melhor desenvolvimento da pesquisa, inicialmente foi realizado levantamento de produções científicas em bases de dados, como Scielo, Portal de Periódicos e de teses e dissertações da Capes, em especial a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Há muitos estudos sobre Letramentos, todavia isso é reduzido quando relacionado aos multiletramentos e livro didático. Destacam-se os trabalhos de Silva (2018a) e Meotti (2016), que se aproximaram de nosso trabalho por suas pesquisas envolverem o eixo de Produção de Texto. Já as pesquisas de Cella (2016) e Novellino (2011) têm relação com nosso trabalho por também analisarem material didático.

Posteriormente, realizamos nova pesquisa na BDTD com as palavras “Letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de texto”, foram encontrados 49 resultados. Selecionamos, em nosso estudo, quatro trabalhos, tendo como critério maior proximidade com

² A pandemia que, em março de 2020, acometeu o mundo devido ao vírus SARS-CoV-2, comumente chamado de Coronavírus ou Covid 19.

³ Disciplinas cursadas que auxiliaram na reflexão da mudança do projeto: Formação de Professores para o Ensino da Leitura e da Escrita e Alfabetização, Letramento e Ensino da Língua Materna.

⁴ Horário de Trabalho Coletivo (HTPC): período em que professores e orientadores se reúnem para planejamento das aulas e outras atividades pedagógicas e estudos.

a temática aqui proposta, visto que três foram realizados no Ensino Fundamental I e uma pesquisa voltada ao estudo do livro didático, assim sendo, os estudos que mais se aproximaram de nossa investigação. Silva (2018b) e Gomes (2017) tiveram como resultado de seus trabalhos que o material não favoreceu o letramento. Chinaglia (2016) e Silva (2019) concluíram que os Objetos Educacionais podem até contribuir, mas com algumas ressalvas.

A partir dos trabalhos supracitados, evidenciamos ainda mais a relevância de nossa pesquisa, por terem sido pouco abordadas as análises em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I tanto acerca dos letramentos e multiletramentos, como relacionados à produção de texto, que é nossa maior intencionalidade para responder às questões que envolvem nossa problemática: Como os letramentos e multiletramentos estão inseridos nas propostas de produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa? Como os letramentos e multiletramentos estão contemplados na BNCC do Ensino Fundamental e no Currículo do Paulista? Com base na perspectiva teórica dos letramentos e multiletramentos, de que forma as propostas de Produção de textos presentes no livro *Ápis* convergem ou divergem dos documentos oficiais - BNCC e Currículo Paulista?

Para tanto, elucidamos se as propostas de produção de textos contidas no material didático contemplam o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos nos alunos de forma a atender as necessidades que a sociedade exige, visto que está imersa a tecnologias que surgem a cada dia, necessitando que a escola e, certamente, os materiais didáticos acompanhem essa transformação, pois são os materiais mais utilizados no ambiente escolar.

Ademais, é relevante analisar as propostas de produção de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, pois o livro didático é um dos instrumentos mais utilizados pelos professores em sala de aula, quando não é o único. Geralmente, é a partir dele, ou seja, das propostas de produção de texto nele apresentadas, que os alunos colocam em prática sua escrita. Segundo Bitencourt:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de "múltiplas facetas", o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITENCOURT, 2003, p. 5).

Analisar e investigar as propostas de produção de texto justifica-se, ainda, por ser uma forma de contribuir para seu desenvolvimento e, por isso, é importante compreender como têm se desenvolvido os letramentos e os multiletramentos nas proposições, para que se possa chegar ao ponto em que os alunos consigam se expressar e interagir por meio de práticas sociais de escrita. Assim sendo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que o aluno necessitará:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (BRASIL, 2017, p. 95).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 31), “o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de texto, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem”. Dessa forma, já não é mais possível que o aluno escreva unicamente para ser avaliado por seu professor principalmente quanto às correções ortográficas. Geraldi (2006, p. 65) afirma que “a produção de texto na escola foge totalmente de sentido de uso da língua, os alunos escrevem para o professor (único leitor)”.

Para Soares (1998, p. 39), o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Portanto, evidencia-se a necessidade de investigar como os letramentos e os multiletramentos têm sido abordados no espaço escolar e se o livro didático propicia o trabalho, em específico, as propostas de produção de texto, que reconheça os alunos como sujeitos e lhes propicie um aprendizado capaz de torná-los agentes de mudança na sociedade em que vivem, posto que “o impacto do letramento, nessa época de mudanças e de transformações, toma grande proporção na vida das pessoas, pois se torna imprescindível à sobrevivência do cidadão na sociedade da tecnologia e da informação, da transformação e da transitoriedade” (KLEIMAN, 2014, p. 88).

Na contemporaneidade, não se torna mais possível falar em produção de textos sem a contribuição da tecnologia, já que estamos imersos nesse universo em que, a cada dia, novidades surgem de forma muito rápida. Sendo assim, as escolas estarem alheias a isso, é

negar aos alunos o acesso à informação e também o acesso a essas tecnologias que, na atualidade, fazem parte da construção de um cidadão crítico e capaz de compreender sua posição na sociedade.

Cabe à escola oferecer condições ao indivíduo a ascender seu conhecimento, obter postura crítica sobre o que ocorre em seu entorno, tendo também essa postura no ato de escrever. Leal (2005, p. 54) afirma que “o que se ensina na escola desde as primeiras aprendizagens, longe de se construir um espaço dialógico para a produção de sentidos, transforma um texto escrito em um objeto fechado em si mesmo”. Em face disso, Kleiman (2014, p. 88) aponta que “para acompanhar as novas demandas da sociedade contemporânea, o estudante precisa ler, interpretar e posicionar-se”.

Street (2014) aponta dois modelos de como se desenvolvem o letramento: o modelo ideológico - podendo ser de maneira crítica e participativa no processo - e o autônomo - modelo neutro e passivo - ele acredita que é dentro de um modelo ideológico de letramento que se situa a ideologia linguística mais ampla, em que escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia.

Todavia, o que tem dominado a escola é o modelo autônomo, com o letramento escolarizado, dando ênfase, por exemplo, em grafia correta e no detalhe linguístico, que são modos de manutenção da disciplina (STREET, 2014). O autor cita o Método Paulo Freire, apontando que Freire tentou contestar esse modelo fazendo críticas ao modelo “bancário” de ensino, pois com isso a passagem para a leitura e a escrita plenas de significados fica adiada por tanto tempo que os aprendizes, às vezes, desistem (STREET, 2014). Sendo assim, segundo o autor:

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização em uma perspectiva crítica. (STREET, 2014, p.154).

Portanto, para que o aluno seja capaz de escrever de tal forma a refletir e posicionar-se criticamente é de fundamental importância que a prática pedagógica promova os letramentos bem como os multiletramentos, já não dá mais para a escola ignorar os avanços tecnológicos e que já fazem parte da cultura, das vivências dos alunos. Coscarelli (2020) afirma que:

[...] gostaria de dizer também que o acesso aos equipamentos digitais e à internet é igual para todos e que a escola é um lugar onde se aprende a lidar com eles de forma respeitosa, ética, criativa e emancipadora. Infelizmente, vou ter de continuar desejando que a escola prepare as pessoas para lidar bem com esses ambientes e defender que precisamos lutar muito para que o acesso aos equipamentos e à informação deixe de ser um privilégio das camadas mais privilegiadas da nossa sociedade e seja um direito (respeitado e cumprido) de todos. (COSCARELLI, 2020, p. 05).

Tendo em vista a discussão até aqui empreendida e considerando que a escola é um local fundamental para que os alunos possam ter acesso aos recursos não somente impressos, mas também relacionados à tecnologia, temos como objetivo geral investigar como são abordados os letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de textos contidas no livro didático do 4º e 5º ano utilizado pelas escolas municipais de Presidente Prudente. Já os objetivos específicos são:

- Compreender e analisar como os letramentos e multiletramentos estão inseridos nas propostas de Produção de texto no livro didático de Língua Portuguesa;
- Investigar como são abordados os Letramentos e Multiletramentos nos Anos Finais do Ensino Fundamental I na BNCC e no Currículo Paulista;
- Contrastar se as estratégias apresentadas nas propostas de produção de textos dos livros didáticos do 4º e 5º ano convergem com o proposto na BNCC e no Currículo Paulista.

A fim de atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38-39), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. A pesquisa teve como base a análise das propostas de produção de textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), coleção adotada pelas escolas públicas do município de Presidente Prudente, do Ensino Fundamental. Para esta pesquisa foram analisados os livros de Língua Portuguesa do Professor (o livro do Professor contém o livro do aluno e o Guia do Professor) do 4º e do 5º ano. A análise dos dados foi realizada de acordo a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), bem como de autores que trabalham com letramentos e multiletramentos.

Fizemos um levantamento do material produzido sobre multiletramentos, produção de textos e livro didático para fundamentação teórico-metodológica da pesquisa no Portal de Periódicos e de teses e dissertações da Capes, Scielo, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, dentre outros para a leitura de diversos artigos, teses e dissertações para conhecer o que já havia sido produzido sobre a nossa temática de pesquisa, entre os anos de

2010 a 2021. Ademais, realizamos a leitura de diversos pesquisadores sobre o tema com o intuito de aprofundar as nossas análises.

Por fim, a partir dos dados gerados por meio do estudo do material didático utilizado, analisamos se as propostas de produção de textos contemplam os letramentos e multiletramentos. Tais dados foram cotejados com o preconizado em alguns documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

Este documento está organizado em seis seções. Na primeira seção, *Introdução*, apresentamos as justificativas para elaboração da pesquisa, o delineamento do problema e os objetivos a serem atingidos, bem como a organização da dissertação.

Na Seção 2, *Fundamentação Teórica*, trouxemos os teóricos que abordam a temática da pesquisa como Letramentos: KLEIMAN (2005; 2014; 2016), ROJO (2009; 2010; 2012), SOARES (1998; 2002; 2014; 2016; 2018; 2020), STREET (2014), COSCARELLI (2020; 2021); Multiletramentos: ROJO (2012), ROJO; MOURA (2013), ROJO; BARBOSA (2015); Ensino da Língua Portuguesa, Produção de texto: GERALDI (2006; 2011; 2014; 2015), ANTUNES (2003; 2009), MARCUSCHI (2007; 2010); Livro didático: ROJO; BATISTA (2003), BITENCOURT (2003), BUNZEN; ROJO (2005), CASSIANO (2013).

Na Seção 3, temos o *Percurso Metodológico*, em que justificamos a abordagem escolhida para a pesquisa, bem como o instrumento de análise que foi utilizado. Além disso, como se deu a seleção do corpus da pesquisa.

Na Seção 4, *Análise das propostas de produção de texto nos livros didáticos à luz dos letramentos e multiletramentos*, foram apresentadas análises das proposições de texto contidas nos livros do 4º e 5º ano. Por último, na Seção 5, finalizamos com as *Considerações Finais* de nossa pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepção de Língua e Linguagem, Produção de Texto e o Ensino da Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa até os anos 1960 era destinada à burguesia, conforme assevera Soares (2018):

[...] nos anos 1960, como consequência da reivindicação e da conquista, pelas camadas populares, de seu direito à escolarização - reivindicação e conquista que, embora iniciadas já nas décadas anteriores, se intensificaram a partir dos anos 1960 - altera-se fundamentalmente a clientela da escola, sobretudo da escola pública: já não são os filhos da burguesia que a demandam, mas crianças pertencentes às camadas populares. (SOARES, 2018, p. 74).

Soares (2018) acrescenta, ainda, que:

O ensino da língua portuguesa quase exclusivamente restrito ao ensino da gramática não parecia inadequado em uma escola que existia predominantemente para a burguesia: esta, já falante do dialeto de prestígio social (a chamada “norma padrão culta”), esperava do processo de escolarização, além da alfabetização, apenas o conhecimento (ou mesmo o *reconhecimento*) das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio. (SOARES, 2018, p. 74, grifos a autora).

Assim, a partir da democratização do ensino, que concedeu o direito à escolarização de todos, houve um aumento quantitativo no espaço escolar, devido à Educação Básica ser obrigatória e gratuita, o que fez ser necessária uma mudança também qualitativa, com “reformas educacionais, reformulações da organização escolar, introdução de novas metodologias de ensino, aperfeiçoamento dos professores” (SOARES, 2002, p. 14). Todavia, “a escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, por meio da democratização da escola” (SOARES, 2002, p. 14).

De acordo com Soares (2002, p. 14, grifos da autora):

[...] as expressões “igualdade de oportunidades educacionais” e “educação como direito de todos” tornaram-se lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino, discurso que não foi interrompido nem mesmo durante os regimes autoritários e antidemocráticos dos períodos 1937-1945 (Estado Novo) e 1964 e 1985 (Ditadura Militar).

Soares (2018) ressalta ainda que, em específico, a Língua Portuguesa, “o acesso à escola das crianças pertencentes às camadas populares trouxe para as salas de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticas diferentes das classes dominantes, às quais tradicionalmente vinha servindo” (SOARES, 2018, p. 72).

Com isso, de acordo com Geraldi (2011), ao longo da década de 1980, o ensino da Língua Portuguesa foi objeto de muitos estudos, que podem ser divididos em dois grupos:

De um lado, trabalhos de pesquisa, preocupados essencialmente com análises, sob diferentes ângulos, de dados a propósito das práticas pedagógicas na área e de seus produtos - a leitura de textos (literários ou não), o ensino da gramática, a variação linguística, a análise de redações, para citar apenas alguns dos temas desta variada bibliografia. De outro lado, lastreando-se ou não nos resultados apresentados por tais pesquisas, passa a circular um conjunto de propostas de ensino, elaboradas com diferentes matizes, cujo objetivo último é ultrapassar as constatações - a escola como ela é - para interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas - a escola como poderia ser [...]. (GERALDI, 2011, p. 17).

Nos anos 1990, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), com a intenção de estabelecer:

[...] um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. [...]. (BRASIL, 1997, p. 13).

Geraldi (2015) explica que o mundo se torna neoliberal e, com isso, há a necessidade de saber a produtividade da escola e, para tanto, o projeto político neoliberal é a implementação de avaliações de larga escala. Segundo o autor:

As avaliações nos níveis fundamental e médio apontariam não só as melhores escolas, mas os “desperdícios” do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (GERALDI, 2015, p. 383).

Nesse sentido, com a necessidade de parâmetros para elaborar provas, foi um “tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados” (GERALDI, 2015, p. 383).

Ainda de acordo com o autor supramencionado, a elaboração dos Parâmetros foi significativa, principalmente, relacionada à produção de texto:

[...] ao contrário de partir da experiência linguística dos alunos e de suas vivências para a produção de textos, introduziu-se a noção de gênero discursivo como o objeto de ensino, e a produção (e leitura) de textos passou a subordinar-se ao conhecimento sobre os gêneros [...]. (GERALDI, 2011, p. 25).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ressaltam ainda a importância da centralidade do ensino a partir do texto:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem. (BRASIL, 1997, p. 29).

É fato que quando escrevemos, o fazemos em forma de texto. Todavia, por muito tempo na escola a preocupação, o objeto de análise aparecia disposto em frases completamente descontextualizadas. De acordo com Antunes (2009):

[...] chegou-se a crer que textos são apenas aqueles escritos, ou aqueles literários, ou aqueles mais extensos (uma palavra só nunca poderia constituir um texto!). Consequentemente, a frase ocupou o lugar de *objeto de estudo e de análise da língua na escola*. Pensava-se a língua a partir de frases; exercitava-se a língua a partir de frases. (ANTUNES, 2009, p. 50, grifos do autor).

Já não é mais possível realizar atividades sem contexto, “soltas”, em que o aluno não se aproprie do que está sendo ensinado, pois não vê sentido no que está realizando. Antunes (2003, p. 115) ressalta que:

O importante é abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos. [...] Por sinal, a única linguagem que faz sentido, para qualquer pessoa, é aquela que expressa o que queremos dizer, por algum motivo, de nós, dos outros, das coisas, do mundo. Não estando aí, não estamos na órbita da linguagem.

A língua portuguesa tem um vocabulário riquíssimo e, além disso, é muito variada. Um país com a mesma língua, mas muitas variantes linguísticas. “[...] A língua que falamos deixa ver de onde somos. De certa forma, ela nos apresenta para os outros [...]” (ANTUNES, 2009, p. 23).

Quanto a isso, Geraldi (2014b) explica que:

Não me passou despercebido, então, algo bem mais profundo defendido pelo Círculo de Bakhtin (e cuja compreensão mais adequada cheguei bem mais tarde): a linguagem como uma atividade constitutiva dos sujeitos, cujas consciências, sendo sógnicas – e, portanto, ideológicas -, eram marcadas pelos processos interativos de que participavam, tomando estes desde seu sentido mais estrito do diálogo face a face até seu sentido mais amplo abrangendo um tempo, um espaço, uma história sociais. Foi a compreensão inicial desse processo de constituição que me levou a defender o ponto de vista de que considerar erro qualquer variante da língua padrão era considerar errado o próprio processo de constituição dos sujeitos que falavam variedades distintas. (GERALDI, 2014b, p. 210).

E como trabalhar essa vasta língua em sala de aula? É fundamental que seja uma prática dialógica, em que leve o aluno a ter uma postura crítica diante do mundo que o cerca e assim “assumir a língua pela perspectiva dialógica que significa reconhecer a importância da relação estabelecida entre o homem e o mundo onde vive, mediada pela linguagem” (DE LUCCI, 2017, p. 21). Temos que reconhecer que a “[...] língua que está sendo, que continua igual, e da língua que vai ficando diferente. Não querer reconhecer essa natural tensão do movimento das línguas é deixar de apanhar a natureza mesma de sua forma de existir: histórica e culturalmente situada” (ANTUNES, 2009, p. 23).

A partir desse reconhecimento de língua e linguagem como patrimônio cultural de um povo, que está em constante mudança, em constante construção, percebeu-se que era importante a escola estar envolvida em contextos e textos reais, “é preciso chegar ao âmbito das práticas sociais e, daí, ao nível das práticas discursivas” (ANTUNES, 2009, p. 53).

Comprendemos até aqui que a melhor forma de ensinar a língua portuguesa se dá por meio de textos, mas quais textos? De acordo com Antunes (2003, p. 45 grifos do autor):

A atividade escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (*ex-* “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer é*, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

De acordo com Antunes (2009), ainda que tenha se chegado ao consenso de que o ensino da língua deveria ter centralidade no texto, a prática manteve os mesmos pressupostos teóricos, “agora as palavras e frases não eram escolhidas ao acaso, mas eram fragmentos de um determinado texto, que assim, na feliz expressão de Marisa Lajolo (1986, p. 52), servia de ‘pretexto’ para o reconhecimento e a classificação das unidades e de suas definições morfossintáticas” (ANTUNES, 2009, p. 52, grifos do autor).

Assim, “não se percebeu que é preciso ir além e atingir os elementos que condicionam esse linguístico [...], ou seja, é preciso chegar ao âmbito das *práticas sociais* e, daí, ao nível das *práticas discursivas* [...]” (ANTUNES, 2009, p. 53, grifos do autor).

Posto isso, o ensino da língua passou a ser em torno dos gêneros textuais, visto que:

Construímos gêneros, segundo as convenções já estabelecidas por outros que nos antecederam ou que conosco convivem. Concretamente, o que ouvimos, o que lemos, o que nos chega pelo correio, eletrônico ou não, vem organizado, arrumado sob a forma de gêneros [...]. (ANTUNES, 2009, p. 230).

Acrescentam, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais que “os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos” (BRASIL, 1997, p. 23).

Rojo (2013, p. 19) sinaliza que o Círculo de Bakhtin, em sua imensa produção, privilegiou o texto escrito, impresso, literário e canônico, como era de se esperar para sua época. Assim, “o texto multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca alguns desafios para a teoria dos gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos!”. Ainda segundo a autora:

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *twits*, *posts*, *azines*, *epulps*, *fanclips* etc. Isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados /textos em sua *multissemiose* ou em suas multiplicidades de modos de significar. (ROJO, 2013, p. 20, grifos da autora).

Torna-se fundamental, nas séries iniciais, que o aluno perceba a função social que o texto tem em seu cotidiano. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aluno precisará:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (BRASIL, 2017, p. 95).

Para tanto, é preciso que veiculem dentro da escola os variados textos, não só impressos, mas também os textos mutissemióticos, com instrumentos que possibilitem sua construção contendo textos, vídeos, imagens, sons. Ademais, textos que envolvam uma prática multiletrada, que possam ser produzidos em telas ao invés de cadernos:

Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e no mundo hipermoderno atual. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Isso significa, de acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 141):

[...] que uma possibilidade de contemplar esses novos gêneros práticas e procedimentos hipermodernos (e digitais) na escola, como já dito, organizá-los por esfera de circulação dos discursos. Essas esferas, claro, mudaram seu funcionamento e sua ética, seu *ethos*, na hipermodernidade, mas continuam muito vivas e atuantes.

As autoras apoiam que se privilegiem os gêneros da esfera jornalística, a esfera de divulgação da ciência, a esfera da participação na vida pública e a esfera artístico-literária, visto que não é possível a escola abordar todos os gêneros.

Rojo e Barbosa (2015) também destacam que “os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17). Já os gêneros textuais, para as autoras, são “entidades da vida”.

Nos livros didáticos da coleção Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), que são nosso objeto de análise, as autoras entendem os gêneros textuais como gêneros do discurso. Acreditam que, em Língua Portuguesa, o texto torna-se elemento central nas práticas de linguagem, além de estar vinculado a várias áreas de atuação social e situações comunicativas. De acordo com as autoras:

O estudo dos gêneros textuais (ou gêneros do discurso) na escola passa necessariamente por um processo de didatização; nesse processo o aluno

precisa organizar, paulatinamente, um conhecimento sobre a estrutura e os elementos que constituem os gêneros. Isso contribuirá para o desenvolvimento da leitura e da produção de texto dos alunos. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. VIII).

De Lucci (2017, p. 37) discorre que:

O gênero textual corporifica e realiza o texto como uma entidade concreta. Quando encontrado no cotidiano apresenta características sociocomunicativas: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. São essas características constitutivas do gênero que o tornam entidades discursivas.

Bakhtin (1997, p. 279, grifos do autor) acrescenta que “[...] estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”.

Sendo assim, ressaltamos a relevância do presente trabalho nos âmbitos educacional e social, haja vista a necessidade da linguagem escrita na contemporaneidade. Antunes (2009, p.165) ressalta essa importância:

Quando a escola se propõe a ensinar a produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita. De outra maneira, não teria sentido nem o trabalho de quem ensina nem o esforço de quem se dispõe a aprender.

Ademais, as práticas de linguagem escrita estão em evolução constante, com novos gêneros e textos emergindo e a escola não pode ficar alheia a essas mudanças. Os alunos precisam ser desafiados a produzirem os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade e já fazem parte do cotidiano deles. Assim, segundo a BNCC:

[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. [...]. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeosminuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 66).

Com isso, nas subseções a seguir, discorreremos sobre a importância dos letramentos e multiletramentos para o ensino de língua portuguesa.

2.2 Letramento: conceito e implicações para o ensino de Língua Portuguesa

O termo Letramento, no Brasil, conforme menciona Kleiman (1995), começou a ser utilizado, primeiramente, no meio acadêmico:

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Ainda de acordo a autora, “aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Soares (1998) aponta que o termo surgiu também da necessidade de encontrar uma palavra contrária ao analfabetismo, que era uma questão envolta de muita discussão nos anos 1980. A autora sinaliza que talvez tivesse uma palavra mais vernácula, o alfabetismo, mas como não era uma palavra muito utilizada, segundo Soares (1998), “é significativo refletir sobre o fato de não ser de uso corrente a palavra *alfabetismo*, ‘estado ou qualidade de alfabetizado’, enquanto seu contrário, *analfabetismo*, ‘estado ou condição de analfabeto’, é termo familiar e de universal compreensão” (SOARES, 1998, p.19, grifos da autora).

Talvez, esse seja o motivo de os termos alfabetização e Letramento, no Brasil, praticamente caminharem juntos. Assim, se dá origem ao termo letramento, “palavra que criamos traduzindo ao “pé da letra” o inglês *literacy*: *letra-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação [...]”. (SOARES, 1998, p. 18, grifos da autora). Originado, então, da língua inglesa, a palavra *Literacy*, que é:

O estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la [...]. (SOARES, 1998, p. 17).

Ainda de acordo com Soares (1998), as autoras Mary Kato⁵ (1986), Tfouni⁶ (1988) e Kleiman⁷ (1995) foram as primeiras a se referirem ao termo no Brasil.

Sousa (2020) explica que a inserção do Letramento no país teve influência dos chamados Novos Estudos do Letramento, ou *New Literacy Studies* (NLS), os quais pretendiam diferenciar as práticas sociais de leitura e escrita do ensino da língua enquanto mera codificação e decodificação de uma tecnologia. Além disso, de acordo com Vianna et al.; (2016, p. 35), nos anos de 1990, três temas repercutiram nos estudos sobre letramento: “(i) a relação entre as práticas de oralidade e letramento, (ii) os modos de os não escolarizados lidarem com as demandas de escrita na sociedade letrada e (iii) a relação entre escolarização, analfabetismo e letramento”. Ainda, segundo as autoras, esses temas têm a ver com as preocupações da época, tanto na esfera escolar quanto política.

Assim, os pesquisadores de origem norte-americana e inglesa utilizam a expressão *new literacy studies* para se referir às práticas sociais de aprendizagem e *literacy* para a codificação e decodificação dos sinais gráficos da língua, enquanto os educadores brasileiros empregam o termo letramento no primeiro caso e o termo alfabetização no segundo. Soares (2018, p. 30, grifos da autora) discorre que:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconômica e culturalmente, 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. Assim, é em meados dos anos 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*.

Nos anos 1980, isso ocorreu em vários países, porém não da mesma maneira, já que nos países desenvolvidos não havia um problema com a alfabetização, mas sim com “as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2014, p. 31), por isso não vincularam letramento à alfabetização. Todavia, no Brasil, não foi bem assim, visto que ainda temos muitas crianças que saem da escola sem saber minimamente ler e escrever. Soares (2014, p. 33), sinaliza que aqui ocorreu o oposto:

⁵ *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986.

⁶ *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso*, 1988.

⁷ Angela Kleiman intitulou seu livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* em 1995.

[...] o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente de leitura e escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização.

A esse fato, Marcuschi (2010, p. 18) acrescenta que:

[...] a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: a escola. Daí também o fato de uma certa identificação entre alfabetização e escolarização, o que não passa de um equívoco (cf. Graff, 1995 e Frago, 1993), pois houve situações históricas, tal como o caso da Suécia, em que a alfabetização se deu desvinculada da escolarização.

Sendo assim, Marchuschi (2010) diferencia letramento, alfabetização e escolarização. Para ele, letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas; alfabetização é um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever; a escolarização é uma prática formal e institucional de ensino, a alfabetização é uma das atribuições da escola.

Soares (2014, p. 64, grifo da autora) cita que:

Por um lado, é necessário reconhecer que *alfabetização* [...] distingue-se de letramento - entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distingue-se tanto em relação aos objetos do conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos da aprendizagem.

No entanto, embora seja pertinente diferenciá-los, não é possível dissociar letramento e alfabetização, pois:

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2014, p. 64).

Em Soares (2016), a autora amplia esses conceitos, definindo a Alfabetização, no estado atual das Ciências Linguísticas, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento, como um processo complexo que envolve vários componentes, o que ela chama de facetas e demanda diferentes competências. Da multiplicidade de facetas, definições de alfabetização, ela elenca três facetas principais para a inserção no mundo da língua escrita: *A faceta linguística*

(representação visual da cadeia sonora da fala – designada pela autora como alfabetização); a *faceta interativa* (língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens); a *faceta sociocultural* (que são os usos, as funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais). Essas duas últimas, Soares considera como letramento.

Alfabetização e Letramento, de acordo com a autora, é o produto do processo que envolve inúmeras facetas que se somam para compor o processo de aprendizagem da língua escrita. Aos professores, cabe analisar cada faceta separadamente, pois se faz necessário desenvolver competências específicas a cada uma, porém as facetas são desenvolvidas concomitantemente, ou seja, se alfabetiza letrando.

Geraldi (2014, p. 27) contrapõe essa ideia pois, para ele, “lemas como ‘alfabetizar letrando e letrar alfabetizando’ apenas confirmam este aspecto da especialização do termo aos tempos iniciais do acesso ao mundo da escrita [...]”.

Essa concepção supramencionada coloca a alfabetização muito próxima ao letramento, como sinônimo de letramento, não havendo, a partir desse ponto de vista, diferença significativa entre os termos alfabetização e letramento.

Kleiman (2005, p. 12, grifos da autora) ressalta que “alguns pesquisadores se opõem ao uso do termo *letramento*, dizendo que os conceitos por ele designados estariam implícitos no termo de alfabetização. Isso é uma simplificação”. A autora acrescenta ainda que, “a alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente” (KLEIMAN, 2005, p.14).

Soares (2018) reforça essa concepção:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. (SOARES, 2018, p. 44, grifos da autora).

Soares (2020) passa a designar como camadas sobrepostas a relação entre alfabetização e letramento, definindo-os como:

[...] processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

Assim, alfabetização e letramento são aqui entendidos como processos indissociáveis, pois “[...] já não se trata mais de um processo sequencial, é preciso aprender *simultaneamente* a responder as demandas sociais de uso da escrita e, para isso, aprender a tecnologia da escrita - uma representação não de setas sucessivas, mas em camadas sobrepostas” (SOARES, 2020, p. 26, grifo da autora).

Kleiman (1995), no livro “*Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*”, define letramento como:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

A autora entende que “o fenômeno 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” (KLEIMAN, 1995, p. 20). A autora afirma ainda que a escola, que deveria ser a mais importante “*agência de letramento*”, pois:

Preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua - como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Dessa forma, as práticas de escrita utilizadas na escola revelam um letramento que predomina na sociedade, “sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento

denominada por Street (1984) de *modelo autônomo*” (KLEIMAN, 1995, p. 20-21, grifos da autora). Ainda segundo a autora:

[...] a esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o *modelo ideológico*, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. (KLEIMAN, 1995, p. 21, grifos da autora).

Posto isso, discorreremos na seção a seguir sobre o Letramento Autônomo e Ideológico, segundo Street (2014), algumas contribuições de Paulo Freire, dentre outros.

2.2.1 Letramento Autônomo e Letramento Ideológico

Vianna et al. (2016) relata a investigação realizada por Brian Street acerca das práticas de uso da escrita fora da instituição escolar, no início da década de 1980, que deu origem à obra *“Literacy in theory and practice”*. De acordo com a autora, Street estava insatisfeito com o excessivo enfoque na estrutura textual no curso de Letras e, após a conclusão do curso, realizou um trabalho no Irã, “essa experiência mudou seu olhar, permitindo que observasse a abundância do uso da escrita em comunidades em que outros pesquisadores diziam não haver escrita, nem saberes” (VIANNA et al., 2016, p. 31). Ainda segundo a autora, a partir de seu estudo, “Street apresenta dois construtos importantes: o conceito de práticas de letramento e a definição de dois modelos (autônomo e ideológico) para explicar as pesquisas realizadas até a época sobre cultura escrita” (VIANNA et al., 2016, p. 31).

Com isso, Street (2014) aponta dois modelos que definem como se desenvolvem o letramento: o modelo ideológico (podendo ser de maneira crítica e participativa no processo) ou autônomo (modelo neutro e passivo). Esse último modelo:

[...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. (STREET, 2014, p. 44).

O autor acredita que é dentro de um modelo ideológico de letramento que se situa a ideologia linguística mais ampla, em que escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia, pois “esse modelo ressalta a importância

do processo de socialização na construção do significado do letramento [...]” (STREET, 2014, p. 44).

Kleiman (1995) explica que, no modelo autônomo, a característica de “autonomia” se refere à escrita como um produto completo em si mesmo, ou seja, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. De acordo com a autora:

[...] a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação. (KLEIMAN, 1995, p. 22).

A autora destaca ainda que, da ênfase no funcionamento regido pela lógica, há outras características do modelo: “1. a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2. a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3. a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Kleiman (1995, p. 39) discorre sobre o estudo de Heath (1982,1983) em que mostra que o modelo dominante na escola:

[...] constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização.

Sendo assim, “o resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante” (KLEIMAN, 1995, p. 47).

De acordo com Kleiman (1995), Street (1984 e 1993) denomina o modelo alternativo de letramento *ideológico* para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade. (KLEIMAN, 1995, p. 38).

É importante enfatizar que uma educação na perspectiva apenas autônoma do letramento dificulta que os alunos reflitam acerca de sua aprendizagem. Na verdade, não somente os alunos, mas também o professor. Nesse sentido, Kleiman (1995) afirma que:

A concepção autônoma do letramento não nos permite questionar textos como a bula, que vêm respaldados por instituições de prestígio, como seriam a instituição médica e a própria tradição letrada, ambas instituições autoritárias. Entretanto, se analisarmos as nossas crenças em relação ao corpo de conhecimento que essas instituições representam, veremos que essa relação é uma questão de fé, e não de lógica ou consistência interna. (KLEIMAN, 1995, p. 53-54).

Vianna et al. (2016) também sinalizam a importância de investigar as práticas de letramento porque:

[...] envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, às quais acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita. (VIANNA et al., 2016, p. 32).

Posto isso, Street (2014) acredita que devemos nos afastar da visão dominante de letramento, com característica autônoma e vinculada à escolarização e à pedagogização. De acordo com Street (2014):

O letramento precisa ser distinguido da educação em termos de suas supostas “consequências”. Alguns tipos de educação (embora, de modo algum, todos) podem, sim, inculcar uma autoconsciência crítica de uma facilidade para lidar com conceitos abstratos dos tipos atribuídos ao letramento, mas isso tem menos a ver com características inerentes do letramento do que com o caráter do programa. (STREET, 2014, p. 39).

Segundo o autor supracitado, o método Paulo Freire ou método global tentou contestar o modelo autônomo,

[...] criticando o modelo “bancário” de ensino, que supõe o conhecimento como um conjunto fixo de fatos a serem transferidos para ao aprendiz, ele defendeu uma abordagem que parte da conscientização, permitindo aos pobres e oprimidos investigar e analisar as fontes de sua opressão. (STREET, 2014, p. 150).

Kleiman (2005) também se refere a Paulo Freire que, segundo ela, aproximou o termo alfabetização ao que hoje chamamos de letramento:

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à

época fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos - e com isso a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente. (KLEIMAN, 2005, p. 19).

Fato esse que refletiu em várias esferas sociais e, conseqüentemente, na escola. O que era solicitado à criança o movimento de pinça, o saber usar o caderno, hoje, também deve ser ensinado que ela faça uso de teclas e telas que estão em mudança constante, inclusive, na contemporaneidade, com o uso da expressão “*touch*”, não sendo mais necessário o uso do teclado para utilizar alguns computadores, *tablets*, celulares, caixas eletrônicos etc.

Dessa forma, de acordo com Kleiman (2005):

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Com o surgimento da internet, houve também uma mudança nos textos contemporâneos, que passaram a ser “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. 21).

Dessa forma, a escola passa a ter que desenvolver também outras habilidades para que os alunos possam ler e produzir textos contemporâneos. De acordo com Dias et al. (2012):

Tais modalidades passaram a exigir do leitor - no caso escolar, do aluno e do (a) professor (a) - a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos. A ampliação desse conceito vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados hoje nas mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso dos sons), verbal (uso das línguas), para citar os mais recorrentes. (DIAS et al., 2012, p. 76).

Com isso, pode-se pensar sobre o papel dos letramentos em meio a esse universo digital, Rojo (2012) explica:

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 impressa (tipografia, imprensa) - de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. (ROJO, 2012, p. 21, grifos da autora).

Nesse sentido, a seguir, definiremos o termo multiletramentos e discorreremos sobre a importância do uso dessas novas ferramentas, que foram surgindo ao longo dos anos, no ambiente escolar.

2.3 Multiletramentos

Rojo (2012) e Kleiman (2014) relatam que o termo multiletramentos surgiu em 1996, afirmado pela primeira vez, em um manifesto que foi resultado de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL). Nesse evento foi proposta uma nova pedagogia a partir da necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos, tornando o GNL o pioneiro nesta busca, criando um novo conceito “multiletramentos”.

O GNL foi o pioneiro, porque, de acordo com Rojo (2012), a maioria de seus pesquisadores são oriundos de países que vivem constantes conflitos como: lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância. Devido a isso, seus membros sinalizavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social. Por isso, Rojo (2010, p. 437) afirma que “um dos principais objetivos da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida [...]”.

Rojo (2013, p. 14) traz o seguinte conceito de multiletramentos:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

A autora também diferencia Letramentos (múltiplos) de multiletramentos:

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos) que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedades das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica que indica dois tipos específicos que são: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de

construção dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Rojo (2012) explica que para fazê-lo, é preciso que a educação linguística considere os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas. Para Rojo (2010), o letramento escolar como conhecemos não será suficiente para atingir essas metas, visto que será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo de textos que nela circula. Segundo Rojo (2012):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de 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 da trabalho com *picho*). (ROJO, 2012, p. 8).

Com isso, a escola precisa priorizar uma aprendizagem voltada para todos, tendo como ponto de partida a cultura dos alunos e seu cotidiano, com gêneros e linguagem na qual se identifiquem e valorizem, pois:

[...] A educação de qualidade não pode continuar um privilégio de poucos. É preciso que as políticas potencializem a qualificação dos (as) professores (as) para que se possa, de fato, superar a exclusão social e o insucesso escolar por meio de práticas que considerem o imbricamento entre a cultura valorizada, a cultura periférica e os letramentos locais e globais dos alunos, como geradores de sentidos e de aprendizagens. (DIAS et al, 2012, p. 94).

Coscarelli e Corrêa (2021) acrescentam que Paulo Freire já era defensor de uma educação “emancipadora e transformadora”, pois já fazia distinção entre “educação bancária” e “educação problematizadora” e exercia grande influência para o trabalho de grupos estrangeiros.

De acordo com Freire (1997), na educação bancária não pode haver conhecimento, pois, nessa perspectiva são tão somente conteúdos passados para memorização. Não existe ato cognoscitivo, já que o objeto que deveria ser posto como cognoscente fica em posse do educador não proporcionando a reflexão crítica de ambos. Todavia, a prática problematizadora não distingue estes momentos. Assim, “o educador problematizador re-faz, constantemente, seu

ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1997, p. 97).

Coscarelli e Corrêa (2021) apontam para o fato de que o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, que teve como um dos pilares as ideias desenvolvidas por Paulo Freire, influenciou fortemente a BNCC (BRASIL, 2017). De acordo com os autores, três pilares que ancoram esse documento estão fundamentados às ideias de Paulo Freire: a prática situada, o enquadramento crítico e a prática transformada. Para os autores, todos esses fatores estão presentes na Base:

[...] A prática situada é visível quando a Base faz menção às condições de produção de textos de diferentes gêneros e que sejam sócio e historicamente situados e baseados nas experiências humanas (BRASIL, 2018). De acordo com Hissa e Sousa (2020), os enunciados das habilidades de Língua Portuguesa na BNCC revelam o enquadramento crítico proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que estão relacionados à análise crítica como, por exemplo, “analisar criticamente” (EM13LP23), “compreender criticamente” (EM13LP31), entre outros. A prática transformada é a aplicação do que já foi aprendido em outras situações, outros contextos, e é também incorporada a BNCC, uma vez que este é o intuito maior de todo processo de aprendizagem que pretende ser efetivo. É preciso que os estudantes sejam capazes de apreender relações e significados, para aplicá-los em outros contextos, a fim de resolver problemas. (COSCARRELLI, CORRÊA, 2021, p. 27).

Com isso, revela-se a importância, de acordo com as ideias propostas do Manifesto, de refletirmos no ensino de português, considerando a leitura e a produção de textos de variados gêneros para várias situações e explorando várias linguagens e várias mídias (COSCARRELLI; CORRÊA, 2021).

Dias (2012) acrescenta que, na contemporaneidade, é importante que os alunos compreendam não só a finalidade e função social do gênero, mas também aonde eles circulam e sua estrutura:

Os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros. Uma abordagem de ensino de língua que tem como cerne o estudo do gênero é relevante a partir do momento em que, embora domine sua língua - em determinadas esferas de comunicação: do trabalho, da escola, religiosa, jornalística etc. -, o aluno pode sentir dificuldade para interagir com seu interlocutor, sentir dificuldades para entendê-lo e em se fazer entender. Isso ocorre porque em cada uma das esferas circulam gêneros específicos que

requerem conhecimentos, não só da função social, como também de sua estrutura formal [...]. (DIAS, 2012, p. 96).

A autora ainda ressalta o trabalho da escola com essas novas práticas sociais de leitura e escrita:

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças. (DIAS, 2012, p. 99).

A escola precisa acompanhar às constantes mudanças que vêm ocorrendo e de forma cada vez mais rápida, pois “A alta modernidade impõe aos alunos textos cada vez mais semióticos, o que demanda da escola uma postura de ensino que vá ao encontro dessa realidade” (DIAS, 2012, p. 104).

Se as instituições querem formar cidadãos que possam atuar na sociedade de forma autônoma e crítica, faz-se necessário que ofereçam recursos para tal, já que:

[...] são requeridas uma ética e várias estéticas e aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir vários critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas). (ROJO, 2012, p. 28).

É inegável o quão importante para o ambiente escolar são os recursos digitais, pois:

As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da *web*; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40).

Na seção seguinte, discorreremos acerca do livro didático, que é um suporte bastante utilizado em sala de aula e que será nosso material de análise no que se refere as proposições de produção de texto.

2.4 O lugar do livro didático

De acordo com o Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). A partir daí, várias alterações ocorreram desde relacionadas às condições de produção até mesmo à distribuição dos livros didáticos. Santos e Prado explicam que:

No ano de 1929, chegam às escolas brasileiras materiais didático-pedagógicos, entre eles: os livros didáticos, os dicionários, as obras literárias e os livros em Braille. Isso tudo se deve ao surgimento do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para normatizar as políticas do livro didático. (SANTOS; PRADO, 2017, p. 141).

Em 1971, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, o PLIDEF. Em 1985, surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como substituto do PLIDEF. Com isso, emergem algumas mudanças como indicação do livro realizada pelo professor bem como sua reutilização. De acordo com Batista (2003, p. 27), isso ocorreu devido a “dois problemas centrais: a qualidade dos livros que eram adquiridos e as condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros”. Santos e Prado (2017) acrescentam que:

O livro didático - LD, apesar de ter sido quase negligenciado diante de tantos programas governamentais ao longo dos anos, em meados do século XX passou a ser visto como objeto de pesquisa bastante significativo. Dessa forma, configurou-se em um campo investigação bastante proveitosa, pois pôde aproximar ainda mais a intenção das políticas públicas educacionais com a realidade do cotidiano escolar em sala de aula. (SANTOS; PRADO, 2017, p. 144).

No ano de 1996, dá-se início ao primeiro Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª série, com o processo de avaliação pedagógico dos livros inscritos no PNLD. Batista (2003) afirma que:

Com base no Guia, os professores teriam condições mais adequadas para a escolha do livro que julgavam mais apropriado a seus pressupostos, às características de seus alunos, às diretrizes do projeto político-pedagógico de sua escola. (BATISTA, 2003, p. 32).

Cassiano (2013) acrescenta ainda:

O livro didático torna-se, assim, elemento aglutinador do currículo nacional: a partir da universalização do atendimento aos alunos do Ensino Fundamental, por meio do PNLN, 100% dos livros correspondentes às disciplinas do núcleo comum, que entram nas escolas públicas brasileiras para o alunado desse nível de ensino, são avaliados pedagógica e metodologicamente pela equipe governamental, que tem, entre outros critérios, os Parâmetros Curriculares Nacionais como norteadores. (CASSIANO, 2013, p. 108-109).

Assim, com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2013), os livros didáticos precisaram se adequar às legislações e novas práticas escolares:

Os PCNs, apesar de não serem referências curriculares legalmente obrigatórias para o currículo desenvolvido na escola, são norteadores da avaliação do livro didático. Desse modo, por meio dessa avaliação dos livros didáticos, assegurou-se não somente a ausência de erros conceituais e preconceitos, como também a difusão de uma reforma e a aglutinação do currículo nacional, considerando-se a centralidade do manual na escola e fato de o PNLN ter distribuição com abrangência nacional. (CASSIANO, 2013, p. 316).

Em 2017, um novo documento passa a ser norteador da Educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de estabelecer conteúdos mínimos para a Educação Básica. O último edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e Material Didático, o PNLN de 2019, as obras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental terão o ciclo de quatro anos, ou seja, as coleções que foram adotadas serão utilizadas até 2022. Importante assinalar que os livros que analisamos trazem em suas capas a informação de estarem de acordo com a BNCC.

O livro didático, como já afirmado, é ainda um dos mais importantes suportes utilizados pelos professores em sala de aula e por isso é fundamental desenvolver um trabalho que envolva as práticas letradas, mas não é bem assim que ocorre. Batista (2003) afirma que:

Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar. (BATISTA, 2003, p. 44).

Vitiello e Cacete (2017) explicam que:

O livro didático pode ser considerado hoje, no Brasil, um dos principais instrumentos de difusão, não só de métodos e conteúdos educativos, mas também de informação e cultura. Isso se deu principalmente após a universalização do atual Programa Nacional do livro Didático (PNLD) que, em 2017, atendeu mais de 32 milhões e 135 mil alunos por meio de distribuição de quase 170 milhões de exemplares que custaram pouco mais de 1 bilhão e 400 milhões de reais aos cofres públicos. Trata-se do terceiro maior programa de aquisição e distribuição de livros do mundo. (VITIELLO; CACETE, 2017, p. 9).

Os autores acrescentam que:

Ainda que esses livros didáticos não sejam produzidos pelo Estado, ele tem um papel decisivo na determinação daqueles que serão distribuídos, uma vez que se faz necessária uma avaliação prévia por uma comissão indicada pelo próprio Ministério da Educação (MEC) antes que a coleção didática integre um Guia de Livros, que é encaminhado para a escolha dos professores. (VITIELLO; CACETE, 2017, p. 10).

Devido a isso, é fundamental que o docente tenha clareza da importância do processo de escolha do LD, pois é um material que terá disponível por alguns anos para o planejamento de suas aulas visando o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos:

Em outras palavras, significa que o livro didático permeia o ensino de muitos conceitos e concepções, implicando na constituição da subjetividade dos alunos e dos professores. Dessa forma, seu processo de escolha é carregado de sentidos e significados, trazendo consigo muitos aspectos do que se deseja desenvolver dentro da sala de aula e qual a formação que se quer oferecer aos alunos. A escolha também reflete os desejos e anseios dos profissionais em relação ao trabalho pedagógico que pretendem realizar, apontando a maneira como esse recurso será utilizado em sala de aula. (OLIVEIRA, 2017, p. 28).

É importante que o livro didático seja um suporte para as aulas de Língua Portuguesa, no entanto é preciso que o docente tenha autonomia quanto ao processo de ensino aprendizagem dos alunos, para que as atividades estejam envolvidas em práticas sociais que permeiam a vida das crianças. Schröder (2013) discorre que:

No que tange à concepção de livro didático seguida pelo PNLD não há apresentação expressa de seu posicionamento, todavia, considerando os editais e seus critérios de avaliação, constata-se que o Programa compactua do modelo cristalizado de manual escolar que condiciona e organiza a atividade docente, ao selecionar conteúdos, apresentar atividades e indicar a metodologia de ensino desses. (SCHRÖDER, 2013, p. 205).

Além disso, Siqueira (2017) ressalta que:

[...] É evidente que ter um material didático de qualidade à disposição é favorável para um ensino efetivo, todavia não é essencial. Já a qualificação daqueles que guiarão o uso dos materiais, essa sim é imprescindível. Assim, não poderá ser suficiente investir em bons livros sem considerar a formação do professor e sua condição de trabalho. (SIQUEIRA, 2017, p. 174).

Vitiello e Cacete (2017) explicam sobre os desafios o trabalho docente:

Um deles encontra-se na necessidade de abordar diversos temas, conteúdos fundamentais para o entendimento de fatos, fenômenos e características sociais, econômicas e políticas, culturais e ambientais que acumulam diferentes tempos históricos, imersos a um espaço geográfico em transformação cada vez mais dinâmico e acelerado. (VITIELLO; CACETE, 2017, p. 10).

Ademais, outro grande desafio é a formação do professor, que desde a democratização do ensino sofre com as questões de infraestrutura e com a formação docente, de acordo com Bunzen e Rojo (2005):

Com a ampliação do acesso da população a escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado. Não é mais uma escola pública destinada apenas aos filhos das elites, mas as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil cultural do alunado, por exemplo, acarreta heterogeneidade nos letramentos e nas variedades dialetais. Os esforços das escolas em adequar-se à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino. Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. Dessa forma, a profissão de professor começa a desprestigiar-se [...]. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 77).

Bunzen e Rojo (2005) esclarecem ainda que:

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores [...]. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 80).

Os autores supracitados enfatizam ainda que houve mudanças também nos materiais didáticos, “agora, em lugar das obras de referência como antologias, seletas e gramáticas, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente que, propositalmente, interfere na autonomia do professorado [...]” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 79).

Pode-se dizer que assim permanece até os dias atuais, com docentes mal remunerados, com sobrecarga de trabalho, pois muitos docentes fazem jornadas duplas, por vezes triplas para

a complementação de salário, que se vê no livro didático fonte de um recurso insubstituível em sala de aula:

[...] é importante pontuar que, na maioria das vezes, com baixos salários e sendo obrigados a lecionar muitas aulas, os professores veem, no livro didático, um recurso essencial para concretizar o currículo na sala de aula. Nesses livros, é possível encontrar textos, atividades interdisciplinares, sugestões de leituras complementares, entre outros recursos que podem facilitar o trabalho docente. (VITIELLO; CACETE, 2017, p. 12).

Contudo, é importante pensar na função do LD na escola, mais precisamente, em sala de aula, já que:

Se por um lado, esse fato pode significar uma facilidade ao professor, por outro lado, também pode representar algumas limitações como, por exemplo, tornar-se dependente de atributos, valores, conteúdos restritos à obra didática. O poder exercido pelo Estado e pelo Mercado será amplificado na ausência da mediação do autor do livro didático e do professor. (VITIELLO; CACETE, 2017, p. 12).

Já vimos que, no Brasil, o letramento autônomo exerce determinada predominância no ambiente escolar. Todavia, algumas mudanças têm emergido e contribuído para levar a práticas que conduzam a uma aprendizagem voltada ao letramento ideológico, como afirmam Silva e Bueno (2017):

No Brasil, é importante considerar que há um letramento desenvolvido na escola, que articula determinadas práticas de leitura e de escrita e há profissionais que defendem ideias típicas do modelo autônomo de letramento. Contudo, hoje, no meio educacional brasileiro, os novos documentos que regulamentam a educação básica contribuíram para um trabalho mais voltado para as práticas de letramento social, com a inserção de gêneros textuais que circulam na sociedade, tais como os textos de jornais e revistas e práticas de leitura e escrita diferenciadas ao lado dos gêneros literários e outras atividades didáticas. (SILVA; BUENO, 2017, p. 85).

Por isso, é importante que se considere priorizar a formação e valorização docente, para que o professor possa utilizar os materiais didáticos e, de forma autônoma, contextualizar as atividades e os conteúdos que melhor desenvolverão os objetivos que deseja alcançar com seus alunos.

[...] Contextualizar o ensino é propor atividades significativas capazes de responder aos questionamentos emitidos pelos estudantes, porque a contextualização implica no acolhimento dos sentidos comunicativos que o texto oferece e dos desafios que algumas narrativas projetam. Contextualizar

é demonstrar o acesso a textos que os incite na produção de discursos e argumentos transparentes e éticos, possibilitar-lhes o percurso de análise linguístico-semântica nos aspectos referentes à linguagem. (SOUSA, 2017, p. 108).

No entanto, essencial ressaltar que desenvolver atividades que embasem um ensino de acordo com o letramento ideológico, não quer dizer que pretende-se desconsiderar a gramática, pois “ensinar gêneros como prática interativa e social não desconsidera o saber gramatical: é preciso dosar as noções de gênero na inclusão dos usos significativos da linguagem”. (SOUSA, 2017, p. 108).

Cassiano (2013) aponta o quão necessário é falar também sobre o mercado do livro didático no Brasil. Segundo a autora:

Trazer para o foco o tema do mercado de livros didáticos no Brasil pressupõe que tratar de uma questão nacional de grande importância social no país, na medida em que o PNLD assegura a universalização do acesso ao livro didático para a maior parte dos estudantes brasileiros de educação básica - e, em muitos casos, esse é o único livro ao qual o estudante terá acesso em toda a sua vida. (CASSIANO, 2013, p. 35).

Importante dizer ainda que o livro didático precisa estar adequado às constantes mudanças que ocorrem na sociedade, que se torna cada vez mais dinâmica. Quanto a isso:

O livro didático é um gênero, por exemplo, que passou por uma série de transformações ao longo do tempo histórico. Para além da Carta do ABC e da Tabuada, nas décadas de 1950 e 1960, estudávamos em **compêndios de gramática** e em **antologias**, e os professores davam **aula**. A maior parte desses gêneros (com exceção talvez do compêndio de gramática) desapareceu das escolas porque a esfera/campo escolar mudou. Foi justamente a junção desses três gêneros (manual de gramática, antologia e aula) que deu origem ao que hoje chamamos por **livro didático**. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 69, grifos das autoras).

Na subseção a seguir, traremos uma breve análise dos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), no que diz respeito somente à confluência com a temática de nossa investigação. Vale ressaltar que, no projeto de pesquisa inicial, prevíamos a estudo do Currículo Municipal de Presidente Prudente (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020), pois:

Nossa proposta curricular demonstra claramente a defesa em favor da qualidade da educação pública em nossas escolas municipais, a luta pela expressão máxima do conhecimento científico, do espaço rico de aprendizagem, pelo fortalecimento do conhecimento técnico e prático de

nossos profissionais e pela garantia de que cada aluno é único e, portanto, precisamos conhecer como eles aprendem e se desenvolvem para que juntos, consigamos ensiná-los em suas máximas potencialidades. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020, p. 4).

O Currículo Municipal de Presidente Prudente está pautado na Pedagogia Histórico-crítica e, para tanto, seriam necessários recursos, formação para o quadro do magistério e produção de materiais para a adequação do currículo à rede. Ainda segundo o documento:

[...] a partir da Pedagogia Histórico Crítica construímos e selecionamos coletivamente conteúdos científicos e práticas pedagógicas produzidas no contexto real de nossas sessenta e cinco (65) unidades escolares, incluindo suas dinâmicas sociais, políticas, culturais e comunitárias. Partimos do pressuposto que as escolas municipais são instituições responsáveis e mediadoras entre os conhecimentos apreendidos na vida cotidiana e os conhecimentos científicos historicamente produzidos pelo homem, para enriquecer a própria cotidianidade delas. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020, p. 4).

No entanto, no dia 18 de janeiro de 2022, o prefeito Edson Thomazin publicou no Diário Oficial de Presidente Prudente, o Decreto 32. 734/2022, que revogou o Decreto Municipal nº 31.507/2020⁸. O novo decreto considerou que o Currículo Paulista já está disponível para ser utilizado nas escolas, tanto para a formação dos profissionais quanto para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que isso ocorrerá sem nenhum custo ao município, além de ter índice de aprovação de 90,8% e, ainda, a harmonização entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, dentre outras.

Devido a isso, no item seguinte, faremos a análise dos documentos que norteiam o ensino no município de Presidente Prudente: a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo Paulista (2019).

2.5 Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista - o que dizem os documentos

Como já citado na seção “O lugar do livro didático” o livro didático a ser avaliado no PNL D deve estar em consonância com as competências e habilidades explicitadas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. A BNCC é um documento “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos deverão desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7). Está estruturada a

⁸ O Decreto Municipal nº 31.507/2020 aprovou o Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, que estava previsto para ser implementado até o final do ano letivo de 2022.

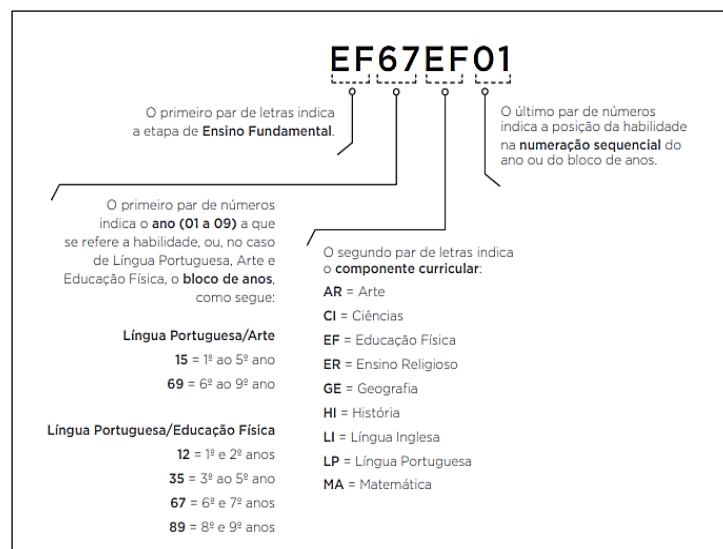
partir de competências e habilidades que devem ser contempladas no decorrer da Educação Básica. Define como competência:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (como práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Ainda de acordo com o documento, a BNCC (2017) comunga dos mesmos princípios e valores que “orientam a LDB e as DCNs. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. (BRASIL, 2017, p. 16). Isso porque a Base Nacional Comum Curricular já estava prevista na Constituição de 1988, em seu artigo 210 “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988).

Demos ênfase ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais que, na BNCC, está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Focamos na área das Linguagens, no componente curricular Língua Portuguesa. As habilidades são expressas juntamente com um código alfanumérico, como podemos visualizar abaixo:

Figura 1 - Código Alfanumérico do Ensino Fundamental (BNCC)



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 30).

Ao final da apresentação da estrutura da BNCC (2017), o documento enfatiza que:

[...] os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos **não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos**. (BRASIL, 2017, p. 31, grifos do autor).

Isso quer dizer que a BNCC é um norteador para a organização do currículo, garante que não é uma forma de engessar o ensino, mas uma forma de assegurar o que os alunos devem aprender na Educação Básica, oferecendo aos estados e municípios a oportunidade de fazer adequações de acordo com seu contexto, sua realidade.

Quanto aos letramentos, no componente curricular de Língua Portuguesa, segundo a BNCC:

Ao componente língua portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas áreas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68).

Apesar de as práticas da linguagem envolverem, na atualidade, cada vez mais os textos multissemióticos e multimidiáticos, o documento aponta que “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...], próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2017, p. 69).

Abaixo, seguem quadros (Figuras 2 e 3) apresentados na BNCC com o tratamento das práticas de Produção de texto:

Figura 2 - Práticas de Produção de Texto

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hyperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
---	--

Dialogia e relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da "fala" do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
Alimentação temática	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
Construção da textualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 77).

Figura 3 - Práticas de Produção de Texto (Continuação)

Aspectos notacionais e gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais - ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 78).

Constatamos nas Figuras 3 e 4 que o tratamento das práticas de produção de texto estão relacionados às habilidades que envolvem uma prática letrada, apontando que devem ser desenvolvidas de forma contextualizada e “por meio de situações efetivas de produção de texto pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 78) e também há a preocupação com os multiletramentos, com habilidades que envolvem uso de hipertextos e *hiperlinks*, uso de *softwares*, todavia com a ressalva no último tópico, que sinaliza que dependerá dos recursos multimídias disponíveis.

A partir da homologação da BNCC, os estados começaram a se mobilizar para elaborar seus currículos de acordo com o que orienta a BNCC (2017). Sendo assim, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), que é o documento destinado a todos os profissionais da Educação Básica do Estado de São Paulo, pode-se observar que contemplam, assim como a BNCC, as competências e habilidades a serem trabalhadas na Educação Básica. Ele é fundamentado na Base e é destinado tanto à Rede Pública quanto à Rede Privada.

O documento (SÃO PAULO, 2019, p. 11) assegura que “contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, reitera as 10 competências gerais como também utiliza um código alfanumérico para organizar as habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em cada campo de atuação, como podemos observar:

Figura 4 - Código Alfanumérico do Ensino Fundamental (Currículo Paulista)

- 1º - Específicas para o Ano
- 1º, 2º - Articuláveis entre os Anos
- 1º, 2º, 3º, 4º, 5º - Articuláveis entre os Anos
- 2º - Específicas para o Ano
- 3º - Específicas para o Ano
- 3º, 4º, 5º - Articuláveis entre os Anos
- 4º - Específicas para o Ano
- 5º - Específicas para o Ano
- 6º - Específicas para o Ano
- 6º, 7º - Articuláveis entre os Anos
- 6º, 7º, 8º, 9º - Articuláveis entre os Anos
- 7º - Específicas para o Ano
- 8º - Específicas para o Ano
- 8º, 9º - Articuláveis entre os Anos
- 9º - Específicas para o Ano

Específicas e/ou articuladas, essas habilidades precisam ser consideradas na esfera ou no **Campo de Atuação**, para que se interliguem aos **Objetos de Conhecimento** e, ao mesmo tempo, façam sentido quando postas em diálogo com as **Práticas de Linguagem**.

Quanto à estrutura descritiva das **Habilidades**, elas são identificadas por um código que carrega letras e números (Ex.: **EF01LP05** – Ensino Fundamental, 1º Ano, Língua Portuguesa, habilidade 5), mantendo-se a estrutura proposta

Fonte: Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 111).

A BNCC (2017) divide em campos de atuação e 1º e 2º anos e 3º a 5º anos. O Currículo Paulista também está dividido em campos de atuação, porém eles estão “misturados” e as habilidades variam mais de acordo com o ano, em específico, como também há as que contemplam todos os anos. De acordo com o documento:

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Organizador Curricular apresenta uma particularidade em relação ao dos Anos Finais: algumas habilidades foram deslocadas de lugar, o que acarretou uma não ordenação numérica dessas habilidades no documento. O deslocamento se deve à articulação das práticas de leitura com as de produção escrita, de modo a facilitar a leitura do documento pelo professor. (SÃO PAULO, 2019, p. 112).

A área de Linguagens corrobora com a BNCC e com os PCNs, pois reforça a centralidade no texto, tomado sempre como gênero discursivo, no processo de ensino e aprendizagem. Em relação aos letramentos e multiletramentos, o documento garante que:

O letramento e o multiletramento garantem a participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela leitura e escrita e os habilitam também a produzirem textos que envolvem as linguagens verbal, a não-verbal e a multimodal, presentes nos diferentes gêneros que circulam nas mais diferentes esferas da atividade humana. (SÃO PAULO, 2019, p. 38).

Assim como na BNCC, pode-se constatar que são propostas habilidades envolvendo os letramentos e multiletramentos, com a intenção de se apropriar da linguagem da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos, na busca em diferentes mídias, uso de ferramentas de softwares e aplicativos.

Ainda, de acordo com o documento, a escola tem o papel de sintonizar as novas formas de produção do conhecimento da cultura digital, o que consiste em “inserir, de maneira eficaz, os estudantes das diferentes etapas do ensino nas mais diferentes culturas requeridas pela sociedade do conhecimento” (SÃO PAULO, 2019, p. 40), reconhecendo que os letramentos e multiletramentos são fundamentais para a formação integral dos alunos.

Na seção seguinte, trataremos do percurso metodológico do trabalho, como a abordagem escolhida, o instrumento de coleta de dados e seleção do corpus da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, discorreremos sobre os caminhos que percorremos para a seleção do corpus da pesquisa, a abordagem que utilizamos, os instrumentos de coleta e geração de dados e a forma de análise dos resultados.

3.1 Procedimentos Metodológicos

A presente investigação é de caráter qualitativo. Com base em Chizzotti (2003, p. 221), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Goldenberg (2004, p. 14) destaca que na abordagem qualitativa, “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória”.

Além disso, nosso trabalho se enquadra em uma pesquisa qualitativa, pois:

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. (GODOY, 1995, p. 63).

Para tanto, escolhemos a análise documental como um dos fundamentos para o percurso metodológico de nossa pesquisa qualitativa. Fizemos a análise documental nos livros didáticos da coleção *Ápis*, de Língua Portuguesa, do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo Godoy (1995):

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). (GODOY, 1995, p. 21, grifos da autora).

Com isso, fizemos a análise documental dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 4º e 5º ano, à luz de autores que trazem o embasamento teórico de nossa pesquisa, conforme apresentado na seção de Fundamentação Teórica. De acordo com Gil (2002, p. 45):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

No caso de nossa pesquisa, investigamos como são abordados os letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de textos contidas no livro didático do 4º e 5º ano utilizado pelas escolas municipais de Presidente Prudente. Para tanto, além da pesquisa documental nos livros didáticos, realizamos a análise qualitativa a partir dos pressupostos teóricos sobre letramentos, multiletramentos, produção de texto e livro didático. Ademais, fez-se necessário um estudo dos documentos norteadores da Educação Básica no Município de Presidente Prudente - A BNCC e o Currículo Paulista. Ana e Lemos (2018) relatam que a análise documental:

[...] tem como finalidade identificar informações pontuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Dentre as principais vantagens destacam-se por ser uma fonte estável e rica, dando maior estabilidade aos resultados; podem extrair evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador; tem um custo baixo; e por fim, é uma fonte não-reativa. (ANA; LEMOS, 2018, p. 538).

A escolha desses documentos deve-se ao Regimento Comum das Escolas Públicas de Presidente Prudente, em que consta em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 4º, o seguinte:

As escolas Municipais de Presidente Prudente obedecerão às Leis Federais, Estaduais e às Resoluções, Deliberações ou Pareceres emitidos pelos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, como instituições primordialmente educativas. (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999, s/p).

A análise das propostas de produção de textos foi realizada com base no procedimento de análise de conteúdo de Bardin (2011). Segundo a autora, “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p.15).

Posto isso, segundo Bardin (2011), a análise organiza-se em três critérios:

- pré-análise: em que fizemos a escolha de documentos e organização de material – livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º ano, Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista;
- exploração do material: em que realizamos a análise qualitativa dos dados e, nesse caso, categorizamos, de forma a classificar os “[...] elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 117). Fizemos a categorização de acordo com as produções de texto estarem voltadas a uma prática letrada ou multiletrada;
- tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, em que analisamos as produções de textos à luz dos letramentos e multiletramentos, de acordo com pesquisadores acerca da temática bem como a BNCC e o CP.

Com isso, pretendemos responder nossos questionamentos de pesquisa que são:

- Como os letramentos e multiletramentos estão inseridos nas propostas de produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa?
- Como os letramentos e multiletramentos estão contemplados na BNCC do Ensino Fundamental e no Currículo do Paulista?
- Com base na perspectiva teórica dos letramentos e multiletramentos, de que forma as propostas de Produção de textos presentes no livro *Ápis* convergem ou divergem dos documentos oficiais - BNCC e Currículo Paulista?

Para tanto, primeiramente, fez-se necessário um aprofundamento teórico sobre o tema em questão, a partir de estudos e pesquisas da área. Realizamos levantamento de produções científicas em bases de dados, como Scielo, Portal de Periódicos e de teses e dissertações da Capes, em especial a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como em eventos na área da educação. Realizamos buscas com as palavras-chave de nossa pesquisa. Para a busca de “Letramentos, Multiletramentos, propostas de produção de texto, livro didático”, geralmente as teses e dissertações referem-se à língua estrangeira, Ensino Médio ou o II ciclo do Fundamental. Em nossas buscas nas bases de dados, surgiram poucos resultados envolvendo os letramentos e multiletramentos, principalmente, quando atrelados à produção de textos e livro didático.

Em estudos realizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados os seguintes resultados para as palavras-chave de nosso trabalho.

Quadro 1 - Pesquisa de palavras-chave realizada na BDTD

Palavras-chave:	Nº
Letramentos	3.504
Multiletramentos	408
Produção de texto	10. 048
Livro didático	4.842
Letramentos e Multiletramentos	271
Letramentos, Multiletramentos, Livro Didático	31
Letramentos, Multiletramentos, propostas de produção de texto, livro didático	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como vimos, há muitos estudos sobre Letramentos, mas o número de pesquisas referentes aos Multiletramentos é bem menor, quando vinculados ao livro didático esse número diminui ainda mais, obtendo apenas 31 resultados. Isso reforça a relevância e a necessidade da presente pesquisa, pois apenas seis resultados aparecem para as palavras-chave “Letramentos, Multiletramentos, propostas de produção de texto, livro didático”, e, nas pesquisas encontradas, geralmente referem-se ao ensino de língua estrangeira, Ensino Médio ou o II Ciclo do Ensino Fundamental. Há poucas pesquisas envolvendo os Letramentos e Multiletramentos no Ensino Fundamental I, menos ainda atreladas à produção de textos e livro didático.

Dessa forma, com a escassez de pesquisa, justifica-se a intenção de pesquisar produção de texto, particularmente, como as concepções de letramentos e multiletramentos estão inseridas nos livros didáticos, e acrescenta-se à justificativa indagações constantes dos profissionais que lecionam no Ensino Fundamental I, inclusive em reuniões de Horário de Trabalho Coletivo (HTPC), que ocorrem na escola em que a pesquisadora atua como docente, sempre há questionamentos relacionados às dificuldades apresentadas pelos educandos na aquisição de habilidades relativas à produção de texto, ainda que já possuam o domínio da escrita. Ademais, segundo a reportagem do portal G1, realizada por Bárbara Muniz Vieira, em 02 de março de 2022, os resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) dentre as séries avaliadas, o 5º ano teve a maior queda em 2022 e que em língua portuguesa, o aluno que está no 5º ano tem a mesma proficiência de um estudante do 3º ano do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com o portal, o secretário da Educação de São Paulo, Rossieli Soares, admitiu que o ensino que "já era ruim, ficou pior".

Sobre o ensino da produção de texto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que é necessário:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. (BRASIL, 2018, p.93).

Posto isso, realizamos nova pesquisa na BDTD com as palavras “Letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de texto” foram encontrados 49 resultados, sendo 25 pesquisas relacionadas ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); 11 ao Ensino Médio; 10 ao Ensino de Línguas, Formação Continuada e Ensino Superior. Destacamos, em nosso estudo, quatro trabalhos, tendo como critério maior proximidade com a pesquisa aqui proposta, visto que três foram realizadas no Ensino Fundamental I e uma pesquisa voltada ao estudo do livro didático.

Quadro 2 - Pesquisas com as palavras “Letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de texto”

Título	Autor(a) Ano	Modalidade IES	Objetivo	Palavras-chave
Produção de textos na escola: uso das TIC na formação do escritor.	Janaina Pedrosa da Silva 2018 ^a	Mestrado Universidade Federal de Pernambuco	Aprimorar as competências textual-discursivas dos estudantes a partir do desenvolvimento de uma sequência didática. Por meio dessa atividade, mediou a produção de textos colaborativos e cooperativos através do Blog, promovendo a ampliação do letramento digital, tão importante para a sociedade atual.	Ensino e Aprendizagem da Escrita; TIC e Produção textual; Cibercultura; Blog educativo.
O uso das TICs, em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos	Madalena Benazzi Meotti 2016	Mestrado Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Verificar se a proposta pedagógica, elaborada pela pesquisadora, auxiliou alunos do 5º ano do Ensino Fundamental a assumirem uma atitude responsiva ativa diante	Atitude responsiva; Tecnologia de informação e comunicação; Sequência didática;

no Ensino Fundamental			das atividades de leitura e produção textual e a desenvolverem seus multiletramentos.	Gênero discursivo lenda; Ensino Fundamental.
Letramentos em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma ampliação da experiência com linguagem	Sirley Morello Cella 2016	Dissertação Universidade De Caxias Do Sul	Identificar os princípios subjacentes às sequências didáticas, propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e as possibilidades de ampliação para além da área verbal.	Letramentos; Mediação; Leitura Visual e Literária; Ciclo de Alfabetização; PNAIC.
Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira	Marcia Olivé Novellino 2011	Doutorado Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Investigar as imagens em movimento que acompanham uma série de livros e material didático e visa, assim, contribuir para as pesquisas cujo foco é a relação entre os modos presentes em textos multimodais.	Multimodalidade; Imagem em Movimento; Sociosemiótica; Livro Didático; Material Didático; Análise Multimodal; Modo; Multiletramentos; Design Pedagógico; Língua Inglesa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Silva (2018^a), em sua dissertação, ressaltou que “a análise dos dados evidenciou que os professores, apesar de considerarem importante a integração dos recursos tecnológicos ao ensino de língua, ainda não se sentem preparados para transformar esse conhecimento tecnológico em recurso pedagógico”. (Silva, 2018^a, s/p). E, na intervenção, a pesquisadora verificou que os alunos tiveram maior facilidade em reconhecer os papéis dos agentes envolvidos no processo comunicativo devido ao envolvimento no processo comunicativo com o uso da TIC na criação de um blog, além de perceber que, com o uso das tecnologias, o interesse dos alunos em participar das atividades aumentou principalmente pela temática ter a ver com o contexto social dos alunos. Assim como em nossa pesquisa, há a abordagem da produção de texto, porém nossa ênfase se encontra nas propostas de produção de textos.

Segundo Meotti (2016), os dados obtidos em sua dissertação revelaram que “os alunos participaram efetivamente do processo e as produções de textos atingiram os objetivos propostos, contribuindo para que os alunos tivessem uma atitude responsiva e desenvolvessem multiletramentos”. (MEOTTI, 2016, s/p).

As pesquisas supracitadas se assemelham a nossa por envolverem o eixo Produção de Textos, todavia diferem por terem como objeto a produção dos alunos, enquanto a nossa pesquisa envolve as propostas de produção presentes no livro didático.

A pesquisa-ação de Cella (2016) é mais voltada à formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a literatura infantil. A autora destacou a importância da mediação docente em resposta à pergunta norteadora da investigação, dirigida ao planejamento pedagógico, na perspectiva dos letramentos. Já a tese de Novellino (2011) que investigou as imagens em movimento que acompanham uma série de livros e material didático. Segundo a autora, os resultados evidenciaram a necessidade de elaboração de um *design* pedagógico que abranja os diversos modos e significados presentes em livros e materiais didáticos. Nesse caso, a pesquisa se aproxima da nossa devido ao envolvimento com o material didático, contudo difere no objeto de análise.

Em pesquisa realizada com as palavras “Multiletramentos, letramentos e livro didático” foram encontrados 31 resultados, sendo a metade relacionada à Língua Estrangeira, principalmente envolvendo material didático de Língua Inglesa. Dessa forma, selecionamos quatro exemplos que mais se aproximaram de nossa temática.

Quadro 3 - Pesquisas com as palavras “Multiletramentos, letramentos e livro didático”

Título	Autor(a) Ano	Modalidade IES	Objetivo	Palavras-chave
Objetos Educacionais Digitais, Multiletramentos e Novos Letramentos em livros didáticos de Ensino Fundamental II	Juliana Vegas Chinaglia 2016	Mestrado Universidade Estadual De Campinas	Investigar a concepção de conteúdo didático digital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, conseqüentemente, das políticas públicas educacionais do MEC;	Multiletramentos; Novos Letramentos; Objetos Educacionais Digitais; Programa Nacional do Livro Didático; Livros Didáticos.
A Natureza dos Objetos Educacionais digitais em obras didáticas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e sua relação com os Multiletramentos	Raquel Soares Pedonni Silva 2018 b	Mestrado Universidade Federal De Pernambuco	O objetivo principal é a análise dos aspectos que caracterizam o ambiente digital e a participação requerida do professor na interação com OEDs em obras de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais.	Objetos Educacionais Digitais. Ensino de Língua Portuguesa. Livros Didáticos. Multiletramentos. Novos Letramentos.
Leitura de Gêneros Multissemióticos e	Rosivaldo Gomes	Doutorado	Analisar como são mobilizadas capacidades	Leitura. Gêneros Multissemióticos.

Multiletramentos em Materiais Didáticos Impressos e Digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio	2017	Universidade Estadual de Campinas	de leitura de textos de gêneros discursivos multissemióticos em duas coleções de livros didáticos de Português do Ensino Médio, sendo uma composta também de Objetos Educacionais Digitais, verificando-se se essas capacidades auxiliam no desenvolvimento de letramentos tanto multissemióticos (multiletramentos) quanto críticos e protagonistas (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001), no que tange à leitura de textos de gêneros multissemióticos.	Livros Didáticos. Objetos Educacionais Digitais.
Objetos Digitais de Aprendizagem e Multimodalidade: Um Estudo Sobre a Linguagem dos Ambientes Digitais de Ensino	Karina Huf dos Reis Zachias Soares da Silva 2019	Dissertação Universidade Federal De São Paulo	Evidenciar como os recursos multimodais de materiais didáticos digitais de um repositório educacional desenvolvem a competência discursivas dos alunos para a produção de texto. Busca-se, ainda, averiguar se esses instrumentos de aprendizagem promovem a interatividade, a fim de auxiliarem na construção de saberes de forma autônoma.	Objetos Digitais de Aprendizagem; Multimodalidade; Interatividade; Competências discursivas; Ensino de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Chinaglia (2016), em sua pesquisa relacionada aos Objetos Digitais Educacionais (OEDs) ressaltou a importância dos multiletramentos e dos novos letramentos no ensino, tendo como objetivo específico “analisar se e como esses letramentos eram trabalhados nos OEDs, além de verificar quais contribuições traziam para os livros didáticos impressos” (2016, s/p).

Silva (2018b) também abordou a temática com objetos digitais em sua dissertação analisando os OEDs do PNLD de 2017. Gomes (2017), em sua tese, analisou duas coleções de

livros didáticos de Português do Ensino Médio, sendo uma composta também de OEDs. Ele constatou que as “atividades propostas para leitura ainda são, em grande maioria, pautadas na abordagem metacognitiva de leitura e pouco auxiliam no desenvolvimento de letramentos tanto multissemióticos (multiletramentos) quanto críticos e protagonistas no que tange à leitura”. (2018, s/p).

Silva (2019), em sua pesquisa concluiu que “os repositórios educacionais podem contribuir grandemente para o desenvolvimento da autonomia de alunos e professores, além de ser possível observar a rica exploração dos recursos multimodais nos ODAs, que permite o desenvolvimento de competência discursiva para a produção de texto”. (2019, s/p).

Silva (2018b) e Gomes (2017) em suas pesquisas com objetos digitais concordam que o material não favoreceu o letramento. Segundo Silva (2018b, s/p), os OEDs “não são recursos tipicamente digitais, surgidos apenas após o advento das novas tecnologias, assim como não estimulam o trabalho com os multi e novos letramentos necessários na utilização dessas mídias”. Para Gomes (2017, s/p), as OEDs de leitura “não favorecem também o trabalho de leitura a partir dos letramentos críticos e protagonistas, sendo apenas complementações ao conteúdo dos livros impressos”.

Já para as pesquisadoras Chinaglia (2016) e Silva (2019), os Objetos Educacionais podem contribuir, porém com algumas ressalvas. Segundo Chinaglia, “Com relação aos multiletramentos, houve tentativa de explorar a multissemiose e as múltiplas linguagens, com defasagem para os aspectos da multiplicidade cultural. Já os novos letramentos não foram sequer abordados, com exceção de um OED analisado”.

Silva (2019) constatou também que a escassez de ODAs atuais e variados, que possam possibilitar a interatividade no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quanto à produção textual.

Sendo assim, as pesquisadoras concordam que são necessários outros modelos de materiais didáticos para que, de fato, atenda-se às demandas da contemporaneidade.

Em síntese, a partir dos dados gerados por meio da análise das proposições de produção de texto no material didático de Língua Portuguesa (coleção Ápis - 4º e 5º ano), investigamos se as propostas contemplam os letramentos e multiletramentos. A partir disso, os dados foram cotejados com o preconizado em alguns documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista.

3. 2 Seleção do corpus da Pesquisa

Para analisar as propostas de Produção de Texto, devido ao fato de a pesquisadora ser docente no município de Presidente Prudente, optamos por desenvolver a investigação no material adotado pela cidade em suas escolas de Ensino Fundamental.

O município atende o Ensino Fundamental desde o ano de 1998, com a criação de 36 turmas compostas por alunos egressos da pré-escola, sendo consolidada a municipalização dessa modalidade de ensino no ano seguinte. Atualmente, a Secretaria de Educação (Seduc) atende 61 escolas, com as modalidades de Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (1º a 5º ano) além de Educação de Jovens e Adultos, com aproximadamente 16 mil alunos.

Para o quadriênio de 2019 a 2022, o município adotou a Coleção Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2017) para o Ensino de Língua Portuguesa. O livro do professor é composto pelo manual do professor como também pelo livro do aluno, por isso analisamos também o Manual do 4º e 5º ano, sendo esse o recurso mais utilizado em sala de aula pelos professores. O critério de seleção dos anos que foram analisados foi a intenção de analisar as propostas de produção de texto, por isso optamos pelos anos finais do Ensino Fundamental I.

No manual, em ambos os anos, há a apresentação em que elenca a sua composição como visualizamos na Figura 5:

Figura 5 - Apresentação - Manual do Professor 4º e 5º ano



Pode-se observar que o manual é composto por fundamentos teóricos, sugestões de atividades como oficinas e projetos, além de Material Digital do Professor, que visa ser um complemento ao livro impresso.

Após a apresentação, vem o sumário, composto por Parte Geral, que é única para todos os manuais e a Parte Específica, que é o que difere nos manuais.

Fonte: Manual do Professor: Ápis, 2017, p. III.

A seguir, uma síntese das seções da Parte Geral:

- Princípios Gerais: em que são pontuados a importância da educação e o papel da escola e os propósitos da coleção do Ensino Fundamental I. Também traz referências de teóricos como Bakhtin (1997) e Marcuschi (2007).
- A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 3ª versão, em que são destacados as competências e habilidades de cada eixo, segundo consta no livro, está de acordo com a BNCC. Destacarei aqui, nosso objeto de análise, o que consta no Eixo Escrita - “estratégias para sistematização de propostas de produção de textos de diferentes gêneros textuais com proficiência; diferentes objetivos de escrita, escolhas de registros, adequação de linguagem e estilo, revisão e reescrita”. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. VII).
- Fundamentos teóricos - cita e exemplifica os gêneros textuais, aqui entendido também como gêneros do discurso. Traz teóricos como Schneuwly; Dolz (2004) e Rojo (2000);
- A formação do leitor fluente e proficiente - descrevem os procedimentos e estratégias de leitura propostos pelo livro. Apresenta referências de autores como Lajolo (1999) e Solé (1998).
- Letramento - ressalta que a leitura e a escrita também são frutos das práticas sociais e culturais; traz o termo “alfabetizar letrando” e teóricos como Soares (2004) e Pró-letramento (2007) para exemplificar e definir Letramento;
- Práticas de Oralidade e Escuta - explica que essa seção estará em todas as unidades do livro visando contribuir para as atividades orais;
- Práticas de Escrita - elenca os objetivos e solicita a revisão do esquema de gêneros textuais (p. VIII); cita os aspectos estruturais didatizados;
- Conhecimentos sobre a língua e estudos gramaticais - descreve os objetivos e as seções em que ocorrerá o estudo gramatical.
- Interdisciplinaridade e intertextualidade - cita em que seções ocorrerão essas atividades;
- Formação de atitudes e valores - traz as seções em que envolverão também refletir sobre a ética, convivência e comportamento.
- Sequências didáticas de conteúdos - explica que a obra priorizou o estabelecimento de sequências didáticas.
- Ludicidade - seções em que a ludicidade está presente com desafios e brincadeiras.
- Avaliação - se dará por meio de dois eixos fundamentais: “o texto como unidade de ensino” e “o papel essencial a ser desempenhado pelos gêneros textuais na formação do

leitor mais proficiente, bem como produtor de textos mais consciente das escolhas de linguagem na efetivação de seus objetivos comunicativos”. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. XXI).

- Outras formas de avaliar - visa uma ação avaliativa mediadora e autoavaliação (aponta os portfólios como uma atividade eficiente para autoavaliação);
- Estrutura Geral da Coleção - explica que a coleção é formada por cinco volumes, sendo os dois primeiros voltados a inserção do aluno às práticas letradas, o terceiro volume aumenta o grau de complexidade propostos pelos dois primeiros volumes e, os dois últimos volumes, que serão por nós analisados, intensificam o exercício das habilidades de leitura e escrita. Nessa seção apresenta como o livro é organizado e a finalidade de cada uma das seções.

Destacaremos, nas Figuras 6 e 7, a seção de Produção de textos, por meio da qual são realizadas explicações de que as propostas de produção de textos serão de acordo com o gênero estudado na Unidade e as finalidades das atividades relacionadas à Produção Textual.

Figura 6 - Seção de Produção de Textos

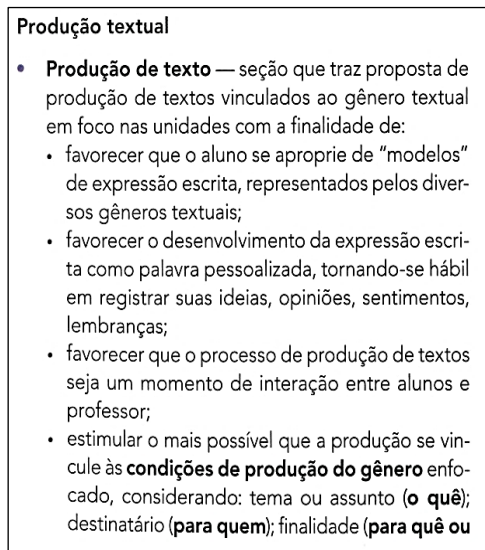
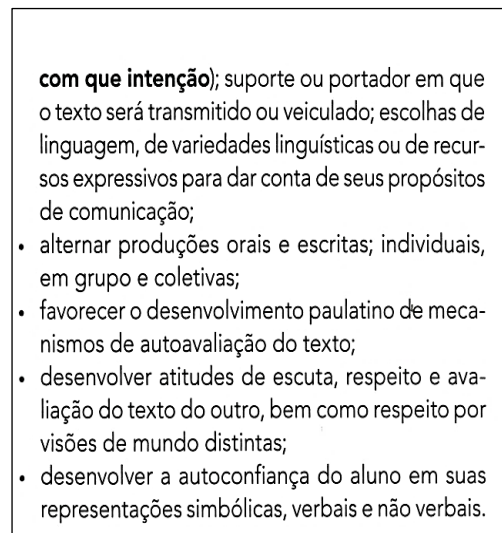


Figura 7 - Seção de Produção de Textos (continuação)



Fonte: Manual do Professor: Ápis, 2017, p. XXVII.

De acordo com as orientações no Manual do Professor do livro Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. XVII) a principal proposta da Coleção é estimular a produção de textos de forma gradual “adequado à fase de aprendizado e situação de produção”. É preciso se atentar aos aspectos estruturais, mas também deve-se atentar ao suporte em que o texto será veiculado, como livro, jornal, mural, computador etc. Acrescentam ainda que “os gêneros lidos

e interpretados nas unidades serão o ponto de partida para os estudos e, consequentemente, para as propostas de produção de texto”.

Após a estrutura geral da coleção, há o Quadro Geral da Coleção Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Como veremos, na Figura 8, é um quadro que elenca as seções e os conteúdos desenvolvidos em cada ano. Ademais, é possível visualizar toda a variedade de gêneros que serão trabalhados no Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano, no ensino de Língua Portuguesa.

Figuras 8, 9 e 10 - Quadro Geral da Coleção Ápis de 1º ao 5º ano

Quadro geral da coleção				
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<ul style="list-style-type: none"> Introdução 22 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> Introdução 12 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> Introdução 12 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> Introdução 8 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> Introdução 8 unidades
LEITURA				
Introdução <i>Ler e escrever é um presente</i>	Introdução <i>Ler e escrever é sempre um presente</i>	Introdução <i>Ler e escrever é um presente divertido</i>	Introdução <i>Ler e escrever é uma viagem</i>	Introdução <i>Ler e escrever é uma descoberta sem fim</i>
Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> capa de livro letra de canção história em quadrinhos texto instrucional pintura história em versos cantiga popular lista fábula bilhete convite cartaz de campanha poema história texto informativo receita legenda 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> cantiga popular lenga-lenga texto informativo fábula história em quadrinhos poema relato pessoal conto letra de canção carta pessoal gráfico informativo 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> letra de canção história em versos história em quadrinhos carta pessoal conto maravilhoso conto popular relato pessoal cartaz publicitário notícia texto teatral 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> fábula em prosa e em verso notícia reportagem carta de reclamação texto informativo conto de suspense conto popular roteiro de passeio 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> poema crônica texto informativo artigo de opinião reportagem propaganda conto de adivinhação texto teatral
PRÁTICA DE ORALIDADE				
Conversa em jogo <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão Gêneros orais <ul style="list-style-type: none"> oralização da escrita reconto de história instruções para brincadeira cantiga exposição oral recado falado convite falado 	Conversa em jogo <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão Gêneros orais <ul style="list-style-type: none"> apresentação de cantiga exposição oral oralização da escrita leitura expressiva sarau relato oral dramatização 	Conversa em jogo <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão Gêneros orais <ul style="list-style-type: none"> oralização da escrita jogral dramatização roda de histórias conversa roda de relatos pessoais telejornal 	Conversa em jogo <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão Gêneros orais <ul style="list-style-type: none"> sarau: declaração de poemas entrevista descrição oral exposição oral debate regrado entrevista e relato oral propaganda falada roda de provérbios 	Conversa em jogo <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão Gêneros orais <ul style="list-style-type: none"> troca de opiniões discussão
PRODUÇÃO DE TEXTO (ORAL E ESCRITA)				
Produção de texto estimulada e sistematizada com base no gênero que estrutura cada unidade.				

ESTUDOS SOBRE A LÍNGUA				
Sistema de escrita (Palavras em jogo)	Língua: usos e reflexão	Língua: usos e reflexão	Língua: usos e reflexão	Língua: usos e reflexão
<ul style="list-style-type: none"> alfabeto em diferentes formatos: letra de imprensa e cursiva, letras maiúsculas e minúsculas quando as vogais se encontram estudo do sistema alfabético da escrita: apresentação dos grafemas e fonemas do sistema alfabético 	<ul style="list-style-type: none"> morfosintaxe — relações de concordância: singular e plural masculino e feminino entonação, pontuação e expressividade: sinais de pontuação convenções de escrita: letras maiúsculas e letras minúsculas recursos estilísticos: aumentativo e diminutivo onomatopeias 	<ul style="list-style-type: none"> morfosintaxe: usos dos adjetivos/relações de concordância com o substantivo língua falada e língua escrita verbos: usos e expressividade: sinais de concordância tempo, pessoas do verbo uso de verbos no imperativo paragrafação convenções de escrita: pontuação e entonação recursos expressivos: usos da língua: modos de se expressar 	<ul style="list-style-type: none"> parágrafo e organização do texto substantivos e relações de concordância nominal (início) verbo: relações de concordância verbo: marcador de tempo usos do verbo no imperativo uso de pronomes uso de palavras de ligação (coesão) pontuação e entonação expressiva sinais de pontuação recursos expressivos: usos da língua: modos de se expressar 	<ul style="list-style-type: none"> parágrafo e organização do texto substantivos e relações de concordância nominal verbo: relações de concordância verbo: marcador de tempo usos do verbo no imperativo uso de pronomes palavras de ligação (coesão) pontuação e entonação expressiva sinais de pontuação recursos expressivos: usos da língua: modos de se expressar sinônimos e antônimos variedades linguísticas: linguagem formal e linguagem informal o sentido das palavras formação de palavras
Sistema de escrita (Palavras em jogo) <ul style="list-style-type: none"> ordem alfabética: retomada letras/grafemas e sons/fonemas retomada das correspondências regulares diretas (P/B, por exemplo) e contextuais (C/Q, por exemplo) silabas formação de silabas: CV, V, CCV, CVC 	Sistema de escrita (Palavras em jogo) <ul style="list-style-type: none"> formação e separação das silabas na escrita tonicidade e acentuação ortografia: relações entre sons e representação escrita usos e convenções: nasalização, uso de letras que representam sons diferentes e sons que são representados por letras diferentes 	Sistema de escrita (Palavras em jogo) <ul style="list-style-type: none"> formação e separação das silabas na escrita estudo da palavra: sílaba e tonicidade acentuação ortografia: relações entre sons e representação escrita usos e convenções: uso de letras que representam sons diferentes e sons que são representados por letras diferentes 	Sistema de escrita (Palavras em jogo) <ul style="list-style-type: none"> formação e separação das silabas na escrita estudo da palavra: sílaba e tonicidade ortografia: relações entre sons e representação escrita usos e convenções: uso de letras que representam sons diferentes e sons que são representados por letras diferentes 	Sistema de escrita (Palavras em jogo) <ul style="list-style-type: none"> formação e separação das silabas na escrita estudo da palavra: sílaba e tonicidade ortografia: relações entre sons e representação escrita usos e convenções: uso de letras que representam sons diferentes e sons que são representados por letras diferentes

AUTOAVALIAÇÃO				
	O que estudamos	O que estudamos	O que estudamos	O que estudamos
AMPLIAÇÃO DE LEITURA/INTERTEXTUALIDADE				
	I. Coletânea de textos de gêneros diversos <ul style="list-style-type: none"> • Ai vem... 	I. Coletânea de textos de gêneros diversos <ul style="list-style-type: none"> • Ai vem... 	I. Coletânea de textos de gêneros diversos <ul style="list-style-type: none"> • Ai vem... 	I. Coletânea de textos de gêneros diversos <ul style="list-style-type: none"> • Ai vem...
	II. Projeto de leitura <ul style="list-style-type: none"> • Livro de literatura infantil (páginas): <i>O menino que descobriu as palavras</i>, de Cinéas Santos • Oficinas no Manual do Professor para desenvolvimento do projeto 	II. Projeto de leitura <ul style="list-style-type: none"> • Livro de literatura infantil (páginas): <i>O menino e o muro</i>, de Sonia Junqueira • Oficinas no Manual do Professor para desenvolvimento do projeto 	II. Projeto de leitura <ul style="list-style-type: none"> • Livro de literatura infantil (páginas): <i>O que é que te diverte?</i>, de Eliardo França • Antologia de textos de gêneros diversos • Oficinas no Manual do Professor para desenvolvimento do projeto 	II. Projeto de leitura <ul style="list-style-type: none"> • Antologia de textos de gêneros diversos • Oficinas no Manual do Professor para desenvolvimento do projeto
	<ul style="list-style-type: none"> • Memória em jogo • Assim também aprendo • Tecendo saberes 	<ul style="list-style-type: none"> • Memória em jogo • Assim também aprendo • Tecendo saberes • Tramas e traçados 	<ul style="list-style-type: none"> • Memória em jogo • Outras linguagens • Assim também aprendo • Tecendo saberes • Ordem alfabética e uso do dicionário 	<ul style="list-style-type: none"> • Outras linguagens • Assim também aprendo • Tecendo saberes • Uso do dicionário
COMPLEMENTOS				
	<ul style="list-style-type: none"> • Recortes para atividades do volume 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorte para atividades do volume 		

Podemos observar, de acordo com o quadro geral (Figura 8), que a Produção de texto, se dá de acordo com o gênero trabalhado na unidade, geralmente findando o capítulo.

Por fim, há um tópico de sugestões de leitura para aprofundamento do professor.

A parte específica descreve, no quadro de conteúdo, os gêneros que serão trabalhados e o que será desenvolvido em cada eixo. Depois, apresentam algumas oficinas e Projeto de leitura. Por fim, as habilidades abordadas, agrupadas pelos eixos organizadores de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Posteriormente, é apresentado o material que também é contemplado aos alunos. Nesse sentido, a capa do livro do 4º ano apresenta uma menina analisando um gráfico de colunas em uma lousa. Já na capa do livro do 5º ano apresenta um menino sentado no sofá com um celular nas mãos. Em ambos os livros traz na capa a aprovação no PNLD de 2019 a 2022.

No livro do aluno, atrás da capa, há uma mensagem citando que o livro que integra o PNLD e que passou por criteriosa avaliação tanto do Ministério da Educação quanto do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Depois, citam os autores, editora, edição. Há a apresentação e depois uma seção chamada “Conheça seu livro” em que os alunos podem conhecer os nomes das seções que apareceram no decorrer das oito unidades do livro. Em seguida, o sumário, em que são descritas as unidades e a composição de cada seção.

Em todas as unidades o padrão se mantém: a seção “Para iniciar” é voltada às atividades de leitura do gênero estudado na Unidade, tendo como subseções: Leitura, Prática de oralidade e Outras linguagens; a seção “Tecendo saberes” é destinada a questões gramaticais e à produção de texto, sendo subdividida em: Língua: usos e flexões, Produção de texto, Aí vem... e Palavras em jogo. Na terceira e última seção, “Assim também aprendo”, faz-se uma retomada do que foi estudado na unidade.

O manual do professor traz as mesmas atividades contidas no livro do aluno. A diferença é que as páginas do livro destinadas a essas atividades, no manual, vêm de forma reduzida, pois, nas laterais ou embaixo, há orientações ao professor e atividades complementares, frequentemente, contemplando às habilidades da BNCC.

Na sequência, na seção 4 de nosso relatório, analisaremos a inserção do letramento e multiletramentos nas propostas de produção de textos dos livros didáticos do 4º e 5º ano, da coleção Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017) à luz da fundamentação teórica dos letramentos e multiletramentos. Tais dados serão cotejados com o preconizado na Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista.

4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

Nesta seção, faremos a análise das proposições de produção de texto contidas no livro didático *Ápis* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017) dos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental.

4.1 Análise das proposições de produção de texto do livro 4º ano

Diante do exposto até aqui, apresentaremos os gêneros e as proposições contidas no manual do livro do 4º ano e as habilidades para cada proposição de cada unidade.

Quadro 4 - Proposições de Produção de Textos - 4º ano

Gênero	Proposição	Habilidade contida no livro - Referência BNCC
Unidade 1 Fábula	Outro final para a fábula: em prosa ou em verso	Auxiliar os alunos a planejar o texto escrito, considerando a finalidade, a linguagem, a estrutura e o tema/assunto. (Referência: BNCC - EF35LP07)
Unidade 2 Diário Pessoal	Página de diário pessoal	Não há na orientação desta atividade, porém há na atividade complementar, “que se houver condições materiais, estimular o desenvolvimento de softwares, inclusive programas de edição de texto, para editar os textos produzidos, explorando os recursos multimídia disponíveis. A página poderá ser editada no laboratório de informática, se houver. (Referência: BNCC - EF35LP12)
Unidade 3 Reportagem e Entrevista	Reportagem e Entrevista - Produção Coletiva de uma reportagem sobre o tema: Aproveitamento dos alimentos.	Identificar características linguístico-expressivas dos gêneros em questão, em situação mais formal. (Referência: BNCC - EF04LP05). Exercitar o respeito, em situações mais formais, às características dos turnos de fala, considerando o contexto e as características dos interlocutores (entrevistador e entrevistado). (Referência: BNCC - EF04LP04)
Unidade 4 Carta	Produção de Carta Pessoal	Não explicitaram na orientação.

Unidade 5 Texto Informativo	Proposta de uma apresentação Oral - Produzir texto informativo sobre os cuidados que devemos ter com o corpo.	Não explicitaram na orientação.
Unidade 6 Conto de suspense	Produção de um Conto de Suspense.	Criar uma narrativa ficcional, desenvolvendo enredo e utilizando técnicas diversas como a linguagem descritiva, narrativa em primeira e terceira pessoas e diálogos. (Referência: BNCC - EF04LP40) Participar de atividade oral com desenvoltura e respeito aos interlocutores, de escuta e apresentação do trabalho dos colegas, respeitando as características dos turnos de fala. (Referência: BNCC - EF04LP01, EF04LP03 e EF04LP04)
Unidade 7 Conto Popular	Reconto de conto Popular	Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista de que as histórias são narradas. (Referência: BNCC - EF04LP34)
Unidade 8 Mapa e roteiro de passeio	Planejar e produzir um roteiro para ser distribuído aos novos alunos da sua escola com a finalidade de orientar a localização deles.	Desenvolver a habilidade de produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observação e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Favorecem também o desenvolvimento da habilidade de planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa; os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto. (Referências: BNCC - EF04LP19 e EF35LP07).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como vimos no Quadro 4, as propostas contemplam as habilidades de acordo com a BNCC. Para as atividades de produção de texto, fica claro que os alunos já se familiarizaram com o gênero em atividades anteriores, muitas vezes, inclusive, a proposta resgata elementos

que foram abordados na Unidade. Para o 4º ano, no entanto, tanto a BNCC quanto o Currículo Paulista abordam outras habilidades para o ensino de Produção de texto, que não foram contempladas nas habilidades da BNCC contidas no livro didático do ano em questão, como:

Quadro 5 - Habilidades da BNCC e do Currículo Paulista que não foram contempladas nas proposições de texto do 4º ano

BNCC	Currículo Paulista
(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2017, p. 121)	(EF04LP11A) Planejar e produzir, com autonomia, cartas de reclamação, entre outros textos do campo da vida pública, considerando seus elementos constituintes: problema, opinião e argumentos, de acordo com a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (SÃO PAULO, 2019, p. 157).
(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2017, p. 125)	(EF04LP16A) Planejar e produzir notícias sobre assuntos de interesse do universo escolar (digitais ou impressas), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (SÃO PAULO, 2019, p. 158).
(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2017, p. 129)	(EF04LP22A) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia ou de dicionário (digitais ou impressos), considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (SÃO PAULO, 2019, p. 160).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como podemos observar no Quadro 5, além dos gêneros abordados no livro didático, os documentos sugerem outros gêneros como notícia, carta de reclamação e verbetes. Ademais, apesar de a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) sinalizar em seu texto que não tem a intenção de “engessar” o ensino, o Currículo de esfera estadual se mostra muito semelhante, quando não, igual ao documento nacional, o quadro é apenas uma amostra, com algumas habilidades, todavia não traz as especificidades de sua região.

Faremos a seguir a análise das proposições do Manual do 4º ano.

A primeira Unidade do livro didático do 4º ano, *Fábula em prosa e em verso*, há a proposição (em dupla) de escrita de final para a fábula “A cigarra e a formiga”, o aluno pode

fazer a opção entre produzir um final em prosa ou em verso. Há também, na revisão, uma roda de leitura com o título “Fábula revisitada”. Posteriormente, pede-se para os alunos escolherem o desfecho de que mais gostaram e reproduzi-lo para guardá-lo. No entanto, os alunos farão a reprodução do desfecho de forma que “A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa [...]” (GERALDI, 2006, p. 51). Ademais, nas orientações, é sinalizado que se faz necessário o desenvolvimento de estratégias coletivas anteriores à produção, pois é a primeira produção textual do ano.

Figura 11- Unidade 1 - Outro final para a fábula: em prosa ou em verso

Produção de texto

Outro final para a fábula: em prosa ou em verso

EM DUPLA. No início desta unidade, vocês leram dois textos baseados na mesma fábula, mas cada um deles foi escrito de uma forma diferente e com estilos diferentes. Cada autor recontou a fábula do seu jeito e escolheu uma moral para seu texto. Depois, vocês conversaram sobre os desfechos que cada autor deu à própria história.

Planejamento

Imaginem e criem um final, um **desfecho** diferente desses que leram, para a história da cigarra e da formiga. Escrevam no caderno. Recontem a história e mudem apenas o final. Para isso, lembrem-se das partes:

- **Início:** as formigas estão trabalhando.
- **Desenvolvimento:** a cigarra chega e pede ajuda.
- **Final, desfecho:** esta parte da história será criada por vocês.

Escrita

1. Escolham a forma para registrar esse desfecho: em prosa ou em verso.
2. Lembrem-se de que:
 - se for em prosa, a linha é contínua; façam parágrafos e cuidem da pontuação; empreguem letras maiúsculas no início das frases;
 - se for em verso, não há parágrafos; os versos podem ser agrupados em estrofes e pode haver rimas e ritmo.

Revisão


1. Releiam o texto produzido e reescrevam o que acharem necessário.
2. Ao final, pode ser feita uma roda de leitura com o título: **Fábula revisitada.** Cada dupla ensaia a leitura de seu texto, com bastante expressividade. Seleccionem o desfecho de que mais gostarem e reproduzam-no para guardar com vocês.

Produção de texto

Se achar conveniente, a produção de texto poderá ser realizada depois do estudo sobre parágrafo e pontuação, que se inicia na página 35.

Esta é a primeira produção textual do ano. Desse modo, é importante o desenvolvimento de estratégias coletivas anteriores à produção. Sugere-se, nesta primeira etapa, auxiliar os alunos a planejar o texto a ser escrito, considerando a finalidade, a linguagem, a estrutura e o tema/assunto. (Referência: BNCC – EF35LP07)

Só então passar para a atividade específica em duplas.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

▶ FÁBULA EM PROSA E EM VERSO 33

Fonte: Seção de Produção de texto do livro didático de língua portuguesa: Ápis, 4º ano, 2017, p. 33.

Na unidade 2, a proposta de proposição de texto é referente à produção de página de diário pessoal. A atividade retoma os personagens abordados na unidade (Julietta e Greg) e propõe que os alunos falem de si mesmos. Após as etapas do Planejamento, complementa que o diário é pessoal, por isso o aluno pode guardar para si, como podemos ver na Figura 12:

Figura 12 - Unidade 2 - Diário Pessoal

Produção de texto

Página de diário pessoal

Que tal você também produzir uma página de diário pessoal?

Você poderá fazer como Julieta ou Greg e falar de si mesmo, de algum acontecimento, de sentimentos, enfim, daquilo que, por alguma razão, foi importante para você e que queira registrar.

Planejamento

1. Escrever em um diário é fazer relatos pessoais, então você deverá decidir sobre o que falar, algum acontecimento de seu dia a dia ou o que sentiu sobre algo.
2. Abra seu caderno em uma página em branco.
3. Pense no que quer relatar.


Escrita

1. Coloque, no início da página, a data em que você está fazendo o registro.
2. Lembre-se: o diário é pessoal, portanto você escolhe a linguagem a ser utilizada; pode ser mais informal, afetiva, espontânea. Gírias, expressões populares, maneiras próprias de se comunicar são muito comuns em textos de diário.
3. Se quiser, enfeite a página, desenhe, pinte, cole fotos ou algo que tenha relação com o que está relatando.

Importante: O diário é só seu. Você decide se quer que alguém o leia, e quem poderá ser esse leitor, ou se deseja guardar seu registro só para você. Quando o professor solicitar, se quiser, você poderá ler tudo ou apenas algum trecho de seu diário para os colegas ouvirem.

Produção de texto

A sugestão é que a leitura da página de diário pessoal para a sala seja feita apenas pelos alunos que quiserem fazê-lo; se preferirem, eles também podem escolher apenas um colega para mostrar o texto. Por ser um texto pessoal, com foco na expressão subjetiva e espontânea, propõe-se que não seja avaliado convencionalmente como outros textos, sobretudo em relação a aspectos formais: organização e convenções de escrita, etc.



DIÁRIO PESSOAL 69

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade complementar

Incentivar os alunos a fazer diários pessoais para registro espontâneo e informal do que quiserem. Se achar conveniente, reservar alguns minutos por dia, em sala, para que eles escrevam no diário, incentivando assim o registro sistemático. Estimulá-los também a enfeitar seus diários.

Se houver condições materiais, estimular o desenvolvimento da habilidade de utilizar softwares, inclusive programas de edição de texto, para editar os textos produzidos, explorando os recursos multimídia disponíveis. A página poderá ser editada no laboratório de informática, se houver. (Referência: BNCC – EF35LP12)

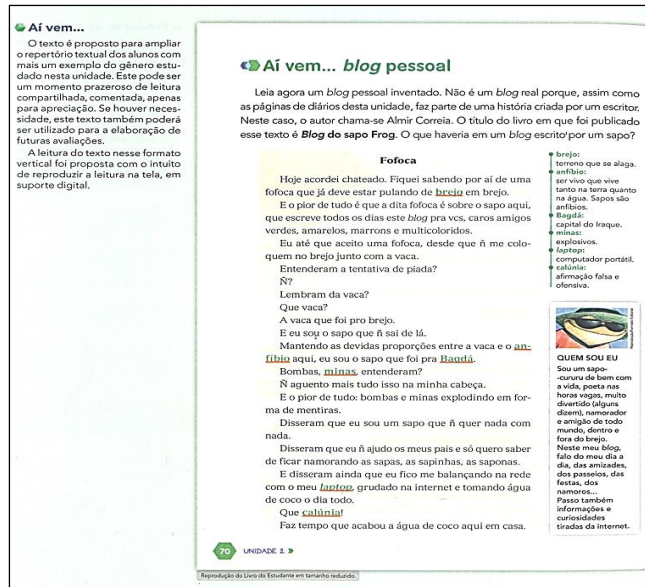
Fonte: Seção de Produção de texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 4º ano, 2017, p. 69.

Na atividade complementar, há a proposição de uma possível utilização de multimídias, mas já antecipa, com ressalvas, a necessidade de haver condições materiais disponíveis na unidade escolar. Essa seção consta somente no Manual do Professor, não no livro do aluno. De acordo com Coscarelli e Ribeiro:

O conceito de letramento normalmente tem foco em textos impressos, já que os textos digitais são mais recentes do que a discussão sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets [...]. (COSCARELLI; RIBEIRO, verbete, 2014).

Nas páginas seguintes, em que aparece a seção “Aí vem... *blog* pessoal”, há uma proposta de um *blog* pessoal inventado como mostra a Figura 13:

Figura 13 - Aí vem... *blog* pessoal



Fonte: Seção “Aí vem...” do livro didático de língua portuguesa: Ápis, 4º ano, 2017, p. 70.

Nas orientações do material didático, há a intencionalidade de uma atividade multiletrada, mas muito distante da realidade do manuseio do gênero em seu suporte real, que é por meio de computadores, *tablets*, celulares. Somente a página impressa com o texto na vertical, permanece bem distante de um suporte digital.

A atividade subsequente ao *Blog* (inventado) é apresentada a seguir e aponta outras formas de fazer um relato pessoal atualmente, que são postados via internet, geralmente em *blogs*, como podemos observar a seguir:

Figura 14 - Unidade 2 - Tecendo Saberes

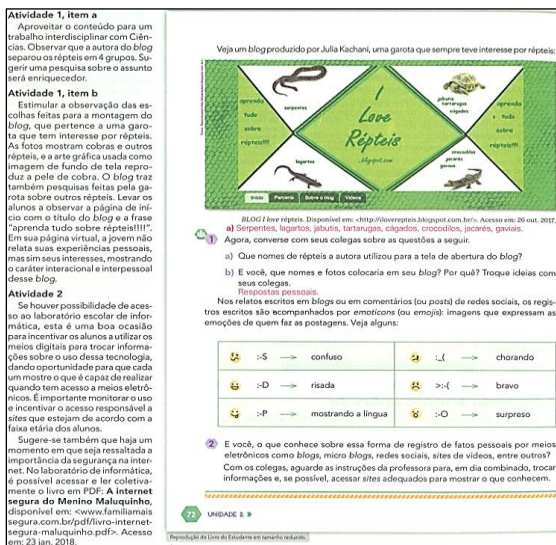
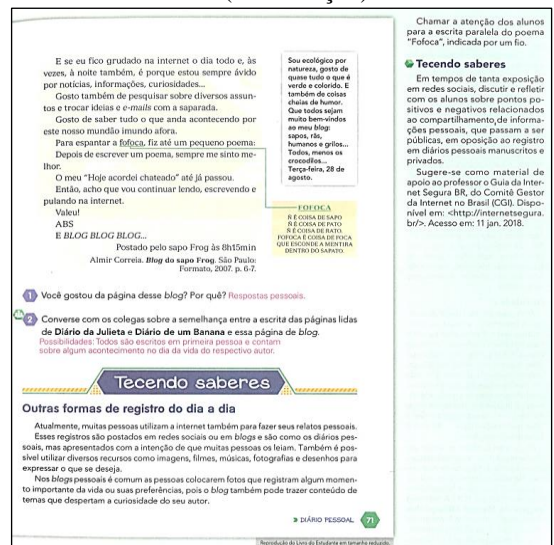


Figura 15 - Unidade 2 - Tecendo Saberes (continuação)



Fonte: Seção “Aí vem...” do livro didático de língua portuguesa: Ápis, 4º ano, 2017, p. 71 e 72.

Essas atividades propõem experiências muito abstratas aos discentes, visto que não é possível garantir que eles já tenham tido acesso a um *blog*, de fato, por meio da internet e em uma tela, em seu recurso específico, que é o meio digital. A experiência fica somente no material impresso. De acordo com Lorenzi e Pádua (2012):

As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da web; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40).

Nesse sentido, os alunos têm a possibilidade de utilizar os recursos digitais para elaborarem seus textos, já que a proposta era um texto que circula em um ambiente digital, o *blog*, visto que “o próprio ambiente digital estimula a construção de conhecimento necessário para realizar as alterações desejadas, tornando o usuário autor e organizador do seu próprio espaço textual” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 50).

Ainda, acrescenta Coscarelli:

A produção desses textos demanda saber usar equipamentos (computador, celular, teclado, mouse, programas, aplicativos) que precisam ser conhecidos e, na medida do possível, dominados pelos usuários. O computador é nosso caderno e precisamos aprender a escrever nele, explorando os recursos que ele nos oferece. (COSCARELLI, 2020, p. 5).

Dessa forma, tornou-se primordial que o ensino esteja também atrelado a uma prática que envolva o universo digital, em que o aluno desenvolva atividades no computador assim como a escola deseja que o faça no caderno. Além disso, quanto à produção de texto, é fundamental que:

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 38).

A Unidade 3 “Reportagem e entrevista” apresenta a proposta de produzir uma reportagem e uma entrevista coletivamente com o tema “Aproveitamento dos alimentos”.

A atividade tem por objetivo a produção de uma reportagem e de uma entrevista com o intuito de desenvolver a habilidade de os alunos identificarem as características linguístico-expressivas dos gêneros propostos. O tópico Planejamento discorre que os alunos, para a realização da atividade, devem se reunir em 4 grandes grupos, reunir informações sobre o tema, pesquisar em livros, revistas, sites. Depois, há a proposta da entrevista, em que sinaliza como deve ocorrer a entrevista e o registro dela; por conseguinte a edição da entrevista para compor a reportagem.

Figura 16 - Unidade 3 – Reportagem e Entrevista

Produção de texto
Reportagem e entrevista

Você e os colegas vão produzir coletivamente uma reportagem sobre o tema:

Aproveitamento dos alimentos

Planejamento
Reúnam-se em quatro grandes grupos. Juntem informações sobre o tema, pesquisando em livros, revistas e sites.

Entrevista

- Escolham o entrevistado que conhece o assunto da reportagem: a merendeira ou a nutricionista da escola ou outra pessoa especializada no assunto.
- Façam o convite, marcando dia, hora e local da entrevista.
- Registrem sugestões de perguntas. Elas devem ser objetivas e curtas.
- Selecione as perguntas que considerarem melhores.
- Façam um roteiro da entrevista com a ajuda da professora.
- Providenciem material para gravar, fotografar ou filmar.
- Escolham o colega que apresentará o entrevistado e será o entrevistador.
- No dia marcado, preparem o espaço adequado para a entrevista, de modo que os colegas possam assistir, e o entrevistado se sinta à vontade.
- Pergunte ao entrevistado se ele permite a publicação de vídeos ou fotografias com a imagem dele.

Registro da entrevista
Sigam as orientações da professora para transcrever as respostas que querem publicar na reportagem.

Edição da entrevista

- Preparem um texto de apresentação: assunto, dados sobre o entrevistado.
- Escolham um título.
- Selecione as perguntas e respostas da entrevista que julgarem mais importantes para compor a reportagem.

Produção de texto
A produção da entrevista permite que o aluno identifique características linguístico-expressivas dos gêneros em questão, em situação mais formal. (Referência: BNCC – EF04LP05)
A atividade exercita o respeito, em situações mais formais, às características dos turnos de fala, considerando o contexto e as características dos interlocutores (entrevistador e entrevistado). (Referência: BNCC – EF04LP04)

REPORTAGEM 103

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 17 - Unidade 3 – Reportagem e Entrevista (continuação)

Produção da reportagem
Orientar os alunos na transcrição da entrevista de modo a ouvirem a gravação com atenção e anotarem as respostas dadas, mantendo a linguagem do entrevistado. Conversar com os alunos sobre o registro, evitando a escrita de expressões da linguagem falada usadas pelo entrevistado: daí, então, né, etc.

Pesquisa para a reportagem
Escolham um destes quatro assuntos. Cada grupo escreverá sobre um deles.

O que pesquisar?			
Comprar	Conservar	Preparar	Reaproveitar
<ul style="list-style-type: none"> Legumes, verduras e frutas da época Quantidades O que dura mais Como escolher 	<ul style="list-style-type: none"> Como guardar alimentos Temperatura adequada O que pode ser congelado 	<ul style="list-style-type: none"> Quantidade necessária Como descongelar os alimentos Como e quanto servir no prato 	<ul style="list-style-type: none"> O que fazer com sobras de legumes, arroz, carne O que fazer com sobras de frutas Como aproveitar cascas, folhas, sementes e talos

Produção da reportagem

- Reúnam os dados importantes que pesquisaram e escrevam um texto com as informações.
- Escrevam um título para a parte pesquisada por seu grupo.
- Usem letras maiores e coloridas para o título.
- Usem fotografias, desenhos, ilustrações e gráficos para tornar a reportagem mais interessante.
- Reliam o texto e façam as correções necessárias.

Montagem final da reportagem

- Em papel de tamanho grande, dividam o espaço para os quatro grandes assuntos da reportagem e um reservado para a entrevista.
- Lembrem-se: o assunto do seu grupo é apenas uma parte da reportagem geral.
- Cada grupo usará um espaço para expor sua parte.
- Distribuem imagens e textos conjuntamente, caprichando na apresentação.
- Escolham um local apropriado para expor a reportagem coletiva para que todos possam ler.

104 UNIDADE 3

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção de Produção de texto do livro didático de língua portuguesa: Ápis, 4º ano, 2017, p. 103 e 104.

Na página 104, há a pesquisa para a reportagem, em que são colocadas quatro opções de assuntos para os grupos escolherem (comprar, conservar, preparar, reaproveitar); a produção da reportagem, o que deve conter, e por fim, a montagem final da reportagem. Após a conclusão da atividade, os alunos precisam escolher um local apropriado para expor a reportagem coletiva de modo que todos possam lê-la.

Nas Figuras 18 e 19, temos a proposição de texto da Unidade 4, que se refere ao gênero Carta pessoal. A proposição é que os alunos escrevam uma carta para o colega. É orientado que os alunos escrevam seus dados (nome, endereço, etc.) e escolha um dos temas como

brinquedos, passeios, comidas como sugestão para o assunto da carta que irá receber, coloque essas informações em tiras para o sorteio entre a turma.

Figura 18 – Unidade 4 - Carta Pessoal

Produção de texto

Embora as cartas venham perdendo terreno para os e-mails, as mensagens instantâneas e as redes sociais, elas ainda são um tipo de comunicação escrita que favorece relações mais afetivas. Dessa forma, a proposta é que os alunos vivenciem a experiência de enviar e receber cartas.

É importante orientar os alunos a fornecer todos os dados e verificar se estão realmente completos para que ninguém tenha sua expectativa frustrada por não ter recebido sua correspondência por erro ou omissão de dados. Os alunos podem acrescentar outros assuntos para completar o quadro.

Produção de texto

Carta pessoal

Vamos escrever e trocar cartas?

Preparação e planejamento

- Cada aluno deverá escrever seu nome e endereço completo em uma tira de papel, incluindo o Código de Endereçamento Postal (CEP), que é um número que ajuda o correio a localizar mais rapidamente o endereço. Nessa tira deverá constar também o assunto escolhido entre as sugestões do quadro abaixo. Assim, seu colega já vai ter um tema para tratar com você quando lhe escrever a carta.

Bichos de estimação	Livros
Videogames	Gibis
Passeios	Comidas
Brinquedos	Jogos

- Todas as tiras de papel devem ser dobradas e colocadas em uma caixa.
- Cada um de vocês vai sortear um colega e manter em segredo o nome dele.
- De posse do nome do colega, do endereço e do assunto, mãos à obra. Pense no assunto que ele escolheu. Caso você tenha vivido alguma experiência relacionada àquele assunto, poderá contá-la na carta. Ou, então, se ouviu alguma notícia relacionada, se tem alguma novidade, escreva. Se você não conhece bem o assunto de que o colega gosta, informe-se a respeito para ter mais ideias.

Escrita

- Faça um rascunho assim:
 - Escreva uma **saudação** ao seu **destinatário**.
 - Escreva para seu colega sobre o **assunto** escolhido, usando uma linguagem espontânea, do dia a dia, afinal o destinatário é seu colega de classe, convive com você todos os dias na escola e é uma pessoa próxima.
- Se quiser, **ilustre sua carta** com desenhos feitos por você ou com colagens.
- Encerre com a **despedida** e a **assinatura** revelando ao amigo quem é você.




Figura 19 – Unidade 4 - Carta Pessoal (continuação)

Revisão e reescrita

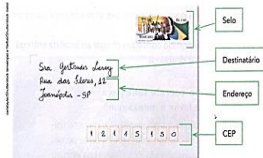
1. Releia a carta e verifique:

- se você escreveu tudo o que desejava;
- se sua carta ficou clara, amigável, divertida, interessante para o colega que vai recebê-la;
- se há alguma palavra escrita incorretamente ou se algo não está claro.

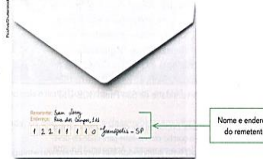
2. Capriche na reescrita.

3. Hora de escrever o envelope. Depois de escrita, a carta precisa ser colocada em um envelope com os dados do remetente e do destinatário. Lembre-se:

- Escreva o nome e o endereço completo da pessoa para quem a carta será enviada – o **destinatário**. Nesse campo, coloca-se também um selo. Exemplo:



- Escreva o nome e o endereço completo da pessoa que está enviando a carta – o **remetente**. Exemplo:



Revisão e reescrita

Atividade 3

Foram usados dados fictícios relacionados às cartas escritas por Sam apenas como exemplo para subscrição dos envelopes.

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 4º ano, 2017, p. 136 e 137.

É importante destacar que onde esse gênero vai circular irá interferir diretamente no processo de as crianças produzirem seus textos, como nesse caso, o gênero carta pessoal. Vianna et al. (2016, p. 40) relata uma experiência que aconteceu em uma escola da rede pública do interior de São Paulo, segundo ela, algumas crianças:

[...] mostraram-se muito interessadas quando a professora estava ensinando a estrutura composicional da “carta”, ainda que não estivesse prevista, nesse ensino, uma situação de uso real da língua que motivasse/justificasse a produção de cartas pelos alunos. Acontece que a “carta” era o único meio de comunicação entre essas crianças e seus pais, que estavam presos e, para que o texto chegasse às mãos desses pais, era necessário que a estrutura do escrito estivesse de acordo com o gênero “carta”, do contrário, elas não seriam entregues, já que as cartas eram abertas pelos agentes penitenciários antes de chegar às mãos do real destinatário.

Os alunos precisam ter bem definidos onde os gêneros circulam na sociedade. Mesmo que, com frequência, as condições escolares permitam que os textos dos alunos fiquem somente

na escola, é preciso mostrar práticas reais desses textos e sua importância para a sociedade como um todo.

A proposta contempla a seguinte habilidade do Currículo Paulista (2019):

(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais, entre outros textos do campo da vida cotidiana, que expressam sentimentos e opiniões, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (SÃO PAULO, 2019, p. 148).

Além disso, novamente, na orientação destinada ao professor, há a relação com a contemporaneidade, haja vista o fato de que as cartas têm perdido espaço para os *e-mails* devido à rapidez do processo, ou seja, é instantâneo, fica a critério do professor talvez explicar na aula, não é apresentado ao aluno o gênero atual correspondente. Coscarelli (2021) ressalta que:

[...] Enviar e-mails para os colegas, por exemplo, é uma atividade prazerosa e contribui para o letramento digital dos alunos. Uma conta no webmail por ser aberta para cada aluno. Essa já é, em si, uma atividade interessante, pois os alunos precisam preencher formulários, criar senhas, ler e ponderar sobre os termos de um contrato (termos de serviço e política de privacidade). Aos alunos precisam também aprender a usar recursos básicos das caixas de mensagens como enviar um e-mail, abrir mensagens recebidas, deletá-las depois de lidas, enviar uma resposta, enviar uma mensagem recebida para outras pessoas, controlar o espaço disponível em sua caixa. A estrutura do texto e-mail, assim como formas de fazer a abertura e o fechamento desse gênero textual e as variações de registro usadas nele, bem como, abreviações, emoticons, etiquetas da Net devem ser discutidos e aprendidos pelos alunos. (COSCARELLI, 2021, p. 34).

Sentimos isso no contexto de pandemia em que estamos vivendo, no qual pais e alunos tiveram que fazer *e-mails* para acessar plataformas digitais, além de ter que usar as ferramentas disponíveis nelas, escancarando uma realidade até então oculta (ao menos em nossa escola), que é a necessidade de que também se priorizem outros meios de acesso à comunicação e informação que não somente o impresso. Coscarelli (2020, p. 5) sinaliza que:

As tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram novos espaços de compartilhamento de textos, novos espaços de leitura e de escrita, formas de comunicação em que se compartilham áudios, vídeos, animações, imagens, fotografias, entre outros, então, saber receber (ler, ver, assistir, apreciar, criticar, etc.), saber produzir e saber compartilhar esses textos são competências que precisamos ter como cidadãos de nossa sociedade contemporânea. Negar isso às pessoas é negar acesso à informação e, de alguma forma, é também negar o direito de expressão, o que é contra a lei.

Nesse sentido, a internet foi uma forma de os professores se comunicarem com seus alunos, de os alunos se comunicarem entre si, de os docentes manterem diálogo com as famílias. É inegável que a internet faz parte do cotidiano escolar e, dessa forma, a escola também precisa propiciar esses momentos em que o aluno vivencie práticas reais de aprendizagem com os recursos digitais. Assim como afirma Rojo (2012):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de 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 [...]. (ROJO, 2012, p. 8).

A parte “Tecendo saberes” traz para os alunos a correlação das práticas antigas de envio de mensagem, como o pombo-correio e mensageiros, com o intuito de os alunos observarem as mudanças e permanências, como podemos observar na Figura 20:

Figura 20 - Unidade 4 - Tecendo Saberes

Atividade 4
Uma visita ao correio para postar as cartas seria interessante. Outra possibilidade é cada aluno postar sua carta se na cidade houver facilidade para tal, certificar-se apenas de que todos possam fazer isso (e acompanhados de responsáveis) para ninguém ficar sem receber a sua correspondência. Em caso de dificuldade de acesso ao correio, juntar todas as cartas e encaregar alguém de postá-las. Na total impossibilidade de seguir as sugestões, providenciar no espaço da escola uma caixa de correio para que os alunos coloquem suas correspondências e elejam algum funcionário da escola para ser o carteiro e entregar a cada aluno sua correspondência em mãos. Quando todos receberem suas cartas, sugere-se proporcionar o momento de resposta a elas.

Tecendo saberes
Os textos desta seção possibilitam um trabalho interdisciplinar envolvendo as habilidades exercitadas em História, pois estimulam a comparação entre as mudanças e as permanências, ao longo do tempo, no dia a dia dos seres humanos, sua adaptação às condições do espaço e aos instrumentos disponíveis para conseguir alcançar seus objetivos.
Orientar os alunos a inferir o sentido das palavras **nômade** e **migratório** no contexto em que aparecem. Ajudá-los a relacionar que pombo tem moradia fixa, portanto nômade e migratórios são opostos:
Nômade – que se desloca constantemente, vagabundo sem ter lugar estável.
Migratório – que se desloca apenas em determinados períodos para encontrar alimento com mais facilidade (por exemplo: no inverno migram para lugares mais quentes, onde o alimento é farto).

4. Lembretes finais:

- O **remetente** é você, então coloque seu nome, endereço e CEP para que seu colega possa enviar a resposta à sua carta e também para que o correio localize seu endereço, no caso de algum problema.
- O **destinatário** é seu colega, por isso são dele o nome, o endereço e o CEP.
- É necessário colocar um selo na carta.
- Juntem as correspondências para serem enviadas pelo correio e aguardem as respostas.

Tecendo saberes

Hoje em dia há muitas formas de nos comunicarmos por escrito, mas não foi sempre assim.
Você já ouviu falar em pombo-correio, ave utilizada para transportar mensagens escritas, amarradas ao corpo dela?
Quer saber como um pombo consegue chegar ao local da entrega da correspondência? Leia o texto a seguir e descubra.

Como o pombo-correio sabe para onde ele deve levar a mensagem?

O pombo-correio não leva uma mensagem espontaneamente a um determinado destino, como muita gente pensa. Ao invés disso, ele é transportado de seu local de origem até um certo ponto de partida, de onde ele saberá como retornar à sua casa. “É um mecanismo natural que ele tem. Trata-se de uma estratégia adaptativa, ou seja, um resultado da seleção natural. Alguns animais são nômades, outros, migratórios. Já os pombos-correio possuem uma moradia fixa e procuram sempre voltar para esse abrigo, onde encontram proteção, alimento e os membros de seu bando”, diz o professor Ronald Ranvaud, que ministra as disciplinas de Neurofisiologia e Ciências Cognitivas no Departamento de Fisiologia e Biofísica do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo (ICB-USP).
L.

Eliza Kobayashi. *Nova escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1093/novo-origem-do-pombo-correio-sabe-para-onde-ela-deve-levar-a-mensagem>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 21 - Unidade 4 - Tecendo Saberes (continuação)

Se houver condições, utilizar os equipamentos disponíveis na biblioteca escolar ou no laboratório de informática para estimular a busca e o registro de mais informações sobre as diversas formas de enviar mensagens em tempos passados. Pode-se organizar um painel com as informações para ser exposto na sala de aula ou na escola.

Leia um trecho de um artigo de Beto Pimentel, publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças*. Ele conta um pouco sobre a forma de enviar mensagens em um tempo passado.

Muito antes do celular

Basta olhar com um pouco de atenção para o mundo à nossa volta e fica fácil perceber: as tecnologias de comunicação estão cada vez mais presentes em nossas vidas. Telefones celulares com mil e uma funções, internet rápida, tablets, conexão sem fio... Enviar e receber informações é o que está por trás de todas essas invenções.
Cerca de 400 anos atrás, para uma mensagem sair de um lugar e chegar a outro, ela precisava ser escrita em um papel, que era transportado por um mensageiro do lugar onde a coisa aconteceu até o lugar onde estava a pessoa que seria informada sobre aquilo.
Uma das maiores invenções humanas, o sistema de correios – surgiu na Inglaterra no final do século 17 – permitiu dividir os custos de todas mensagens trocadas, pois o mesmo mensageiro podia entregar vários bilhetes. [...]

Beto Pimentel. *Ciência Hoje das Crianças*. Disponível em: <<http://chc.org.br/muito-antes-do-celular>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

Carteiro e um cavalo anunciando o fim da Guerra dos Trinta Anos, em 1648, Alemanha, 1648.

Ao longo dos anos, os seres humanos desenvolveram várias formas de se comunicar.
Leia na página seguinte um trecho que fala sobre mais uma dessas formas.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Na figura 21, apresenta-se um texto da Revista Ciência Hoje das Crianças, que conta sobre uma forma de enviar mensagem antigamente.

Nessa proposta como um todo, apresentadas nas Figuras 18 e 19, percebemos que houve a intenção de desenvolvimento de uma prática letrada, uma vez que prevê a escrita de uma carta aos colegas, mesmo dependendo das possibilidades de cada realidade escolar. As orientações sinalizam uma visita aos Correios, o envio da carta, mas as ações ficam no campo das possibilidades apenas.

Quanto ao livro trazer os mesmos comparativos entre o antigo e o atual, ficou faltando o último, pois menciona o e-mail nas orientações, mas novamente, fica a critério do professor comentar, não há ênfase em trazer o gênero *e-mail* para compará-lo à carta. De acordo com a BNCC:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2017, p. 70).

A Unidade 5, Texto Informativo, propõe que a atividade seja realizada em grupo. A proposição é de um texto informativo sobre os cuidados que devemos ter com o nosso corpo. As etapas das atividades iniciam com um esquema referente aos assuntos que deverão ser contemplados nas produções e sugere uma pesquisa sobre eles em dicionários, livros didáticos de Ciências, *sites*, atlas do corpo humano, enciclopédias, e outras fontes indicadas pelo professor. Sugere ainda, entrevista com especialistas como médicos, nutricionistas, educadores físicos, entre outros profissionais. Depois, as etapas seguintes: planejamento, revisão, apresentação oral e avaliação, esta última focada somente na apresentação oral realizadas pelos alunos.

Ao final, as orientações sinalizam que se a escola tiver laboratório de informática, os alunos poderão preparar apresentações com *slides* digitais, com recursos visuais e até com integração e ampliação das informações em tempo real na internet.

Figura 22 - Unidade 5 – Texto Informativo

Atividade 4

Antes do item b, referente aos pronomes, motivar os alunos a ler a tirinha com compreensão, construindo os sentidos. Chamar a atenção para os balões de fala de Jon e suas expressões. Comparar com os balões de Garfield, que são balões de pensamento (considerando que o gato não fala, só pensa). Questionar sobre o que provoca o humor na tirinha: o sentimento de preocupação e contrariedade de Garfield frente a Jon, que se refere a um ovo com intimidade possivelmente excessiva e, no último quadrinho, se coloca como pai do ovo/galo.

Produção de texto

Nesta unidade, a produção textual é uma atividade interdisciplinar em sua natureza, pois congrega a necessidade de integrar com conhecimentos de outras áreas, em especial de Ciências. É uma forma de preparar os alunos para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em outras áreas de estudo.

Preparação


Sugere-se organizar os alunos em quatro grupos, para que cada grupo possa pesquisar um dos assuntos do esquema proposto. Sugere-se também ampliar o esquema com os dados listados a seguir. Abaixo de **alimentação**, acrescentar: beber bastante água; evitar alimentos gordurosos e muito doces; ingerir frutas, verduras, proteínas (carnes, peixe, leite e derivados, ovos, soja, etc.), grãos, entre outros; abaixo de **higiene**, acrescentar: manter o corpo limpo, livre de germes; eliminar maus odores; abaixo de **sono**, acrescentar: dormir pelo menos 8 horas diárias para manter disposição, atenção, memória, etc.; abaixo de **atividades físicas e diversão**, acrescentar: manter o coração saudável; ter um corpo flexível e músculos fortalecidos; praticar esportes ou atividades que resultem em bem-estar, etc.

3 Reescreva o texto abaixo em seu caderno, evitando as repetições. Para isso, use pronomes.

Nós temos um carro. O carro que temos sofreu um acidente na rodovia. O carro que temos ficou muito avariado e não funciona mais.

Sugestão: Nós temos um carro. Nosso carro sofreu um acidente na rodovia. Ele ficou muito avariado e não funciona mais.

4 Leia a tira a seguir.



Jim Davis. Folha de S. Paulo. São Paulo, 14 maio 2002. Ilustrada, p. E5.

a) Garfield é um gato ruguento. Qual motivo o deixa contrariado na tirinha?

O exagero de seu dono, Jon Arbuckle, em relação ao afeto para com um ovo, tratando-o como seu filho.

b) Agora, encontre nas falas dos personagens e copie um pronome:

- pessoal; • possessivo; • demonstrativo.

Ele, você, me, Meu, Esse, isso.

Produção de texto

Texto informativo

EM GRUPO. Nesta unidade, vocês viram que o texto informativo apresenta o conhecimento em linguagem objetiva, com a intenção de compartilhar informações do mundo real.

Agora é o momento de produzir um texto informativo sobre os cuidados que devemos ter com nosso corpo. Sigam as etapas propostas.


166 UNIDADE 5

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 23 - Unidade 5 – Texto Informativo (continuação)

Preparação

1. Observem o esquema a seguir.



2. De acordo com as orientações da professora, pesquem informações sobre um dos quatro assuntos apresentados no esquema. Vale consultar dicionários, livros didáticos de Ciências, sites, atlas do corpo humano, enciclopédias e outras fontes indicadas pela professora, além de entrevistar especialistas como médicos, nutricionistas, educadores físicos, entre outros profissionais com conhecimento no assunto.

Planejamento

1. Reúnam as informações e selecionem as mais importantes.

2. Preparem um roteiro da apresentação, organizando os itens em que se divide o assunto pesquisado e a ordem em que vocês apresentarão cada item.

Revisão

1. Releiam o roteiro da apresentação em voz alta.

2. Verifiquem se o texto está adequado para ser apresentado oralmente.

3. Reescrevam o que for necessário.

Apresentação oral

1. Ensaie e vejam se a ordem da apresentação está adequada.

2. Observem a postura de vocês, o tom da voz, o ritmo da fala.

3. Aguardem a data de apresentação conforme combinado com a professora.

Avaliação

1. Conversem com os outros grupos sobre as apresentações. Respostas pessoais.

2. As apresentações atenderam à intenção de informar com clareza?

3. A linguagem usada estava adequada ao conteúdo?

4. Que postura cada grupo adotou ao fazer a exposição?

5. Como ocorreu a participação dos alunos ouvintes em cada exposição?

Planejamento e Apresentação oral

O importante é que os alunos definam a ordem em que vão expor o resultado da pesquisa. Estabelecida essa ordem, poderão elaborar os registros escritos que servirão de apoio à apresentação oral, organizando também os demais recursos (fotos, gráficos, ilustrações, etc.). Em geral, as etapas são:

- apresentação do assunto pesquisado (por exemplo: "Dos cuidados que devemos ter com o corpo humano, nosso grupo vai apresentar aqueles que se referem à alimentação");
- exposição dos tópicos em que esse assunto se divide e a ordem em que serão comentados; por exemplo: "vamos começar falando sobre por que é importante ter uma alimentação saudável", "depois comentaremos quais são os alimentos mais saudáveis para o organismo humano", "na sequência, apresentaremos...". Para cada etapa, é preciso organizar os recursos usados: texto de apoio com os dados principais, recursos não verbais a serem mostrados, etc. Levam os alunos a perceber que expressões como "vamos começar..." e "depois..." ajudam a organizar as anotações que servirão de apoio na apresentação e a "refrescar" a memória no momento da fala, ou seja, a ordem em que cada tópico será exposto;
- finalização da apresentação;
- previsão de tempo para perguntas da plateia;
- avaliação geral dos trabalhos.

Se a escola contar com laboratório de informática, os alunos poderão preparar a apresentação em slides digitais, com recursos visuais e até com integrações e ampliações das informações em tempo real na internet.

167

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 4º ano, 2017, p. 166 e 167.

A Unidade 6, Conto de Suspense, atividade a ser realizada em dupla, os alunos deverão escrever um conto de suspense. Para tanto, há o começo de uma história em quadrinhos, em que deverão observar os acontecimentos para relatar o que poderia ocorrer e continuar a história. Há a análise das partes do enredo da história em quadrinhos e enfatiza que não apareceram o clímax e desfecho na história e, no planejamento, devem ter as quatro partes indicadas: situação inicial, complicação, clímax e desfecho.

Depois há a orientação para a escrita, revisão e reescrita da produção. Após o término da atividade proposta é sugerida uma roda de histórias, em que, segundo as orientações, contempla as habilidades de participação em atividade oral.

Figura 24 - Unidade 6 – Conto de Suspense


Produção de texto

Conto de suspense

EM DUPLA. Vocês vão escrever um conto de suspense em uma folha à parte.

Preparação

1. Para isso, leiam o início de uma história em quadrinhos.



2. Observem os detalhes: dois meninos entrando em uma casa mal-assombrada, com objetos velhos e quebrados, teias de aranha pelos cantos... O que poderia acontecer? Pensem em como a história poderá continuar e conversem sobre suas ideias.

Partes do enredo

1. Observem as partes do enredo abaixo e escrevam o número dos quadrinhos que correspondem a cada parte. Lembrem-se de que nem todas as partes do enredo apareceram nessa história.

- Situação inicial: 1, 2 e 3.
- Complicação: 4.
- Climax: Não aparece o climax.
- Desfecho: Não aparece o desfecho.

Reprodução de Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 25 - Unidade 6 – Conto de Suspense (continuação)

Roda de histórias

A atividade sugerida contempla as habilidades de participação em atividade oral com desenvoltura e respeito aos interlocutores, de escuta da apresentação do trabalho dos colegas, respeitando as características dos turnos de fala. (Referências: BNCC – EF04LP01, EF04LP03 e EF04LP04)

2. Que partes do enredo não apareceram na história?

O climax e o desfecho.

3. Para melhor planejar a história de vocês, não se esqueçam de que ela deve ter as quatro partes indicadas no item 1.

Escrita

1. No momento da escrita, a divisão da história em parágrafos pode ajudá-los a produzir as partes do seu texto (situação inicial, complicação, climax e desfecho).

2. Lembrem-se:

- usem palavras e expressões para criar suspense e deixar o leitor com medo;
- mantenham o suspense até chegar ao fim;
- pensem em um momento em que o suspense aumente bastante, que seja o ponto alto do medo, do susto;
- imaginem um desfecho, um final surpreendente para a história, revelando-o apenas no último parágrafo.

Revisão e reescrita

Depois de pronta, leiam a história toda para ver se o suspense foi garantido. Peçam ajuda à professora e reescrevam o que for necessário.

Roda de histórias

1 Cada dupla deverá ensaiar a leitura da história que produziu.

2 Não se esqueçam de dar expressividade ao texto para criar mais suspense. Relembrem como se organizaram para a leitura expressiva durante a **Dramatização e leitura expressiva** da página 182.

- Use as mesmas dicas: prestem atenção na entonação da voz; lembrem-se de que é preciso falar alto e com a entonação correta (dúvida, determinação, susto, etc.).
- Definam antecipadamente o momento em que cada um dos colegas da dupla deverá ler a sua parte da história e ensaiem a leitura.

3 Façam uma roda. Leiam a história que vocês produziram e ouçam a de seus colegas. Divirtam-se e... sintam arrepios!

Reprodução de Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 4º ano, 2017, p. 199 e 200.

A unidade 7, Conto Popular, inicia com a leitura do conto “O sapo e o coelho” e o objetivo da proposição é que os alunos recontem o conto lido. Antes da produção há a exploração do conto em questão, com as perguntas: Quem? Quando? Onde?, além do narrador e enredo.


Figura 26 - Unidade 7 – Conto Popular

Produção de texto

Reconto de conto popular

Você lerá com a professora um conto sobre um sapo e um coelho. O que esses dois bichos podem ter aprontado?

O sapo e o coelho



O coelho vivia zombando do sapo. Achava-o preguiçoso e lento, incapaz de qualquer agilidade. O sapo ficou zangado: — Quer apostar: carreira comigo? — Com você? — assombrou-se o coelho. — Justamente! Vamos correr amanhã, você na estrada e eu pelo mato, até a beira do rio... O coelho ria muito e aceitou o desafio. O sapo reuniu todos os seus parentes e distribuiu-os na margem do caminho, com ordem de responder aos gritos do coelho. Na manhã seguinte os dois enfileiraram-se e o coelho disparou como um raio, perdendo de vista o sapo que saíra aos pulos. O coelho correu, correu, correu, parou e perguntou: — Camarada sapo? Outro sapo respondeu de dentro do mato: — O? O coelho reconheceu a correr. Quando julgou que seu adversário estivesse bem longe, gritou: — Camarada sapo? — O? — coaxava um sapo. Debitado, o coelho corria e perguntava, sempre ouvindo o sinal dos sapos escondidos. Chegou à margem do rio exausto, mas já encontrou o sapo, sossegado e sereno, esperando-o. O coelho declarou-se vencido.

Henrique Torres de Almeida Souza. O sapo e o coelho. In: Luísa da Câmara Cascardo. *Contos tradicionais do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 203.

Agora, você vai recontar essa história por escrito e expor seu texto e o dos colegas. Você verá formas diferentes de recontar a mesma história.

Reprodução de Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 27 - Unidade 7 – Conto Popular (continuação)

Exploração do conto “O sapo e o coelho”

Atividade 1

Levar os alunos a refletir sobre o papel de personagens secundários, como os sapos que ficavam coaxando ao longo do caminho.

Atividade 2

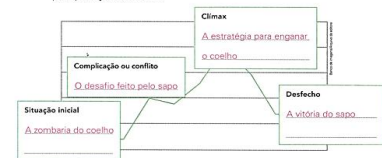
Os alunos devem observar que nesses contos o tempo é indeterminado. Observar os verbos *vivia* e *achava*, que indicam continuidade, mas não determinam o tempo em que os fatos aconteceram.

Atividade 3

A identificação dessas partes do enredo pode ajudar o aluno na distribuição dos parágrafos do texto. Por meio da escrita do texto, o aluno deve desenvolver a habilidade de identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista de que histórias são narradas. (Referências: BNCC – EF04LP34)

Exploração do conto “O sapo e o coelho”

- Quem são os personagens principais? *O sapo e o coelho.*
- Quando os fatos acontecem? Há um tempo definido? *Não há tempo definido.*
- Onde acontecem os fatos? *Há marcas de espaço: estrada, mato, beira do rio.*
- Narrador. Quem narra os fatos: os próprios personagens ou um narrador? *Um narrador.*
- Enredo. Abaixo há títulos para as partes do enredo.
 - A vitória do sapo
 - A zombaria do coelho
 - A estratégia para enganar o coelho
 - O desafio feito pelo sapo
 Complete o esquema a seguir, colocando o título das partes do enredo para planejar sua escrita.



Planejamento

- Atente para os elementos do enredo que não podem ser deixados de lado.
- Observe o esquema preenchido para planejar a ordem que dará a seu texto.
- Não se esqueça de que você será apenas narrador, isto é, não participará da história como personagem.
- Marque as falas com travessões ou aspas se houver diálogos na história.

Reprodução de Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 4º ano, 2017, p. 227 e 228.

Posteriormente, um esquema em que os alunos devem completar com o planejamento das etapas da escrita, em que devem colocar títulos para a situação inicial, complicação ou conflito, clímax e desfecho.

Em seguida, planejamento e revisão, que finda a proposta, pedindo a releitura do texto, solicita atenção à pontuação e a escrita das palavras, por exemplo, além de pedir para verificar se contempla os dados importantes para a compreensão do leitor, dando ênfase que o leitor não conhece o texto e que precisará que tudo fique claro. A revisão é finalizada solicitando que reescreva o que for necessário e passe o texto a limpo. Resta saber para quem ler?, além de que, na orientação da revisão, percebe-se que a preocupação fica apenas com os conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Figura 28 - Unidade 7 – Conto Popular

Revisão

1. Releia seu texto atentando para a escrita das palavras, a pontuação, a organização dos parágrafos e dos diálogos, se houver.
2. Verifique também se dados importantes para a compreensão do leitor (personagem, tempo, espaço, partes do enredo) não foram deixados de lado. Imagine que seu leitor não conhece o texto e precisa que tudo fique claro.
3. Depois, reescreva o que for necessário e passe seu texto a limpo.

✎ Aí vem... conto popular

Vimos que vários povos criaram histórias para explicar coisas que desconheciam.

Leiam uma história de origem africana sobre o porquê de os morcegos só voarem à noite. Imagine uma razão bem criativa para isso. Depois, compare sua ideia com o que foi imaginado no texto.


Por que o morcego só voa de noite

Há muito e muito tempo houve uma tremenda guerra entre as aves e o restante dos animais que povoa as florestas, savanas e montanhas africanas.

Naquela época, o morcego, esse estranho bicho de corpo semelhante ao do rato, mas provido de poderosas asas, levava uma vida mansa voando de dia entre as enormes e frondosas árvores à cata de insetos e frutas.

Uma tarde, pendurado de cabeça para baixo num galho, ele tirava a soneca costumeira, quando foi despertado brusca-mente pelos trinados afilidos de um pas-sarinho:

— Atenção, todas as aves! Foi declarada guerra aos qua-drúpedes. Todos aqueles que têm asas e sabem voar devem se unir na luta contra os bichos que andam pelo chão.



frondosas:
com muitas folhas e frutos.

trinados:
sons feitos pelos pássaros.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Revisão

É importante utilizar o momen-to da revisão do texto para levar o aluno a utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais na ava-liação do próprio texto produzido, observando: regras de concordân-cia, convenções de escrita de diá-logos (discurso direto), pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dois-pon-tos, vírgulas em enumerações), regras ortográficas, etc., além de recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articula-dores de relações de sentido (tem-po, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. (Referências: BNCC – EF04LP21 e EF04LP22)

✎ Aí vem...

A mesma estratégia de leitura do conto "O jabuti e a fruta" poderá ser empregada para o conto "Por que o morcego só voa de noite".

Há cortes que podem ser feitos em momentos estratégicos para que os alunos levantem hipóteses sobre o motivo de o morcego só voar de noite. Apresenta-se a seguir as partes em que se pode dividir o conto e as perguntas que podem ser feitas para motivar os alunos na leitura. Sempre deixar um momen-to para que os alunos conversem e levantem hipóteses livremente sobre a pergunta antes de retomar a próxima parte da leitura.

Sugestão de estratégia de le-itura:

Parte 1: ler os 4 primeiros pará-grafos até "Todos aqueles que têm asas e sabem voar devem se unir na luta contra os bichos que andam pelo chão". Nesse momento, parar a leitura e perguntar: O que terá feito o morcego?

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: Ápis, 4º ano, 2017, p. 229.

Por fim, contemplaremos a atividade da Unidade 8, em que a proposta é de que os alunos façam um roteiro para que os novos alunos, ingressantes na escola, possam melhor se localizar, como podemos visualizar na Figura 29.

Figura 29 - Roteiro de passeio pela escola

Produção de texto

Roteiro de passeio pela escola

EM DUPLA. Todos os anos chegam novos alunos à escola. Mesmo que o local seja pequeno, os alunos que estão chegando costumam demorar para se localizar nesse espaço ainda desconhecido.

Seu desafio será planejar e produzir um roteiro para ser distribuído aos novos alunos da sua escola com a finalidade de orientar a localização deles.

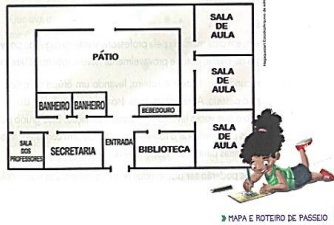
Preparação e planejamento

1. Preparem-se com lápis, borracha e papel para as anotações.
2. Dirijam-se ao portão principal da escola. Ele será o ponto de partida para vocês se orientarem.
3. Escolham um caminho de visitação, indicando o lado por onde começarão (direita, esquerda, em frente, etc.) e caminhem devagar anotando o que se vê de cada lado (jardim, secretaria, pátio, salas de aula, quadros, obras de arte).

Representação

1. Desenhem o percurso feito com as referências e as informações que vocês encontraram.

Vejam um exemplo.




Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 30 - Roteiro de passeio pela escola (continuação)

Escrita

Há muitas orientações referentes à alfabetização cartográfica em livros de Geografia. Se achar conveniente, investir nesse processo, que privilegia um estudo interdisciplinar e que certamente enriquecerá o repertório dos alunos. Nesta seção, a elaboração do mapa é feita com o propósito de dar suporte ao roteiro a ser escrito.

2. Se quiserem, façam uma legenda escolhendo cores, desenhos ou símbolos para cada um dos lugares da escola. Exemplos:



Escrita

1. Quando o mapa de vocês estiver pronto, é hora de escrever as sugestões do roteiro que escolheram.
 - Façam um rascunho.
 - Comecem pela apresentação: nome da escola, história resumida da escola, nomes dos professores, do coordenador, do diretor.
2. Lembrem-se:
 - A linguagem deve ser fácil, simples e direta.
 - As frases devem ser curtas para que os leitores possam compreender a mensagem enquanto caminham pela escola.
 - Escrevam dirigindo-se aos alunos que vão ler seu roteiro.
 - Escolham verbos no imperativo (que indiquem conselho, sugestão).
 - Usem palavras para indicar direção e sequência.

Revisão e reescrita

1. Verifiquem se o texto ficou claro e sem incorreções que possam atrapalhar a orientação daqueles que o lerão.
2. Depois de revisto e reescrito, ilustrem o roteiro deixando-o atraente para o uso dos futuros colegas.

Apresentação

1. Apresentem, em data marcada pela professora, o roteiro sugerido por vocês aos colegas da classe, porque provavelmente haverá roteiros diferentes.
2. Se houver condições, testem o roteiro, levando um grupo de colegas da classe para o passeio. Apresentem cada espaço em sequência, dando destaque a tudo o que vocês levantaram como informação. Esse grupo poderá dar sugestões para melhorar o roteiro proposto. Ouçam com atenção todas as perguntas feitas para poder respondê-las.
3. Esses roteiros poderão ser distribuídos no início do ano aos novos colegas ou aos responsáveis que vierem visitar a escola para realizar matrícula.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de texto do livro didático de língua portuguesa: Ápis, 4º ano, 2017, p. 261 e 262.

Na figura 30, há a continuação da proposição com as etapas de escrita, revisão, reescrita, além da apresentação. A atividade de proposição deixa clara a intencionalidade e os alunos podem ver uma prática real da atividade proposta, em que de fato, suas produções veicularão pela escola com um objetivo bem definido. De acordo com os PCNs:

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p. 28).

Dessa forma, essa proposta proporciona o planejamento, o reconhecimento de símbolos comuns na sociedade para a localização, fazendo com que haja um trabalho envolvendo outros letramentos que são muito importantes para repertoriar os alunos, assim como os envolve em uma prática social dentro do espaço escolar para agir de forma colaborativa com o outro.

Na seção abaixo, faremos a análise das propostas de proposições de Produção de Texto do livro didático do 5º ano.

4.2 Análise das proposições de produção de texto do livro do 5º ano

No quadro abaixo, apresentaremos os gêneros e as proposições contidas no manual do livro do 5º ano e as habilidades para cada proposição de cada unidade.

Quadro 6 - Proposições de Produção de Texto - 5º ano

Gênero	Proposição	Habilidade contida no livro - Referência BNCC
Unidade 1 Poema	Criar um poema	Incentivar os alunos a reler e revisar o texto produzido para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. É muito importante também reescrever o texto incorporando as alterações feitas na revisão, obedecendo as convenções, disposição gráfica, a inclusão de título e de autoria. (Referência: BNCC - EF35LP10 e EF35LP11)
Unidade 2 Crônica	Escrever uma crônica para fazer parte de uma coletânea de crônicas da turma.	Fortalecer a habilidade de planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores; a finalidade ou o propósito; a circulação; o suporte; a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto. (Referência: BNCC - EF35LP07)
Unidade 3 Texto Informativo	Elaborar um texto informativo.	Planejar, com ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa; organizar o texto em unidades de sentido e de acordo com as características do gênero textual; reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo. (Referência: BNCC - EF35LP07, EF35LP09 e EF35LP10).

		Desenvolver a habilidade de produzir texto organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Referência: BNCC - EF05LP24).
Unidade 4 Artigo de Opinião	Produzir um parágrafo opinativo.	Desenvolver a habilidade de utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade. (Referência: BNCC - EF05LP26)
Unidade 5 Reportagem em	Produzir uma reportagem sobre o tema “Nossa comunidade: passado, presente, futuro.	Exercitar a habilidade de organizar resultados de pesquisa, bem como imagens e outras linguagens, considerando assunto e situação comunicativa. (Referência: BNCC - EF05LP24).
Unidade 6 Propaganda	Elaborar uma propaganda para “convencer a garotada” a soltar pipas sem risco de se machucar nem machucar os outros.	Não explicitaram na orientação.
Unidade 7 Contos de adivinhação	Recontar um conto de adivinhação, por escrito e oralmente, como os griôs, os contadores de histórias.	A finalidade é que os alunos produzam um reconto atentando aos conhecimentos linguísticos e gramaticais. (Referência: BNCC - EF05LP25)
Unidade 8 Texto teatral	Escrever o final para o texto teatral “O Rei de quase - tudo”	Não explicitaram na orientação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como mostra o Quadro 6, cada proposta é destinada a um gênero contemplado na Unidade e estão de acordo com as habilidades da BNCC. Assim como no livro do 4º ano, as atividades de produção de texto elucidam que os alunos já se familiarizaram com o gênero em

atividades anteriores, e, com frequência, a proposta resgata elementos que foram abordados na Unidade. Ademais, também encontramos algumas habilidades que não foram contempladas nas proposições de produção de texto no 5º ano, como podemos verificar no Quadro 7.

Quadro 7 - Algumas habilidades não contempladas nas proposições do 5º ano.

BNCC	Currículo Paulista
(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (BRASIL, 2017, p. 121)	(EF05LP12A) Planejar e produzir, com autonomia, resumos, mapas conceituais, relatórios, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (SÃO PAULO. 2019, p. 163)
(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (BRASIL, 2017, p. 121)	(EF05LP13B) Planejar e produzir resenhas críticas, para a gravação em áudio ou vídeo e postagem na Internet. (SÃO PAULO. 2019, p. 164)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2022).

Nesse caso, as habilidades não contempladas não convergem, pois na BNCC, ocorre a menção sobre a produção de textos instrucionais e alguns gêneros do campo da vida cotidiana, como anedotas e cartuns. No Currículo Paulista, aparece a produção de resumos, mapas conceituais etc.; além da produção de resenhas críticas, uma proposta de uma prática multiletrada, visto que considera recursos como gravações e postagens na internet.

Faremos a seguir a análise das proposições do Manual do 5º ano.

A unidade 1, Poema, propõe uma atividade em dupla. Pede-se que se leia a letra da canção “Quero”, de Thomas Roth e que imaginem o que ele quis dizer com expressões como “nuvem branca sem pó, nem fumaça”, “asas do girassol”, “campos de aço”, “beijar de leve a face da lua” e pergunta: Qual terá sido a intenção nesses versos: apenas divertir e entreter, sensibilizar e emocionar, brincar com palavras e sons? Depois, sinaliza que o poema a ser escrito deva começar com “Quero...” e solicita uma pequena lista do que vão colocar para completar a ideia de Quero... e o planejamento continua com o que querem para si e para o mundo em que vivem, sugere que conversem sobre a intencionalidade, se irão brincar com as palavras, desenhar imagens com palavras etc. e para quem querem escrever. A parte da escrita propõe um desafio de como escrever. Na revisão e reescrita, pede que releiam e vejam se foram

claros, colocaram tudo o que queriam e se a produção atende à intenção que tiveram. Por fim, sugere uma apresentação com varal de poemas e sarau, como mostra a Figura 31 e 32:

Figura 31 - Unidade 1 – Poema

Produção de texto

Uma das formas de predispor e facilitar a atividade de produção do texto poético é investir na atividade de sensibilização dos alunos. Sugere-se que a leitura dos versos utilizados para esse fim seja feita com muita expressividade. Uma possibilidade é promover uma leitura jogralizada das estrofes, enfatizando a palavra **quero** do início de cada estrofe, com a participação de todos os alunos na leitura.

Produção de texto

Poema

Agora é a vez de vocês criarem um poema.


EM DUPLA. Leiam a letra da canção "Quero", de Thomas Roth.

Quero ver o sol atrás do muro
 Quero um refúgio que seja seguro
 Uma nuvem branca sem pó, nem fumaça
 Quero um mundo feito sem porta ou vidraça
 Quero uma estrada que leve à verdade
 Quero a floresta em lugar da cidade
 Uma estrela pura de ar respirável
 Quero um lago limpo de água potável

Quero voar de mãos dadas com você
 Ganhar o espaço em bolhas de sabão
 Escorregar pelas cachoeiras
 Pintar o mundo de arco-íris

Quero rodar nas asas do girassol
 Fazer cristais com gotas de orvalho
 Cobrir de flores campos de aço
 Beijar de leve a face da lua

Thomas Roth. Quero. MPBNET. Disponível em: <www.mpbnet.com.br/musicos/simone-guilmaras/letras/quero.htm>. Acesso em: 4 set. 2017.



Planejamento

- Com as palavras o compositor criou imagens. Procure imaginar o que ele quis dizer com expressões como: "nuvem branca sem pó, nem fumaça", "asas do girassol", "campos de aço", "beijar de leve a face da lua", etc. Qual terá sido a intenção nesses versos: apenas divertir e entreter, sensibilizar e emocionar, brincar com palavras e sons?
- O poema que vocês vão escrever deve começar com **Quero**...
- Façam uma pequena lista do que vocês vão colocar para completar a ideia de **Quero**...

UNIDADE 1 >>> POEMA 32

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 32 - Unidade 1 – Poema (continuação)

Planejamento

Durante o planejamento da produção de texto, os alunos deverão ser incentivados a pensar sobre qual será a intenção e a finalidade do texto que produzirão e para quem pretendem escrevê-lo. Se necessário, ajudá-los com essas definições, mas permitir que tomem suas decisões a partir de seus interesses pessoais e intenções comunicativas. (Referência: BNCC – EF15LP05)

Escrita

Verificar se os alunos conseguem utilizar a linguagem figurada na produção de seus poemas. Se achar pertinente, oferecer outros exemplos de textos poéticos para que se inspirem com relação a forma e conteúdo. (Referência: BNCC – EF15LP05)

Revisão e reescrita

Nesta etapa é sempre importante incentivar os alunos a reler e revisar o texto produzido para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (Referência: BNCC – EF15LP04)

Apresentação: Varal de poemas e sarau

Após a finalização da escrita e da revisão, é necessário que os alunos editem a versão final do texto, ilustrando-o em suporte adequado. (Referência: EF15LP07)

Para o momento do sarau, incentive-os a expressar-se com clareza, preocupando-se em ser compreendidos pelos interlocutores e com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. Além disso, é importante que se expressem corporalmente de acordo com os sentidos do texto produzido. (Referências: BNCC – EF15LP09 e EF15LP12)

4. O que vocês querem para vocês ou para o mundo em que vivem? Esse será o assunto de seu poema.

Podem ser coisas que vocês desejam muito ter, podem ser seus sonhos, coisas que existem apenas na imaginação – como nas histórias fantásticas, objetos e seres de um mundo maluco, ideias para um mundo melhor, etc.

5. Conversem sobre a intenção de vocês: brincar com palavras; desenhar imagens com as palavras, como nos poemas visuais que vocês viram; emocioniar quem ler o poema; fazer rir e divertir; ou qualquer outra intenção.

6. Para quem vocês querem escrever: apenas para os colegas ou para outras pessoas, de várias idades?

Escrita

- O desafio: Como escrever? Façam os arranjos para expressar de forma bem diferente e criativa o que vocês colocaram na lista. Lembrem-se de que no poema pode haver: versos, estrofes, rimas, ritmo, combinação de palavras de forma criativa, entre outros recursos.
- Não se esqueçam de que podem empregar bastante a **linguagem figurada**.

Revisão e reescrita

- Reliam o que escreveram.
- Vejam se as ideias ficaram claras, se vocês colocaram tudo o que queriam e se acham que o poema atende à intenção que vocês tiveram.

Apresentação: Varal de poemas e sarau

- Escrevam e ilustrem o poema em uma folha de papel sulfite.
- Pendurem os textos em um varal e façam um sarau de leitura do que vocês produziram.
- Se quiserem, chamem outras pessoas para assistir ao sarau.
- Para o sarau, treinem:
 - a entonação, a altura da voz e a pronúncia das palavras;
 - a forma de se expressar (inclusive com gestos).
- Ouçam a apresentação dos colegas sempre com atenção e respeito.

UNIDADE 1 >>> POEMA 33

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de texto do livro didático de língua portuguesa: Ápis, 5º ano, 2017, p. 32 e 33.

A proposta apresenta uma prática letrada, pois visa uma perspectiva crítica, em que o aluno precisa refletir e se posicionar sobre a sociedade que o rodeia, seja para pensar em um mundo que deseja para viver, o faz contrapor o que há de bom no mundo em que vive, o que não há e o que precisa mudar. Dessa maneira, como discorre Soares (2020):

A língua possibilita a *interação entre as pessoas no contexto social* e que vivem: sua função é, pois, *sociointerativa*. Essa função se concretiza por meio de **textos**: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos**. (SOARES, 2020, p. 34).

Na unidade 2, a proposta de escrita é a produção de uma crônica, como podemos ver logo abaixo:

Figura 33 - Unidade 2 – Crônica

Produção de texto

A proposta de produção de texto sugerida prioriza a atividade individual. Entretanto, se considerar mais adequado ou dinâmico, sugere-se reunir os alunos para uma produção em grupos ou mesmo coletiva, sempre com a mediação/intervenção do professor.

Mediar a leitura das imagens, estimulando os alunos a observar o fato de não haver lugar para as crianças sentarem. Observar com eles a cômoda e segura posição em que os adultos ficam mesmo sem ter assento em oposição às dificuldades das crianças, que não alcançam a barra acima da cabeça para apoio.

Incentivá-los a falar sobre o que fariam se estivessem na situação de Cebolinha e Cascão em um ônibus em movimento.

Planejamento

É sempre importante fortalecer a habilidade de planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores; a finalidade ou o propósito; a circulação; o suporte; a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto. Essas definições de finalidade, linguagem e circulação serão feitas pelos próprios alunos durante as etapas da produção. Se necessário, auxiliá-los nas escolhas. (Referência: BNCC – EF15LP05)

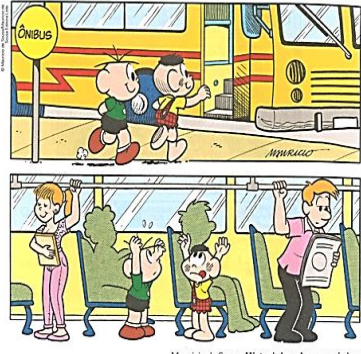
Produção de texto

Crônica

Agora é sua vez de escrever uma crônica para fazer parte de uma coletânea de crônicas da sua turma.

Planejamento

1. Observe os quadrinhos.



Maurício de Sousa. *Historinhas de uma página*. São Paulo: Maurício de Sousa Editora Ltda, n. 8, p. 50, fev. 2013.

2. Os quadrinhos apresentam um fato que ocorre no dia a dia de muitas pessoas: andar de ônibus. E, quando é uma criança que utiliza um ônibus, muita coisa pode acontecer. Este será o **assunto** de sua crônica: **No ônibus**.

a) Observe que nos quadrinhos você já tem:

- os **personagens** que participam;
- o **lugar/espço** onde as ações acontecem;
- o **momento/tempo** em que as ações ocorrem.

68 UNIDADE 2

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 34 - Unidade 2 – Crônica

Escrita

Incentivar os alunos a criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens. (Referência: BNCC – EF35LP25)

Revisão e reescrita

Para a atividade de leitura em voz alta, sugere-se a formação de duplas: o aluno que estiver em posição de ouvinte deve questionar o outro sobre o que não estiver claro, sugerir trocas, entonação adequada e a consequente sintonia com a pontuação, na escrita. Desse modo, a atividade estimulará, no autor do texto, a fluência na leitura e, no ouvinte do texto, a habilidade de solicitar esclarecimentos e sugerir procedimentos linguístico-gramaticais estudados na unidade, como concordância nominal, marcas do discurso direto, pontuação, etc.

Edição e divulgação: antologia de crônicas

antologia de crônicas

Durante a finalização da produção do texto, se possível, levar os alunos à sala de Informática para que possam explorar os recursos disponíveis em softwares de edição de texto. Se achar pertinente, organizar a antologia de crônicas em um blog da turma para aproveitar a exploração dos recursos digitais. (Referência: BNCC – EF15LP08)

b) Você vai decidir:

- a sequência das ações – situação inicial, complicação, clímax e desfecho;
- quem contará a história – um narrador que não participa dela ou um narrador que também é personagem;
- o título de sua crônica.

Escrita

1. Em uma folha avulsa, registre a história imaginada.

2. Defina qual será a intenção de sua história: emocionar, fazer rir, pensar, etc.

3. Escolha a linguagem a ser empregada pelo narrador e pelos personagens.

Revisão e reescrita

1. Releia seu texto, em voz alta, para perceber o que ainda pode melhorar.

- Avalie se o efeito produzido por ele está de acordo com sua intenção.
- Decida se haverá falas de personagem registradas com o uso de aspas ou de travessão.

2. Reescreva a crônica com as mudanças necessárias.

Edição e divulgação: antologia de crônicas

1. Você e os colegas vão editar as crônicas para reunir todas em uma antologia. Para isso:

- a) ilustrem os textos;
- b) providenciem cópias dos textos produzidos e decidam como adaptá-los ao tamanho do caderno que vai servir de suporte para eles. É possível reuni-los também em uma pasta;
- c) se houver condições, utilizem um computador para digitar as crônicas e uma impressora para imprimi-las. É possível explorar diversos recursos: tipo de letra, distribuição na página, inserção de imagens, etc.;
- d) pensem em como organizar as crônicas para elaborar um sumário (por título, por autor, em ordem alfabética, etc.);
- e) criem uma capa e decidam o título que darão à antologia.

2. Converse com os colegas e decidam juntos como divulgar a produção de vocês. Sugestões: Entrega de um exemplar para a biblioteca; reprodução da antologia para que todos possam levar um exemplar para casa; junção da antologia a outras produções preparadas para uma Feira Cultural.

69 CRÔNICA

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 5º ano, 2017, p. 68 e 69.

A proposição de texto dessa Unidade traz como apoio um gênero tipicamente multimodal, a História em Quadrinhos (HQ). A partir da interpretação da HQ, que os alunos deverão produzir um texto relatando uma ação que faz parte do cotidiano da maioria dos alunos, que é o fato de andar de ônibus. De Lucci (2017, p. 30) afirma que:

[...] reconhecer a multimodalidade presente na comunicação significa dizer que o texto verbal (oral ou escrito) não é o único que transmite as informações em um texto e que as demais semioses não ocupam papel figurativo para adornar o texto. E, quanto ao texto verbal escrito, a diagramação e a formatação, também, devem ser consideradas na leitura. Logo, a multimodalidade consiste no uso de vários modos de representação da língua articulados na estrutura textual.

Há na proposição as etapas para a produção da crônica, assim como na orientação, a preocupação com os elementos linguístico-gramaticais, além do cuidado de o texto fazer parte de uma coletânea de crônicas da turma, dando ao aluno um motivo, um sentido para produzi-lo.

Na Unidade 3, a proposta é de produção de um texto informativo, como vemos abaixo:

Figura 35 - Unidade 3 - Texto Informativo

Hora de organizar o que estudamos

Leia o esquema com os colegas e a professora.

Numeral

↓

Palavra que indica quantidade ou posição em uma ordem representada pelos números

↙ ↘

Numeral cardinal: usado para representar quantidades. Exemplo: cinco → 5

Numeral ordinal: usado para indicar posição em uma ordem. Exemplo: quinto → 5^o

Produção de texto

Texto informativo

Você viu que o elefante é o maior animal terrestre. Mas o maior de todos os animais vive na água: é a baleia-azul.

EM DUPLA. Leiam o infográfico com informações sobre a baleia-azul.

A BALEIA-AZUL É O MAIOR ANIMAL DE TODOS

ELA PODE PESAR MAIS DE **200 TONELADAS**, O EQUIVALENTE A 40 ELEFANTES OU 15 ÔNIBUS.

30 m DE COMPRIMENTO Este e mais ou menos o comprimento de 17 pessoas, três ônibus escolares ou uma quadra de basquete.

A SUA LÍNGUA PODE PESAR O MESMO QUE UM ELEFANTE.

Um fômore de baleia-azul engorda cerca de 90 kg por dia durante seu primeiro ano de vida.

Ela pode comer até quatro toneladas de krill em um dia.

Jon Richards. **O mundo em infográficos.** Rio de Janeiro: Sextante, 2013. p. 50.

Agora, vocês vão pesquisar outras informações e elaborar um texto informativo.

krill: nome dado ao conjunto de espécies de animais invertebrados semelhantes ao camarão que costuma servir de alimento a baleias, entre outros animais marinhos.

▶ TEXTO INFORMATIVO 107

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora de organizar o que estudamos

Lembrar que **numeral** se refere à palavra que representa o número ou o algarismo por extenso.

Produção de texto

Texto informativo

As principais habilidades a ser desenvolvidas nas próximas páginas são as de:

- planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa;
- organizar o texto em unidades de sentido e de acordo com as características do gênero textual;
- reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo.
- planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- utilizar software para editar e publicar o texto produzido, explorando os recursos multissêmicos disponíveis.

(Referências: BNCC – EF15LP05, EF35LP09, EF15LP06, EF05LP24 e EF15LP08)

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 5º ano, 2017, p. 107.

Nessa unidade, o gênero estudado foi o texto informativo. Como podemos observar na Figura 35, a atividade inicia lembrando que os alunos já viram sobre o elefante. A seguir, propõe a leitura do Infográfico (gênero multimodal - pois contempla o escrito e o visual) sobre a baleia-azul.

Nesse sentido, a intenção é que os alunos interpretem o gênero, com todos os recursos que ele oferece, analisando tanto os recursos discursivos quanto as imagens, para que seja possível uma compreensão global do texto, para que assim o infográfico possa auxiliá-los na produção de seu texto, que é construir um texto informativo.

Além disso, a proposição apresenta formas de pesquisa para obter informações para a produção de seu texto, como o dicionário, a enciclopédia e a internet. As orientações apontam que se houver possibilidade de levar os alunos à biblioteca “para tornar mais concreto o manuseio das fontes”, e também há outras orientações que o professor pode repassar aos alunos sobre a enciclopédia e a internet, como podemos observar nas figuras 36 e 37:

Figura 36 - Unidade 3 - Texto Informativo

Como pesquisar

Se possível, levar os alunos à biblioteca da escola para tornar mais concreto o manuseio das fontes apresentadas neste tópico.

Estimular a consulta de dicionários em sala de aula. Aproveitar para levar os alunos a analisar a apresentação e o conteúdo de um mesmo verbete em diferentes dicionários. Relembrar que, para organizar e facilitar a procura, a palavra aparece em ordem alfabética e é classificada (javalí é um s.m. – substantivo masculino). No exemplo, ao final, é apresentado o feminino (fem) da palavra.

Este trabalho permite o desenvolvimento das habilidades de buscar e selecionar informações em textos que circulam em meios impressos ou digitais, além de ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais e as informações semânticas. (Referências: BNCC – EF35LP17 e EF05LP22)

Como pesquisar

- **Dicionário:** é um bom lugar para iniciar uma pesquisa. Nele você encontra noções básicas sobre o que procura, porque essa fonte traz informações geralmente breves sobre o(s) significado(s) das palavras. Veja, por exemplo, o verbete **javalí** em um dicionário.

javalí 476

2. tipo de andaim suspenso por cabos, que se move no sentido vertical, usado para pintar ou fazer reparos em paredes de edifícios altos.

javalí s. m. 1. Gado: peixe para animais feridos; 2. gr. caçoa, peixe.

javalí s. m. Zool Porco selvagem encontrado na Europa e Sudeste da Ásia, de corpo robusto, cabeça grande e triangular, pelagem cinza e grandes presas. **Fem javalina.**

javalí s. m. 1. Refúgio a fogo, ilha da Indonésia; 2. natural ou habitante de Java; 3. língua falada pelos joneses. **Fem javanesa (s). Pl javanes (s).**

javalí s. m. 1. Esta cidade, estado, província; 2. estar separado; 3. estar separado.

javalí s. m. Zool Porco selvagem encontrado na Europa e Sudeste da Ásia, de corpo robusto, cabeça grande e triangular, pelagem cinza e grandes presas. **Fem javalina.**

javalí s. m. 1. Refúgio a fogo, ilha da Indonésia; 2. natural ou habitante de Java; 3. língua falada pelos joneses. **Fem javanesa (s). Pl javanes (s).**

javalí s. m. 1. Esta cidade, estado, província; 2. estar separado; 3. estar separado.

javalí s. m. 1. Refúgio a fogo, ilha da Indonésia; 2. natural ou habitante de Java; 3. língua falada pelos joneses. **Fem javanesa (s). Pl javanes (s).**

javalí s. m. 1. Esta cidade, estado, província; 2. estar separado; 3. estar separado.

Antônio Soares Amora. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa.** 20. ed. São Paulo: Saravá, 2014. p. 478.

100 UNIDADE 3

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 37 – Unidade 3 – Texto Informativo (continuação)

- **Enciclopédia:** apresenta também um verbete, geralmente maior do que o do dicionário, com um conjunto de explicações escritas por especialistas no assunto. Às vezes traz fotografias, tabelas e ilustrações. Veja o verbete **javalí** numa enciclopédia.

Javalí, "craboma" (francês). Anom. Subgênero "craboma" habitante do lado oriental da ilha de Borneo (Indonésia). Mantém contato íntimo com a sociedade nacional. A f. normal post. é javali, s. m. s. f. p. rep.

Javalí, rio do Est. de Goiás, afl. do Araguaia. Também conhecido pelo nome de Araguaia.

Javalí (craboma), direção do Est. de Goiás, e SE da ilha de Borneo, entre o rio dos Reis e o Verde (170m de alt.).

Javalí (Louis Étienne), etimologista francês (Paris 1818 - id. 1907). Etimologista francês, trabalhou sobre a etimologia e sobre a etimologia dos céptis; inventou um alfabeto fonético. (Hist. mod. 1865).

Javalí s. m. Peixe selvagem (do avô) encontrado na América do Sul, com corpo robusto, cabeça triangular, olhos pequenos e salivar da boca, cor de marrom escuro, especialmente encontrado de vegetação subúmida (tropical, raras, bulbos etc.). O nome que javali e paracavali (Amazônia), quando atacado, e de carne muito saborosa, especialmente quando cozida, a javali vive em bosques, especialmente no interior do Brasil. Existem várias espécies, uma na América do Sul (sul de Goiás e do Oeste) e a javali. Representa o javali de perfil, passando, ou apenas a pé, cabeça. (Dicionário de História da Língua Portuguesa).

Javalina s. f. Fêmea do javali. (Esta definição não menciona a fêmea, mas a palavra é mais usada e aceita do que a fêmea).

Javalí s. m. Peixe selvagem (do avô) encontrado na América do Sul, com corpo robusto, cabeça triangular, olhos pequenos e salivar da boca, cor de marrom escuro, especialmente encontrado de vegetação subúmida (tropical, raras, bulbos etc.). O nome que javali e paracavali (Amazônia), quando atacado, e de carne muito saborosa, especialmente quando cozida, a javali vive em bosques, especialmente no interior do Brasil. Existem várias espécies, uma na América do Sul (sul de Goiás e do Oeste) e a javali. Representa o javali de perfil, passando, ou apenas a pé, cabeça. (Dicionário de História da Língua Portuguesa).

Javalina s. f. Fêmea do javali. (Esta definição não menciona a fêmea, mas a palavra é mais usada e aceita do que a fêmea).

GRANDE Enciclopédia Delta Larousse. Rio de Janeiro: Delta, 1972. v. 8, p. 3706.

- **Internet:** é possível acessar inúmeros sites para consulta. Diversos jornais, revistas, instituições, enciclopédias e especialistas costumam dispor de um site em que é possível fazer pesquisas sobre o assunto desejado. Veja uma página de um site com informações sobre o javali.

JAVALI: BIOCURIOSIDADES Disponível em: <www.ninha.bio.br/biologia/javali.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

109 TEXTO INFORMATIVO

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: Ápis, 5º ano, 2017, p.108 e 109.

Na página subsequente, relacionada ao planejamento da atividade, sinaliza que “procura-se desenvolver a habilidade de produzir um texto organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto” tendo como referência a BNCC (EF05LP24). De acordo com o Currículo Paulista:

(EF05LP24A) Planejar e produzir textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?), sobre tema de interesse dos estudantes, para organizar resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, com a inclusão de imagens, gráficos, tabelas ou infográficos, considerando a situação comunicativa, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF05LP24B) Revisar e editar resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do gêneros. (SÃO PAULO, 2019, p. 166).

O tópico planejamento acrescenta, ainda, que o professor converse com os alunos sobre a consulta das fontes no momento da pesquisa, as ferramentas e que é importante pesquisar pelo menos três textos, como mostra a figura 38:

Figura 38 - Unidade 3 - Texto Informativo - Planejamento

Planejamento e Escrita

Com estas atividades procura-se desenvolver a habilidade de produzir um texto organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Referência: BNCC – EF05LP24)

Conversar com os alunos sobre a necessidade de consultar fontes de informação confiáveis. Orientá-los a utilizar uma ferramenta de busca, acessar pelo menos três textos sobre o mesmo assunto, certificando-se de que são fontes confiáveis ligadas, por exemplo, a universidades, bibliotecas, associações, institutos conhecidos, entre outros, além de verificar se o autor está identificado e se é especialista no assunto. Outro passo importante é, ao pesquisar pelo menos três textos, verificar se não há informações conflitantes. Ao final da pesquisa, é importante também fazer a citação das fontes consultadas.

Caso haja dúvidas na escrita de termos científicos, sugerir aos alunos que recorram ao dicionário. (Referência: BNCC – EF35LP12)

Preparação da apresentação

Para o roteiro de apresentação, é importante que os alunos definam a ordem em que vão expor o resultado da pesquisa. A partir dessa ordem, poderão elaborar os registros escritos que servirão de apoio à apresentação oral, organizando também os demais recursos a serem utilizados (fotos, gráficos, ilustrações, etc.).

As etapas costumam ser estas:

- apresentação do assunto pesquisado (por exemplo, “Dos cuidados que devemos ter com o corpo humano, nosso grupo vai apresentar aqueles que se referem à alimentação”);
- apresentação dos tópicos em que esse assunto se divide e da ordem em que serão comentados. Por exemplo: “Vamos começar explicando por que é importante ter uma alimentação saudável”; “depois comentaremos quais são os alimentos mais saudáveis para o organismo humano”; “na sequência, apresentaremos...”;

Planejamento

Reúnam as informações obtidas e selecionem as que decidirem colocar no texto.

Escrita

1. Escrevam um texto informativo reunindo as informações mais interessantes. Vocês podem apresentá-lo em boxes informativos ou em formato de ficha.
2. Se possível, acrescentem fotografias ou ilustrações que ajudem o leitor a compreender as informações ou que complementem seu texto com outros dados.
3. Escrevam corretamente os termos científicos utilizando linguagem clara e precisa.

Revisão e reescrita

Releiam o texto informativo produzido e observem se ele:

- informa com clareza as informações de um texto do gênero;
- é acompanhado de imagens que auxiliam no entendimento das informações;
- precisa de correções ou ajustes para melhorar. Caso necessite, reescreva-o.

Exposição oral

Preparação para a exposição oral

1. Reúnam os textos produzidos, organizando-os em um painel para que todos os leitores interessados possam informar-se sobre a baleia-azul.
2. Ao organizar o painel, decidam: título, como os textos serão agrupados e o lugar em que será exposto.

Apresentação

Chegou a hora de apresentar oralmente o trabalho da dupla aos demais colegas.

Preparação da apresentação

1. Definam a ordem e separem o material para a apresentação.
2. Escolham quem fará a exposição oral, quem auxiliará na apresentação das imagens e quem ajudará a responder às perguntas.
3. Se houver possibilidade, planejem usar um software para as apresentações.
4. Estudem o assunto, usem expressões variadas, falem com ritmo e pausadamente.

Avaliação

Após a apresentação, conversem sobre as seguintes questões:

- As apresentações atenderam à intenção de informar com clareza?
- A linguagem usada estava adequada ao texto?
- Como foram a postura da dupla que expôs o texto e a participação dos ouvintes?

110 UNIDADE 3

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- finalização da apresentação;
- questões levantadas pela plateia;
- avaliação geral dos trabalhos.

Para cada etapa, é preciso organizar os recursos usados: texto de apoio com os dados principais, recursos não verbais a serem mostrados, etc. Estimular os alunos a perceber que expressões como “vamos começar...” e “depois...” ajudam a organizar as notas que serão usadas na apresentação e a refrescar a memória do grupo no momento da fala, ou seja, ajudam a lembrar a ordem em que cada assunto será exposto.

As principais habilidades desenvolvidas nesta etapa da produção de texto são as de:

- escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sobre dados apresentados em imagens, tabelas e outros meios visuais;

MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 3

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: Ápis, 5º ano, 2017, p. 110.

Nesse sentido, como a atividade fica mais concreta indo à Biblioteca, se possível, para a consulta de dicionário ou enciclopédia, também seria se os alunos fossem levados a um

ambiente real de pesquisa virtual, como a sala de informática, por exemplo, para que pudessem realizar uma pesquisa no computador, com o professor os orientando, de forma prática, e os alunos fazendo suas pesquisas, visto que em que momento eles poderiam fazê-la?

A maioria dos alunos não tem acesso a computador ou impressora (para que pudessem ter acesso às imagens pesquisadas) tendo em vista que a atividade aponta a imagem como elemento importante para a construção do texto informativo, apresentando, inclusive, inicialmente, o infográfico. Dias (2012, p. 99) sinaliza que:

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças.

Ainda segundo a autora, um dos letramentos que, na esfera escolar, mais é posto em segundo plano, é o que promove sentidos e a interação dos alunos com os gêneros digitais, o que contrapõe o Currículo Paulista (2019):

No manifesto, o GNL expande a concepção sobre a prática do letramento na escola para dar conta de uma multiplicidade de discursos existentes na sociedade moderna, mudando o foco para a diversidade cultural e linguística de uma sociedade que se faz sempre mais plural e globalizada, que tem acesso a uma gama cada vez maior de textos. O grupo argumenta que é necessário levar em conta novas práticas de letramento, uma vez que as tecnologias multimidiáticas possibilitam o acesso a um número cada vez maior de textos que circulam no ambiente digital, em decorrência das novas possibilidades de comunicação e da diversidade linguística e cultural. (SÃO PAULO, 2019, p. 104-105).

A Unidade 4, Artigo de Opinião, solicita um parágrafo opinativo, em que os alunos irão escrever a sua opinião sobre algum assunto polêmico, ou seja, em que exista opiniões contra, a favor, ou opiniões parciais. Antes da escolha do assunto, pede que os alunos reflitam sobre a diferença entre fato e opinião. A seguir, há um quadro que deve ser preenchido com opiniões sobre alguns fatos e justificativas das escolhas. Após o término da atividade, é proposta uma roda de opiniões, em que pode ser lido o texto produzido.

Figura 39 - Unidade 4 - Artigo de Opinião (continuação)

👉 Já vem... artigo de opinião

1. Leia o texto a seguir e conheça mais um artigo de opinião.

Desculpa?
Fabiana Gutierrez

Quantas vezes sabemos que estamos errados e ainda assim resistimos a pedir desculpa?

Admitir nossos erros tem a ver com aceitar que não somos perfeitos e dizer isso ao outro quando admitimos. Mas pedir desculpas nos aproxima e nos liberta. Afinal, na maioria das vezes, não fazemos algo errado intencionalmente. E, mesmo se fazemos, sempre é tempo de corrigir. Uma pesquisa da Universidade de Ohio, nos Estados Unidos, mostrou que as pessoas que se desculparam pelos seus erros acabam melhorando sua imagem. Justamente o contrário do que pensamos, já que associamos "desculpas" a "erro" e, consequentemente, a "fraqueza". Isso porque o ato de reparar o erro é uma possibilidade incrível de transformação e aprendizado. [...]

Fabiana Gutierrez. *Jornal JOCA*, n. 78, jun. 2016. Seção Comportamento, p. 6.

2. Escolha um dos textos de opinião desta unidade para preparar a leitura em voz alta, sempre com o propósito de ler para alguém. Observe que ao ler o artigo de opinião você revelará menos sentimentos ou emoções do que expressaria ao ler outros tipos de texto, como poemas, por exemplo. Leia com objetividade e bastante clareza a pronúncia das palavras.

👉 Produção de texto

Parágrafo opinativo

Agora é o momento de escrever a sua opinião sobre algum assunto polêmico, isto é, um assunto sobre o qual haja opiniões contra, a favor, ou opiniões que concordam parcialmente com as ideias que são apresentadas. Antes de escolher o assunto, você deve pensar sobre algo muito importante: a diferença entre **fato** e **opinião**. Os **fatos** são os acontecimentos. Sobre esses acontecimentos podemos ter **opiniões** diferentes.

▶ ARTIGO DE OPINIÃO 131

👉 Já vem...

Se achar conveniente, os textos produzidos pelos alunos também podem ser objeto do exercício de leitura oral mais sistemática.

Aproveitar o tema do artigo de opinião para estimular uma reflexão sobre as atitudes que favorecem o bom relacionamento no convívio social: pedir desculpas, pedir licença, respeitar opiniões diferentes, moderar conflitos, etc.

👉 Produção de texto

Esta atividade é uma iniciação à produção do texto opinativo, um desafio maior para o aluno desta faixa etária. Por isso, o trabalho será iniciado por meio da produção de um parágrafo opinativo. Se considerar adequado à turma, pode-se ampliar para um texto maior. A produção será proposta neste momento para envolver a motivação dos textos vistos na unidade, inclusive os não verbais. A ampliação do conteúdo sobre elementos de coesão está na seção **Língua: usos e reflexão**. Se achar conveniente, esse conteúdo poderá ser antecipado.

Sugere-se que, antes da atividade escrita, os alunos leiam os fatos e exercitem um posicionamento em relação ao assunto. Reforçar a importância de uma atitude de respeito pelas opiniões diferentes, mesmo que haja polêmica em torno dos fatos. Estimular que a opinião de cada um seja seguida de uma justificativa.

É importante desenvolver a habilidade de opinar e defender um ponto de vista relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Referência: BNCC – EF35LP15)

Parágrafo opinativo

Enfatizar a importância de identificar o assunto principal de cada texto, principalmente de um em que os argumentos de defesa de uma opinião podem ser confundidos com a própria opinião e esta com o assunto do texto. A habilidade de diferenciar o assunto da opinião (o que se pensa sobre o assunto) costuma ser muito difícil para os leitores em processo inicial de formação.

Figura 40 - Unidade 4 - Artigo de Opinião (continuação)

Escrita

Estas atividades têm como finalidade desenvolver a habilidade de utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade. (Referência: BNCC – EF05LP27)

Escreva sua opinião sobre os fatos do quadro a seguir, justificando suas razões.

Fatos	Opinião e justificativa
Crianças e jovens gostam de se sentir mais velhos.	Respostas pessoais.
Torcedores de times adversários brigam depois do jogo.	
Lei elaborada para multar pessoa que faz xixi na rua.	

Planejamento

- Você vai produzir um parágrafo opinativo.
- Lembre-se de um fato que tenha impressionado você. Pense qual é sua posição, sua **opinião** sobre esse fato: se é contra o que aconteceu, se concorda com a forma como as coisas aconteceram ou se não é totalmente contra ou a favor.
- Qual é seu **argumento** para defender o que você pensa sobre o assunto? Você deve **justificar** a opinião ou posição apresentada.

Escrita

- Inicie seu parágrafo pelo fato escolhido.
- Apresente sua opinião ou posição: o que pensa sobre o que aconteceu.
- Procure justificar sua opinião, ou dar as razões sobre o que você pensa.
- Você pode empregar palavras ou expressões de ligação entre as frases de seu parágrafo: **mas, então, assim, durante esse tempo, porque, pois, porém, quando, etc.** Essas palavras o ajudarão a organizar suas ideias.
- Se houver bastantes ideias, seu parágrafo pode se transformar em um texto maior, com mais detalhes. Peça orientação à professora.

132 UNIDADE 4

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 5º ano, 2017, p. 131 e 132.

Figura 41- Unidade 4 - Artigo de Opinião (continuação)

Revisão e reescrita

- Troque de texto com um colega e analisem se as ideias ficaram claras.
- Ouçã a opinião do colega, releia seu texto e veja se estão claros o fato relatado e a posição que você assumiu diante desse fato. Reescreva o que achar necessário.

Roda de opiniões

Terminados os textos, façam um círculo e cada um poderá ler o texto que produziu. Ouçam com atenção as opiniões dos colegas, por mais diferentes que sejam da sua. Pode ser feito um varal com as opiniões de cada um de vocês sobre esse assunto.

Revisão e reescrita e Roda de opiniões

As atividades propostas nestas etapas da produção têm por objetivo desenvolver fluência de leitura para a compreensão do texto ao exercitar a habilidade de ler textos curtos, silenciosamente e em voz alta, com crescente autonomia e fluência, de modo a possibilitar a compreensão do leitor e do ouvinte. (Referência: BNCC – EF35LP01)

👉 Língua: usos e reflexão

Este é um conteúdo para iniciação dos elementos de coesão.

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 5º ano, 2017, p. 133.

A intenção da roda, segundo as orientações, é desenvolver fluência de leitura para a compreensão do texto ao exercitar a habilidade de ler textos curtos etc. A ideia é de ser um modelo ideológico, de o aluno argumentar e defender seu ponto de vista, no entanto, no decorrer da proposta, o que fica não é um debate de opiniões divergentes ou convergentes, mas sim, uma simples exposição da opinião, findando apenas nisso. Dessa forma, esvai-se uma oportunidade de contrastar ideias, opiniões, aproximando-se mais de uma visão autônoma que, como já

vimos, é uma visão dominante de letramento, do qual Street (2014) afirma que devemos nos afastar, pois está mais próxima da escolarização e da pedagogização. O autor defende que:

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm obrigação social de fazê-lo. (STREET, 2014, p.155).

A Unidade 5 propõe a produção de uma reportagem sobre o tema “Nossa comunidade: passado, presente e futuro”. Essa atividade deverá ser realizada em grupo. O planejamento pede que conversem como é a comunidade em que vivem, para imaginarem o futuro - como gostariam que a comunidade fosse, propõe que cada grupo fique responsável pela elaboração de uma reportagem dividida em três partes - passado, presente, futuro - que será exposta no mural da escola ou em um jornal da comunidade ou ainda a possibilidade de publicar a reportagem em meio digital.

Figura 42 - Unidade 5 - Reportagem

Produção de texto
A produção de texto exercita a habilidade de organizar resultados de pesquisa, bem como imagens e outras linguagens, considerando assunto e situação comunicativa. (Referência: BNCC – EF05LP04)

Para esta atividade, sugere-se a formação de três equipes a fim de facilitar a escrita da reportagem cujo assunto abrange três tempos da comunidade: **passado, presente e futuro**. Como a pesquisa já foi feita e apresentada na seção **Prática de oralidade** (Entrevista e relato oral), a qualidade das informações e do material pesquisado já foi avaliada e as falhas já foram corrigidas, favorecendo a ampliação de repertório. Nesta etapa de escrita, o desafio maior será orientar a montagem do relato escrito, utilizando linguagem verbal e não verbal sobre a comunidade em que vivem os alunos.

Planejamento
Na etapa de planejamento, é importante definir previamente com os alunos como será a circulação e o suporte da reportagem (mural da escola, jornal impresso da comunidade ou site na internet) para definir aspectos relacionados à situação comunicativa e às condições de produção, tais como:

- a finalidade do texto que será produzido (informar os leitores sobre a comunidade);
- os prováveis leitores da reportagem (a definir de acordo com a circulação);
- a linguagem, a organização e a forma do texto. (Referência: BNCC – EF05LP05)

Produção de texto
Reportagem

EM GRUPO. Vocês leram uma reportagem sobre a rotina de uma aldeia indígena. Depois, pesquisaram e apresentaram um relato oral sobre o passado da comunidade, do bairro ou da cidade em que vivem. Todo o material pesquisado e organizado para o relato oral foi guardado.

Agora, vocês vão produzir uma reportagem sobre o tema:

Nossa comunidade: passado, presente e futuro

Planejamento

- Conversem como é sua comunidade hoje; como as pessoas se relacionam, como vivem, trabalham e se divertem, etc.
- Imaginem o futuro. Como gostariam que sua comunidade fosse; da mesma forma que é atualmente ou diferente? Como deveria ser a convivência entre os habitantes? E a relação com o meio ambiente?
- Cada grupo ficará responsável pela elaboração de uma reportagem dividida em três partes — passado, presente e futuro —, que será exposta em um mural no pátio da escola ou, se possível, publicada em um jornal da comunidade. Há também a possibilidade de publicar a reportagem em meio digital.

Escrita

- Leiam e analisem novamente todo o material pesquisado. Verifiquem a parte do relato que coube ao seu grupo: passado, presente ou futuro?
- Anotem os dados que considerarem importantes para a elaboração de um roteiro que dará origem ao relato dessa parte: pessoas mais importantes, fatos mais interessantes, quando aconteceu, onde aconteceu, quem estava presente, etc.
- Com esses dados, comecem a escrever o texto da reportagem sobre passado, presente e futuro da comunidade. Escolham um título que atraia a atenção e a curiosidade do leitor.
- Depois de esboçarem a reportagem, troquem os textos entre os grupos.

170 UNIDADE 5

Reprodução do Livro de Estudante em tamanho reduzido.

Figura 43 - Unidade 5 - Reportagem (continuação)

Montagem da reportagem
Para a produção da reportagem digital, orientar os alunos na elaboração do roteiro de edição e na organização dos recursos multimedios que poderão ser utilizados. Se houver interesse e possibilidade, ver informações e instruções para edição e publicação de um jornal digital da escola no site Escola em Pauta. Disponível em: <http://www.escolainpauta.com.br/>. Acesso em: 08 nov. 2019.

Esta atividade contribui para o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, em suporte adequado, manual ou digital. (Referência: BNCC – EF05LP07)
- Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multimedios disponíveis. (Referência: BNCC – EF05LP08)
- Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (Referência: BNCC – EF05LP17)

5. Elaborem um “olho” para a reportagem, para despertar curiosidade.

6. Outros detalhes importantes:

- a escolha do tamanho e do formato da letra de títulos, do texto, de infográficos, etc.;
- a inclusão de ilustrações, esquemas e infográficos para acrescentar dados, facilitar a leitura e chamar a atenção do leitor;
- a inclusão do nome dos autores da reportagem, isto é, os participantes do grupo.

Revisão e reescrita

- Releiam os textos em voz alta para verificar:
 - a clareza, a precisão e a objetividade da linguagem, além do uso da pontuação, dos verbos e dos marcadores de tempo e de espaço;
 - a organização dos textos em ordem cronológica: do passado ao futuro, do futuro ao passado.
- Reescrevam o texto fazendo os ajustes necessários.

Montagem da reportagem

- Distribuem o título, o “olho”, os subtítulos, as ilustrações e as fotografias sobre uma folha de papel grande, que será o suporte do mural.
- Escolham um local apropriado para a exposição e a leitura.
- Se for possível o acesso a um jornal da comunidade, entrem em contato para viabilizar a publicação da reportagem.
- Caso haja possibilidade de publicar a reportagem em um site, organizem os materiais que poderão ser utilizados nesse formato:
 - selecionem os áudios, vídeos e fotografias coletados na pesquisa que realizaram;
 - pesquisem outras imagens e recurso gráficos na internet, se possível;
 - utilizem um programa de edição de texto para digitar os relatos que escreveram;
 - elaborem um roteiro para a edição da reportagem, indicando a organização dos textos verbais e dos recursos gráfico-visuais que serão utilizados.

171

Reprodução do Livro de Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 5º ano, 2017, p. 170 e 171.

Depois, há a parte das orientações da escrita, em que sugere que os alunos leiam e analisem o material pesquisado, anotem os dados que consideram importantes e esboçam a reportagem para trocar os textos com outros grupos.

No tópico de montagem da reportagem, há várias possibilidades como: montagem de um mural e local para exposição, publicação em jornal da comunidade, publicar a reportagem em um site. Este último, sugerem as orientações que trabalhariam várias habilidades como editar a versão final do texto em suporte adequado, utilizar *software*, produzir roteiro de edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a proposição seja realizada no suporte em que o texto circula na sociedade, como já discorreu Dias (2012), que aponta a importância de os alunos compreenderem não só a finalidade e função do gênero como também onde circula, já que os multiletramentos preparam os alunos para situações de interação.

A Unidade 6 propõe a produção de uma propaganda para convencer as crianças a soltar pipas sem risco de se machucar nem machucar outras pessoas. Essa atividade contempla uma prática muito habitual nessa faixa etária, que é soltar pipas, como podemos observar na Figura 44:

Figura 44 - Unidade 6 - Propaganda de campanha

Produção de texto

Antes de iniciar a atividade, pedir aos alunos que façam, oralmente, uma lista dos principais cuidados necessários ao empinar pipas: jamais usar cerol (cola feita com vidro moído) na linha; empinar a pipa longe da rede elétrica; não empinar em lugares em que circulem carros; não subir em lugares perigosos para pegar a pipa nem tentar desenroscá-la de fios elétricos, antenas, postes, etc.

Estimular questões básicas para o desenvolvimento das condições para a produção:

- Qual é a finalidade do texto que será produzido? (Convencer a garotada a empinar pipa com segurança)
- Quem será o leitor do texto? (Crianças e jovens)
- Como deve ser a linguagem do texto para melhor orientar o leitor? (Simple e direta, adequada ao público infantojuvenil) (Referência: BNCC - EF15LP05)

Orientar os alunos na diagramação de texto e na seleção das imagens.

Se houver condições, os recursos do laboratório de informática poderão ser utilizados tanto na produção da propaganda quanto na edição e veiculação. (Referência: BNCC - EF15LP08)

Produção de texto

Propaganda de campanha

Você gosta de empinar pipas? Ou prefere apenas vê-las no céu?

Que nome o brinquedo da ilustração tem na sua região: papagaio, quadrado, capucheta, arrala, pandorga, caffèa, rala, coruja? Converse com os colegas.

Que tal pensar em uma propaganda que inicie uma campanha sobre segurança na brincadeira com pipas?

EM DUPLA. Elaborem uma propaganda para "convencer a garotada" a soltar pipas sem risco de se machucar nem machucar os outros.

Planejamento

Lembrem-se de que em uma propaganda:

- os verbos são empregados no modo imperativo, para orientar ou aconselhar;
- o texto deve ser curto, para que a mensagem seja rapidamente compreendida;
- a parte visual é muito importante, portanto escolham letras grandes e fotografias e desenhos que chamem a atenção para o que é dito;
- a linguagem deve ser simples e direta, adequada ao público-alvo;
- o apelo e o argumento são elementos necessários para convencer os leitores.

Produção

1. Façam um rascunho, planejando o texto e as imagens que vão usar.
2. Lembrem-se de que o público-alvo são os colegas da escola.

Revisão e reescrita

1. Troque o seu rascunho com o do colega: um avalia o trabalho do outro, observando se a propaganda está clara, bem escrita e convincente.
2. Passem a propaganda a limpo em uma cartolina, corrigindo possíveis erros.
3. Exponham os trabalhos na escola, conversem com os colegas de outras turmas e contribuam para diminuir a quantidade de acidentes com pipas!

UNIDADE 6

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de Língua portuguesa: *Ápis*, 5º ano, 2017, p. 208.

O tópico “planejamento” retoma algumas características do gênero para auxiliar os alunos. Nas orientações, sinaliza que se houver condições, o recurso do laboratório de informática pode ser utilizado. Seria de extrema importância a utilização de recursos digitais

para a produção dessa proposta, visto que geralmente, é um gênero multimodal, criando possibilidades aos alunos utilizarem variados recursos na produção de seu texto. A proposição possibilita uma prática letrada, pois está envolvida em uma prática social que faz parte do dia a dia dos alunos, além de suas produções serem expostas na escola para conscientização de um tema que pode ser vital, que é a segurança na brincadeira com pipas. O Currículo Paulista cita que:

(EF03LP21A) Planejar e produzir anúncios/campanhas publicitárias de conscientização, entre outros textos do campo da vida pública, que possam ser oralizados em áudio ou vídeo, observando os recursos de persuasão utilizados (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras) e considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF03LP21B) Revisar anúncios/campanhas publicitárias de conscientização, entre outros textos produzidos, para serem oralizados, utilizando recursos em áudio ou vídeo. (SÃO PAULO, 2019, p. 150).

Na Unidade 7, o gênero estudado é Conto de adivinhação. A proposição é recontar um conto de adivinhação, escrito e oralmente. Retoma que é como os griôs (Na África, contadores de histórias, assunto que foi abordado na Unidade), como veremos na Figura 45:

Figura 45 - Unidade 7- Conto de Adivinhação

Esta página contém o conteúdo da Unidade 7, focado na produção de texto. O título principal é "Produção de texto". Abaixo dele, há uma introdução sobre questões didáticas e a importância de planejar a produção de texto. O conteúdo é dividido em seções: "Planejamento", "Escrita" e "Revisão".

Planejamento

1. Escutem a leitura que o professor vai fazer de outro conto de Rogério Andrade Barbosa: "As três moedas de ouro", da seção **Al vem**, na página 241.
2. Depois da escuta atenta, em dupla, cada aluno deverá recontar oralmente o conto para o colega, lembrando-se das partes principais do enredo.
3. Para fazer o reconto escrito, releiam o texto quantas vezes acharem necessário para compreender bem a história.
4. Observem e registrem os principais elementos da estrutura narrativa, como personagens, espaço e partes do enredo:

Um diagrama mostra o fluxo: Situação Inicial → Complicação ou desequilíbrio → Clímax ou momento de maior tensão → Desfecho ou final.

Escrita

Escrevam o reconto no caderno.

- Um aluno estará encarregado de escrever o texto.
- O outro ficará encarregado de dar apoio a quem for escrever, lembrando os detalhes e os diálogos que poderão ser registrados.

Revisão

1. Quando ficar pronta a nova versão do texto, façam uma leitura conjunta.
2. Façam os ajustes que considerarem necessários para que o texto fique mais completo e fiel ao conto lido.

Na base da página, há o número 228 e o texto "Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido."

Figura 46 - Unidade 7- Conto de Adivinhação (continuação)

Esta página continua o conteúdo da Unidade 7, focado na apresentação e avaliação do conto de adivinhação. O título principal é "Apresentação - Griôs por um dia".

Apresentação - Griôs por um dia

Vocês viram a importância dos griôs, dos contadores de histórias. Agora, os griôs serão vocês.

1. Aguardem as instruções da professora para, primeiramente, fazer o reconto oral da história de vocês para os colegas da sala.
2. Ensaieiem para que o texto não precise ser lido.
3. Conforme a orientação da professora, vocês contarão o conto de adivinhação registrado por vocês para os colegas de outras salas, para que eles conheçam contos de adivinhação.
4. Escolham qual de vocês será o griô e qual será o apresentador.
5. No dia da apresentação, o apresentador da dupla deverá explicar o que é um griô e por que contarão um conto de adivinhação. O outro colega de dupla, o griô, narrará o conto.
6. Aquele que fizer o papel de griô deverá contar o conto pausadamente, em voz alta, observando os gestos, expressão corporal, direção do olhar, etc. O apresentador ficará a seu lado para ajudar em qualquer momento.
7. Não se esqueçam de interromper a narração no momento da adivinha, fazendo suspense, para que os ouvintes tentem adivinhar qual foi a solução encontrada.
8. Só então contem o desfecho.
9. Agradeçam a atenção recebida.

Avaliação

Conversem com os colegas.

- Como foi a experiência para cada dupla?
- O resultado da contação foi positivo?
- Qual foi a reação dos colegas das outras salas ao conto?
- Qual foi a sensação de ser griô por um dia?

Respostas pessoais.

Na base da página, há o número 229 e o texto "Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido."

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: *Ápis*, 5º ano, 2017, p. 228 e 229.

O tópico “Planejamento” solicita que os alunos leiam o conto “As três moedas de ouro”; depois que pesquisem as palavras desconhecidas no dicionário, releiam para melhor

compreenderem a história e, por fim, recontem oralmente ao colega. Enfatiza que é importante lembrar: personagens, espaço e partes do enredo (situação inicial, complicação, clímax e desfecho). Depois, os alunos irão escrever o reconto no caderno.

A figura 46 explica como os alunos realizarão a apresentação e como se dará a avaliação da atividade.

A apresentação será feita aos alunos menores de outras turmas. Aqui, o objetivo é que os alunos se atentem a conhecimentos linguísticos e gramaticais, de acordo com a referência, além de habilidade de participar de interações orais em sala de aula e outros ambientes como explicita a BNCC “(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares”. (BRASIL, 2017, p. 115).

Ainda, para essa proposição, há a seguinte habilidade no Currículo Paulista “(EF05LP11A) Planejar e produzir, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, contos, entre outros textos do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero”. (SÃO PAULO, 2019, p. 164).

A unidade 8, Texto teatral, tem como proposição a escrita de um final para o texto teatral “O Rei de Quase-tudo”, de Eliardo França. Primeiramente, há a leitura da história antes de ser adaptada para texto teatral.

Figura 47 - Unidade 8- Texto Teatral

Produção de texto

Texto teatral

Você sabe que um texto teatral é escrito para ser representado. Observe que o texto “O Rei de Quase-Tudo” contém: descrição do cenário; falas de cada personagem; rubricas e orientação quanto ao vestuário.

Agora será a sua vez de escrever o final para esse texto teatral. Antes, leia a história em sua primeira versão, ou seja, antes de ser feita a adaptação para o teatro.

O Rei de Quase-Tudo

O Rei de Quase-Tudo tinha quase tudo. Tinha terras, exércitos e tinha muito ouro. Mas o Rei não estava satisfeito com o quase tudo. Ele queria tudo. Queria todas as terras. Queria todos os exércitos do mundo. E queria todo o ouro que ainda houvesse.

Assim, mandou os seus soldados à procura de tudo. E mais terras foram conquistadas. Outros exércitos foram dominados. Nos seus cofres já não cabia tanto ouro.

Mas o Rei ainda não tinha tudo. Continuava o Rei de Quase-Tudo.

Por isso ele quis mais: quis as flores, frutos e os pássaros; quis as estrelas e quis o Sol. Flores e frutos e pássaros lhe foram trazidos. As estrelas foram aprisionadas e o Sol perdeu a liberdade.

Mas o Rei ainda não tinha tudo. Porque tendo as flores, não lhes podia prender a beleza e o perfume. Tendo os pássaros, não lhes podia prender o cantar. Tendo as estrelas, não lhes podia prender o brilho e tendo o Sol, não lhe podia prender a luz.

O Rei era ainda o Rei de Quase-Tudo.

E ficou triste.

Na sua tristeza saiu a caminhar pelos seus reinos. Mas os reinos eram agora muito feios. As flores e os frutos tinham sido colhidos. A noite não tinha estrelas e o dia não tinha Sol. E tristes como ele eram os seus súditos.

Então o Rei de Quase-Tudo não quis mais nada. Mandou que desolvessem as flores aos campos e que entregassem as terras conquistadas.

Mandou que plantassem árvores para que dessem frutos e que soltassem os pássaros. Mandou que distribuíssem as estrelas pelo céu e que libertassem o Sol.


O Rei ficou feliz. Na sua imensa alegria sentiu a paz.

E sentindo a paz, o Rei viu que não era mais o Rei de Quase-Tudo. Ele agora tinha tudo.

Eliardo França. O Rei de Quase-Tudo. Rio de Janeiro: Orientação Cultural, 1974. p. 1-24.

Produção de texto

Realizar com os alunos uma leitura compartilhada do texto de Eliardo França como forma de estimular a produção de textos teatrais pelos alunos.



TEXTO TEATRAL 265

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 48 - Unidade 8- Texto Teatral (continuação)

Divisão das cenas entre as equipes

Dividir a classe em três equipes para que cada uma fique responsável pela elaboração de uma parte do roteiro.

Elaboração do texto

Sugere-se consultar sites que disponibilizem textos teatrais infantis com indicação da faixa etária adequada das crianças/atores e orientações pedagógicas. Isso pode ajudar a organizar a apresentação, identificando os melhores papéis para cada perfil de aluno.

Produção escrita

EM GRUPO. Preparem-se para, com a orientação da professora, elaborar a parte do roteiro estipulada para a equipe de vocês: 1, 2 ou 3.

Divisão das cenas entre as equipes

- Equipe 1: o Rei acumula posses — objetos, pessoas e elementos da natureza.
- Equipe 2: o Rei sente a frustração de quem tem tudo, mas parece que falta algo. E o Rei de Quase-Tudo percebe que, em seu reino, faltam cores, sons, cheiros, brilho, etc.
- Equipe 3: a transformação, com a devolução das coisas para os respectivos donos, e a felicidade de quem encontra a paz.

Planejamento das cenas

- Como seria o cenário da parte da história pela qual vocês estão responsáveis? Que materiais poderiam ser usados para compor esse espaço?
- Com quem o Rei iria atuar nessa parte da história?
- Quais seriam as falas dos personagens?

Elaboração do texto

- Destreiem o cenário em que se passam as cenas.
- Definam personagens novos: suas características, seus gestos e movimentos.
- Mantenham a coerência com o jeito de ser e agir dos personagens que já existiam no início da peça e que continuam a aparecer na cena.
- Criem os diálogos entre esses personagens.
- Redijam em prosa, intercalando ou não trechos em verso.

Revisão do texto

- Façam a leitura teatralizada em grupo.
- Verifiquem se o efeito produzido é o desejado.
- Revejam a pontuação expressiva, a estrutura das frases, etc.
- Verifiquem se há dúvidas quanto à escrita de alguma palavra, ao uso de travessão, à nomeação dos atores.

Leitura dramatizada das cenas

- Apresentem uma leitura dramatizada. Ouçam, conforme a sequência da história, os outros textos das outras duas cenas.
- Em seguida, com a ajuda da professora, avaliem se não houve quebra entre as sequências e se o efeito desejado foi produzido.

266 UNIDADE 8

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Depois, a elaboração de um roteiro, divisão de equipes, planejamento das cenas, elaboração do texto, revisão do texto e leitura dramatizada das cenas e, por último, a encenação, em que a etapa final é a apresentação da peça, que pode ser para os alunos da escola, para os pais etc., e a avaliação da apresentação. Para a elaboração do texto, nas orientações da página 266, há a sugestão para a consulta em *sites* que disponibilizem textos teatrais infantis. No entanto, é preciso partir do que os alunos compreendem acerca do texto teatral, se já assistiram a alguma peça, para iniciar do que conhecem e ampliar esse repertório. Coscarelli e Ribeiro (2021) exemplificam que:

Imaginem, por exemplo, a montagem de uma peça de teatro. Os alunos podem ir à Internet para saber mais sobre o autor daquela peça, a cidade ou país onde nasceu e viveu, a época em que se passa a história, a história do teatro, as peças que estão em cartaz na cidade e nas capitais, o preço dos ingressos, a duração das temporadas e o número de apresentações em cada uma, os cartazes e outras formas de divulgação dos espetáculos, e informação relacionadas à temática da peça escolhida. (COSCARELLI; RIBEIRO 2021, p. 32-33).

Assim, é possível ir além de pesquisar outros textos teatrais na internet, mas também realizar pesquisas que contribuam para a elaboração do texto e faça mais sentido para os alunos, pois pode acontecer de nunca terem assistido a uma peça teatral e, de acordo com a proposição, terão que elaborá-la e encená-la como pode-se observar na figura 49.

Figura 49 - Unidade 8- Texto Teatral - Encenação

Encenação

Preparação

Para a montagem da peça teatral completa — começo, meio e fim —, providenciem:

- material para a confecção do cenário;
- material para a confecção de adereços para os personagens (máscaras, chapéus, etc.);
- algum instrumento sonoro ou fundo musical;
- material para produzir luz, cheiro, sombra, brilho, som, etc.;
- a distribuição de tarefas: quem participará como ator, sonoplasta, iluminador, diretor, auxiliar de palco, etc.

Organização da apresentação

1. Combinem local e data.
2. Decidam quem será convidado a assistir à representação, dependendo do espaço em que a peça será encenada: alunos da escola, pais ou responsáveis, turmas de outro período de aula, etc.
3. Providenciem convites a serem entregues antecipadamente.

Ensaio

Repassem falas, movimentos, gestos, sequência de entrada em cena, etc.

Apresentação da peça


Encenam a peça, prestando atenção no tom de voz e na expressividade em cena.

Avaliação da apresentação

Nesta etapa, o importante é perceber a receptividade da plateia — aplausos ou vaia, comentários favoráveis ou desfavoráveis. Assim será possível verificar se a apresentação teatral atingiu seu principal objetivo: a interação dos atores com os espectadores.

Encenação

A representação de cada personagem pode ser atribuída a mais de um aluno, caso haja necessidade de envolver um grande número de crianças. Organizar um coro também ajudará a garantir a entrada de mais crianças em cena. Se houver possibilidade, a cenografia poderá permitir o uso de luz, telões ou adereços e o recurso da sonoplastia deixará a representação mais interessante.



▶ TEXTO TEATRAL 267

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Seção Produção de Texto do livro didático de língua portuguesa: Ápis, 5º ano, 2017, p. 267.

Sendo assim, novamente, reforça-se a importância de que os recursos tecnológicos estejam à disposição de alunos e professores para que seja possível enriquecer as atividades de produção de texto de forma que os aproxime dos gêneros textuais abordados.

Aqui, chegamos ao final das apresentações das proposições. No Quadro 8, a seguir, analisaremos se as propostas contemplam um trabalho com os letramentos e/ou multiletramentos, além de contrastar se as estratégias apresentadas nos livros didáticos convergem ou divergem com o orientado nos documentos citados: Base Nacional Comum Curricular (2017) e Currículo Paulista (2019). Ademais, se as propostas de produção de textos vão ao encontro dos modelos de letramento que foram referenciados até aqui, o modelo autônomo ou o ideológico.

Quadro 8 – Letramentos e Multiletramentos presentes nas propostas de PT

Livro Didático	Unidade/gênero	Categorias de análise das proposições de produção de texto	
		Letramentos	Multiletramentos
4º ano	Unidade 1 - Fábula	Criar final de fábula em prosa ou verso. Roda de leitura - Fábula revisitada.	
	Unidade 2 - Página de diário pessoal	Produzir uma página de diário pessoal sobre acontecimento, sentimento, algo importante que queira registrar. O aluno decidirá quem quer que leia, se assim desejar.	“Se houver condições materiais, estimular o desenvolvimento da habilidade de utilizar softwares, inclusive programas de edição de texto, para editar os textos produzidos, explorando os recursos multimídia disponíveis. A página poderá ser editada no laboratório de informática, se houver”. (Referência: BNCC - EF35LP12) (TRINCONI;

			BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 69)
	Unidade 3 - Reportagem e entrevista	Produção coletiva de reportagem sobre “Aproveitamento dos alimentos”. Montagem em um papel da produção para expor na escola.	
	Unidade 4 - Carta pessoal	Escrita de carta para um colega sobre um dos temas sugeridos que serão sorteados.	
	Unidade 5 - Texto Informativo	Produção de um texto informativo sobre os cuidados que devemos ter com o nosso corpo. Apresentação oral.	As orientações sugerem que, se a escola dispuser de laboratório de informática, poderá ser utilizada apresentação de slides digitais ou até informações em tempo real da internet.
	Unidade 6 - Conto de Suspense	Produção de conto de suspense. Roda de histórias.	
	Unidade 7 - Conto Popular	Recontar a história lida pela professora para os colegas. Nas orientações há a sugestão de pesquisa de outros contos para Coletânea de contos populares.	
	Unidade 8 - Roteiro de passeio pela escola.	Apresentação roteiro e distribuição, se possível, no início do ano aos novos alunos.	
5º ano	Unidade 1 - Poema	A produção deve partir de seus interesses pessoais e intenções - Varal de poemas e/ou sarau.	

	Unidade 2 - Crônica	Finalidade de envolver os alunos no assunto do cotidiano deles. Entrega de exemplar na biblioteca ou junção das antologias para uma Feira Cultural.	Somente nas orientações do professor: “se possível, levar os alunos à informática para possam explorar os recursos disponíveis de <i>softwares</i> de edição de textos. Se achar pertinente, organizar a antologia de crônicas em um <i>blog</i> da turma para aproveitar a exploração dos recursos digitais”. (Ápis, 2017, p. 69).
	Unidade 3 - Texto Informativo	Juntamente à finalidade de produzir um texto informativo sobre tema de interesse dos alunos, há também a intencionalidade, observada nas orientações, de desenvolver atividades voltadas ao uso do dicionário e enciclopédias, inclusive, incentivar o uso desses materiais. Apresentação oral.	Há, nas orientações, a intenção de expor os trabalhos com o apoio de recursos multissemióticos.
	Unidade 4 - Artigo de opinião	Parágrafo opinativo para exercício de se posicionar sobre um assunto. Roda de opiniões.	
	Unidade 5 - Reportagem	Reportagem sobre a comunidade ou bairro em que vivem. Expor no mural da escola, jornal impresso da comunidade ou site da internet.	Caso haja a possibilidade de montagem da reportagem em formato digital, os alunos são estimulados a selecionarem fotos e áudios coletados nas pesquisas. Além disso, para a montagem da reportagem

			digital, seriam necessários recursos multissemióticos para edição e publicação dos textos.
	Unidade 6 - Propaganda de campanha	Finalidade de uma campanha sobre a segurança na brincadeira com pipas. Exposição de trabalhos na escola.	Nas orientações, sinalizam que, se houver condições, poderá ser utilizado o laboratório de informática para a produção da propaganda tanto para a produção quanto veiculação.
	Unidade 7 - Conto de adivinhação	Reconto de textos orais lidos pelo professor. Apresentar o reconto para a turma.	
	Unidade 8 - Texto teatral	Escrita de final para texto teatral - Apresentação da encenação.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Diante do exposto no quadro, podemos observar que há a intencionalidade em todas as propostas, pois buscam uma prática letrada e/ou multiletrada. No entanto, as propostas tendem a uma apresentação oral ou exposições em murais, muitas vezes ficando distante do suporte real daquele gênero. Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 151) apontam que “a crescente demanda por gêneros que reúnam diversas linguagens é algo indiscutível e impossível de ignorar. Os gêneros multimodais circulam no nosso cotidiano e, muitas vezes, não nos damos conta do quanto eles já impregnaram nossas ações comunicativas”.

Segundo Pereira (2021), esse é um dos grandes desafios da escola:

No contexto atual, o grande desafio das escolas, dos educadores e da sociedade civil é a exclusão digital ou o analfabetismo digital. Se as pessoas que estão à frente desse processo não compreendem o que é necessário e o que não é necessário fazer, podem inibir o desenvolvimento de nossas instituições de ensino ou mergulhá-las no envelhecimento prematuro. Não precisamos ir muito longe para saber o que acontece, basta refletirmos sobre a situação atual de nossas escolas públicas. (PEREIRA, 2021, p. 14).

No gráfico a seguir, pode-se observar a diferença entre as atividades propostas visando os letramentos e os multiletramentos.

Gráfico 1 – Proposições de texto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como podemos visualizar no gráfico acima, o número de atividades que envolvem os multiletramentos são muito inferiores comparado aos letramentos, sendo 27% das atividades, enquanto 73% das atividades envolvem, de alguma forma, uma prática letrada. De acordo com Pereira (2021):

No Brasil, de maneira geral, principalmente, no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos. Porém, esse não é um problema apenas no Brasil. O mundo inteiro está se movendo no sentido de eliminar a exclusão digital da sociedade organizada. É claro que o problema tende a ser mais grave em países do terceiro mundo, cujas economias e diferenças sociais são mais extremas do que nos chamados países de primeiro mundo. (PEREIRA, 2021, p. 17).

Percebemos essa discrepância com o acesso à internet, por exemplo, quando deu-se a pandemia Covid-19, as escolas tiveram que fechar suas portas e, como único recurso possível, a internet interligou alunos e professores. Muitas foram as reportagens que apontaram alunos em situação de extrema dificuldade, subindo em árvores, procurando sinal internet onde era possível, quando havia possibilidade disso. Além do aporte tecnológico, como computadores, celulares e tablets. A desigualdade se escancarou, enquanto muitos alunos conseguiam realizar suas atividades, sanar suas dúvidas no conforto de seu lar, outros, com muita dificuldade,

tentavam participar de alguma forma das atividades, infelizmente, para grande parte, a solução foi a utilização de materiais impressos. Lorenzi e Pádua (2012) sinalizam que:

A presença das tecnologias em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e de combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso dos sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

Com isso, seria essencial que os alunos conseguissem desenvolver atividades que envolvessem os multiletramentos no espaço escolar. Rojo e Barbosa (2015) apontam que:

Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e os novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Lamentavelmente, as propostas ainda apresentam mais enfoque nos textos que não envolvem uma prática multiletrada, o que não é o estabelecido pela Base Nacional Curricular (2017), pois:

[...] É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2017, p. 61).

Assim como corrobora o Currículo Paulista (2019):

As tecnologias, em especial o ambiente digital, introduzem mudanças que devem ser consideradas em todo âmbito educacional para que se promovam

formas diferenciadas de ensinar, voltadas a um currículo ajustado às necessidades da sociedade do século XXI. Ainda no que diz respeito às práticas de linguagem, o termo “multiletramentos”, cunhado para representar dois “multi” — a multiplicidade social, cultural e linguística presente na sociedade globalizada, e a multiplicidade semiótica que constitui os textos que circulam dentro e fora da escola — foi criado pelo grupo conhecido como New London Group (GNL). (SÃO PAULO, 2019, p. 103-104).

Posto isso, Rojo e Barbosa (2015, p. 135) salientam que:

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve experienciar significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais [...].

Em relação ao livro didático do 4º ano, que contém oito proposições textuais e, de alguma forma, contemplam que as atividades envolvam os alunos em práticas pedagógicas letradas, são objetivas quanto à finalidade e futuro das produções. Todavia, apenas duas sinalizam atividades que envolvam os multiletramentos, que são: Página de diário, pois sugere, nas orientações do professor, a utilização de *softwares* para editar os textos produzidos pelos alunos, no entanto, o suporte real para a página de diário não implica recursos que necessitem de uma prática multiletrada; e o texto informativo. O Currículo Paulista (2019) ressalta que:

A forte presença da tecnologia na vida de todos tem ressignificado o cotidiano, alterado práticas, modos de interação, as maneiras como executamos as mais variadas tarefas. A leitura e a escrita vêm ocupando novas plataformas, novos canais de circulação. As tecnologias em geral e as linguagens — as digitais em particular — alcançam crianças e adolescentes no modo como concebem seus processos pessoais de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2019, p. 40).

Entretanto, esses são apontamentos nas orientações do professor e vem sempre antecedido da expressão “se possível” porque já temos implícito que as escolas não têm os suportes, os recursos necessários para que, na prática, essas proposições sejam realizadas e circulem em seus suportes reais, deixando, muitas vezes, a proposição distante do suporte do gênero proposto. O que não vai ao encontro com o proposto no Currículo Paulista:

O papel da escola, sintonizada com as novas formas de produção do conhecimento na cultura digital, consiste em inserir, de maneira eficaz, os estudantes das diferentes etapas de ensino nas mais diferentes culturas requeridas pela sociedade do conhecimento. Assim, além do letramento convencional, os multiletramentos e os novos letramentos se fazem necessários para a formação integral dos estudantes e, dessa forma, para a

inserção nas culturas: letrada, artística, do movimento, científica, popular, digital, entre outras. (SÃO PAULO, 2019, p. 40).

No livro do 5º ano, metade das propostas tem uma perspectiva voltada aos multiletramentos, inclusive, sendo inseridas nas próprias propostas, o desenvolvimento das atividades em recursos digitais. Todavia, esbarramos, novamente, na questão do “se possível” nas orientações ao professor; o que contraria as orientações do Currículo Paulista (2019):

Para ampliar e ressignificar o uso das tecnologias e assegurar que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível, o Currículo Paulista contempla essa temática nos vários componentes curriculares desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, pretende-se possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos estudantes:

- buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
- usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (SÃO PAULO, 2019, p. 40-41).

Assim sendo, em ambos os livros, nos deparamos com atividades de proposições de texto que envolvem os letramentos, que o aluno esteja envolvido com gêneros que circulam em nossa sociedade e os produzam em sala de aula, mas quando o gênero necessita, por sua característica, recursos digitais como são os casos da Reportagem, Texto Informativo, Propaganda... fica-se à mercê de disponibilidade de recursos na escola, e, caso não haja, as atividades resumem-se a apresentações orais e exposições, como cartolinas em murais, por exemplo. No entanto, a BNCC (2017) assevera que:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os

discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola³⁰, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2017, p. 69).

Percebemos uma característica, em muitas atividades tem como atividade final para as proposições, a apresentação oral, como no caso do Conto de adivinhação, Poema, Conto de suspense, Texto informativo, dentre outros; não considerando a multiplicidade de discursos que há na sociedade moderna, como corrobora o Currículo Paulista:

No manifesto, o GNL expande a concepção sobre a prática do letramento na escola para dar conta de uma multiplicidade de discursos existentes na sociedade moderna, mudando o foco para a diversidade cultural e linguística de uma sociedade que se faz sempre mais plural e globalizada, que tem acesso a uma gama cada vez maior de textos. O grupo argumenta que é necessário levar em conta novas práticas de letramento, uma vez que as tecnologias multimidiáticas possibilitam o acesso a um número cada vez maior de textos que circulam no ambiente digital, em decorrência das novas possibilidades de comunicação e da diversidade linguística e cultural. (SÃO PAULO, 2019, p. 104-105).

Devemos explorar as possibilidades que os gêneros nos oferecem em sala de aula para que, possamos cada vez mais, envolver os alunos em práticas reais de escrita e levá-los a refletir acerca delas tanto em sala de aula como para além dos muros da escola, de forma a interiorizá-las, tornando-se transformadores da sociedade em que vivem, como assevera Street (2014):

[...] O todo, em certo sentido, é maior do que a soma de suas partes e é sustentado por sistemas de ideias e de organização que não ficam necessariamente explícitos no discurso imediato. É aí que considero importante chamar a atenção para o aspecto ideológico: trata-se de todo tipo de convenções que as pessoas interiorizam – todos sabemos o quanto são estritamente controladas as convenções nos eventos de letramento cotidianos como encontros com a burocracia, seminários ou reuniões. Elas tornam-se mais visíveis em momentos de resistência política – o feminismo e outros movimentos, por exemplo, ao resistirem às convenções dominantes de fala/escrita, atuam para torná-las explícitas como um passo na direção de transformá-las. (STREET, 2014, p. 146 -147).

Dito isso, no caso do texto informativo, Unidade 5, proposição do livro didático do 4º ano, em que discorrerá sobre os cuidados com o corpo, pode-se desenvolver tal atividade de forma que o aluno compreenda a função desse texto e apresente uma visão crítica em relação

ao que está produzindo, para que assim reflita em sua realidade, até mesmo tendo consequências positivas, para uma situação bastante corriqueira e que pode ser aproveitada nessa proposta, que é “o caso do piolho”, produzindo algo além da atividade oral, que ficaria somente ali entre as paredes da sala de aula. No tocante a isso, o aluno produzirá um texto informativo que terá como resultado final da proposta um folder, que pode ser distribuído aos alunos da escola ou até mesmo utilizando os recursos digitais, que são sugeridos nas orientações, e os alunos produzam com os recursos adequados um texto informativo a ser publicado, por exemplo, nas redes sociais da escola, para que toda a comunidade tenha acesso à produção dos alunos, como aponta o Currículo Paulista (2019):

As características, dessa faixa etária, demandam um trabalho no ambiente escolar, que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas, cada vez mais complexas, e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (SÃO PAULO, 2019, p. 84).

Quanto a isso, pode-se também encaminhar a proposta da Unidade 3, Reportagem, 4º ano, sobre aproveitamento dos alimentos, para que as informações geradas pelos alunos cheguem, de fato, a quem cozinha para eles, por meio das redes sociais da escola, *folders*, vídeos pesquisados por eles, tendo uma finalidade muito mais envolvente do que somente um mural na escola, assim como orienta a BNCC (2017):

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p. 68).

Ademais, para conduzir as atividades de cada proposição, algo que causa inquietação, é o fator temporal. Para desenvolver as produções com os alunos, de forma qualitativa, é preciso de tempo para que seja respeitada cada etapa, até sua versão final. Contudo, o que está sendo proposto nos currículos como BNCC (2017), por exemplo, torna-se inviável duas proposições de texto por bimestre (se for para realizá-la adequadamente). De acordo com Geraldi (2015):

Uma leitura mais vertical dos gêneros referidos em cada ano mostrará o quanto é pretensiosa a gama de textos que se pretende sejam trabalhados dentro dos cinco eixos previstos. Por exemplo: no 1º ano são citados 20 gêneros, no 6º ano são citados 26 e no 3º ano do ensino médio são citados 15. Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado. (GERALDI, 2015, p. 387).

Ou seja, a BNCC (2017) propõe que sejam trabalhados diversos textos e, conseqüentemente, o Currículo Paulista (2019) segue a mesma vertente. Dessa maneira, temos inúmeros gêneros a serem trabalhados e, muitas vezes é cobrado que os alunos compreendam todos, já que são solicitados nas avaliações externas. Assim, como é possível desenvolver a atividade, por exemplo, da unidade 8, 5º ano, peça teatral, em que seriam necessários meses para que os alunos chegassem preparados para encená-la, que pudesse ser vista pela comunidade escolar, pois a peça teatral é um gênero com a finalidade de ser encenado, não guardado no caderno. Coscarelli (2021, p. 32) afirma que:

A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. Para isso, é preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou uma “matéria” rigidamente pré-determinada, e seja capaz de administrar a flexibilidade daqueles que querem adotar uma postura de construção de conhecimento.

Posto isso, pensemos nas atividades do 4º ano, Reportagem e entrevista, em que os alunos precisarão realizar entrevista, se possível, transcrevê-la, realizar pesquisas sobre o assunto abordado, além da montagem de um mural, visto que não há somente a atividade de produção de texto a ser desenvolvida naquele bimestre; até porque estão sendo sugeridos dois gêneros na mesma Unidade para serem produzidos por alunos de 4º ano, mesmo que, coletivamente, será que seria o melhor trabalhar concomitantemente? E como estabelecer prioridades? Rojo e Barbosa (2015) sugerem que:

E quais esferas privilegiar? Uma sugestão que apoiamos, na impossibilidade de a escola abordar tudo, seria eleger quatro esferas da maior importância na vida cultural, privada e pública, da hipermodernidade: (a) a esfera jornalística, responsável pelo “controle” e circulação da informação; (b) a esfera da divulgação da ciência, inclusive na escola, responsável pelo

“controle” e circulação do conhecimento; (c) a esfera da participação na vida pública (produção e consumo; esfera política etc.), responsável pelo fazer político contemporâneo; (d) finalmente, como ninguém é de ferro, a esfera artístico-literária, por meio da qual se produz cultura e arte e – por que não? – entretenimento na vida contemporânea. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 141).

Na Unidade 3, Texto Informativo, 5º ano, há um foco explícito do uso do dicionário e da enciclopédia para o desenvolvimento da atividade de produção de texto, além de sugerir a utilização de *softwares* para editar e publicar os textos que os alunos produzem, e ainda, se for possível, obviamente, para a apresentação oral, planejar um *software* também. Aqui, também poderia desenvolver uma produção, por exemplo, referente a dengue, que tem sido um problema que acomete a região oeste do estado de São Paulo há tanto tempo, dessa forma, poderia informar, conscientizar, ver os textos produzidos por eles circular pela comunidade, para que haja uma compreensão da intencionalidade desses gêneros e da importância deles em nossa sociedade, para que:

[...] estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2017, p. 62).

São propostas, em sua essência, interessantes, envolventes, mas que necessitam de recursos, principalmente, os recursos digitais, para que os alunos possam produzir os gêneros abordados estejam em seus suportes reais de circulação ou até mesmo para a simples divulgação de seus textos, como orienta a BNCC (2017):

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir e-zines, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 68).

Ainda de acordo com o documento supracitado:

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as

culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 70).

Todavia, infelizmente, percebemos até mesmo nas orientações ao professor dos livros didáticos analisados que ainda é muito difícil desenvolver atividades com recursos tecnológicos, envolvendo os alunos na cultura digital, possibilitando que os gêneros produzidos sejam desenvolvidos em seus suportes reais de circulação, principalmente por conta de infraestrutura, ou seja, que esses recursos estejam disponíveis ao professor e alunos, além de formação docente, para que os professores tenham o aporte necessário para desenvolver o trabalho com textos mutissemióticos em sala de aula, pois:

Para o funcionamento dos multiletramentos, a escola e seus professores - o de Língua Portuguesa, especialmente - deverão estar abertos a mudanças. Precisarão compreender e valorizar o trabalho colaborativo entre os estudantes, entre professores, entre professores e estudantes, seja em sala de aula ou em outros espaços. (SÃO PAULO, 2019, p. 106).

Coscarelli (2021, p. 29) destaca que “ainda não precisamos trocar o lápis e a caneta pelo teclado, mas devemos aceitar essa troca como algo previsto para um futuro próximo. Esperamos que isso não se dê apenas nas camadas privilegiadas da sociedade”. Assim, cabe então ao Estado oferecer condições necessárias, com recursos, formação de professores, infraestrutura, para que seja possível desenvolver atividades, inclusive, que estão sendo orientadas em seu currículo (Currículo Paulista, 2019) juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (2017). Geraldi (2015) discorre ainda acerca da uniformização do ensino que pressupõe a BNCC (2017):

Acrescente-se ainda que a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz. (GERALDI, 2015, p. 393).

O Brasil é um país imenso, chamado até de continental, e com uma população em que se destaca pela diversidade cultural e linguística. Então, podemos dizer que os currículos assim

como os livros didáticos não foram produzidos para aluno de uma determinada região, mas sim pensados coletivamente, como assevera Bunzen (2014):

O livro didático de Língua Portuguesa constitui-se como um material que foi pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas (nas salas de aula) ou individuais (em casa). Ou seja, sua principal função social é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa. Seus principais interlocutores – professores e alunos – encontram, em suas sucessivas páginas impressas, uma forma especial de disponibilização e de circulação de objetos do conhecimento que se vinculam à disciplina escolar. (BUNZEN, verbete, 2014).

Portanto, é fundamental a formação continuada e, principalmente, a autonomia docente para que os professores façam uso dos currículos e dos materiais didáticos para o planejamento de suas aulas, mas de forma que esses recursos sejam colaboradores para o desenvolvimento do trabalho do professor, para que melhor conduza a aprendizagem de sua turma, adequando-os à realidade de seus alunos, e não o contrário, isto é, o professor ficar à mercê de currículos e materiais didáticos que muitas vezes não fazem sentido algum para seus alunos ou, quando o faz, não há infraestrutura para a realização das atividades, como recursos tecnológicos, por exemplo. Rojo (2012), em relação à pedagogia dos multiletramentos, assevera que:

Hoje, no Brasil, é não só perfeitamente possível, como desejável (e, de certa forma, desejada por uma grande parcela dos professores) a adoção de uma didática dessas. Sinto uma grande adesão dos docentes aos princípios que subjazem a esse tipo de concepção de educação. Nossos desafios não estão no embate com a reação, mas em como implementar uma proposta assim: (a) o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores; (b) o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização de tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula. (ROJO, 2012, p. 31).

Sendo assim, caberá ao professor buscar o equilíbrio entre o tempo, as atividades que acredita serem pertinentes a sua turma e realizar adaptações quando necessário. De acordo com Melo, Oliveira e Valezi (2012):

A educação ainda tem muito a fazer em termos de estrutura física e de capacitação dos professores, mas não podemos ignorar o quanto as novas práticas discursivas decorrentes das tecnologias de informação estão atraindo os alunos para uma nova realidade social. Mesmo com tantas lacunas na estrutura arquitetônica e humana do sistema educacional brasileiro, as práticas de linguagem da alta modernidade, cada vez mais presentes no cotidiano

social dos alunos, impulsionam o professor a promover ainda mais mudanças em sua ação docente com vistas a garantir maior motivação e bons resultados no desenvolvimento dos nossos alunos. (MELO; OLIVEIRA; VALENZI, 2012, p. 147-148).

Contudo, para que isso seja possível, é importante, enfatizamos, a formação docente e que os conteúdos sejam baseados no interesse das crianças, que os instiguem, e não somente vinculados à preocupação de estar preparado para as avaliações externas, mas conteúdos que os preparem para “a vida”, como assevera o Currículo Paulista (2019):

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (SÃO PAULO, 2019, p. 84).

Soares (1998, p. 41, grifo da autora) em seu livro, “Letramento: um tema em três gêneros” traz um poema da norte-americana Kate M. Chong⁹, em que ela define sua história pessoal de letramento:

O que é letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade
nem um martelo
quebrando blocos de gramática
[...]
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Monica e Cebolinha
nos jornais de domingo
[...]
É viajar para países desconhecidos
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.
[...]
Letramento é, sobretudo,

⁹ Soares ressalta que o poema foi traduzido com as adaptações necessárias. A publicação, em sua língua original, encontra-se em: McLAUGHLIN, M. & VOGT, M. E. *Portfolios in Teacher Education*. Newark, De: International Reading Association, 1996.

um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo o que pode ser.

Chong fez poesia com a concepção de letramento, e letrar é isso e mais, é compreender que, com a hipermodernidade, tornam-se multiletramentos e que são necessários para que os alunos possam conhecer outras culturas, países, costumes, refletir, questionar, interagir por meio de textos e de mídias. Para tanto, é essencial que produzam seus textos alicerçados em gêneros que desenvolvam práticas sociais reais de escrita, ou seja, que estejam imersas na sociedade em que vivem, “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 07). No tocante a isso, a escola precisa ser capaz de envolvê-los em atividades com a intencionalidade de desenvolver o letramento ideológico, isto é, que de fato estejam preparando o aluno para se posicionar e transformar a comunidade que o cerca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, buscamos investigar como são abordados os letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de textos contidas nos livros didáticos do 4º e 5º ano utilizados pelas escolas municipais de Presidente Prudente. Para tanto, tivemos como objetivos específicos:

- Compreender e analisar como os letramentos e multiletramentos estão inseridos nas propostas de Produção de texto no livro didático de Língua Portuguesa;
- Investigar como são abordados os Letramentos e Multiletramentos nos Anos Finais do Ensino Fundamental I na BNCC e no Currículo Paulista;
- Contrastar se as estratégias apresentadas nas propostas de produção de textos dos livros didáticos do 4º e 5º ano convergem com o proposto na BNCC e no Currículo Paulista.

A fim de atingir os objetivos supracitados, foi necessário um aprofundamento teórico acerca de nossa temática em que pudemos observar que tem havido uma transformação no ensino de língua portuguesa ao longo dos anos, tais como: a valorização de práticas dialógicas e a centralidade da leitura e da escrita a partir do trabalho com gêneros textuais para o ensino da língua de forma que contribuam para os letramentos, aqui entendido como práticas reais de escrita com gêneros que circulam na sociedade e fazem parte do cotidiano dos alunos.

Além do ensino de Língua Portuguesa, o livro didático também acompanhou essa evolução, principalmente com o surgimento de documentos norteadores da Educação Básica como a LDB (1996), PCNs (1997) e DCN (2013). Todavia, constatamos que os materiais didáticos fazem parte de um “mercado” em que são produzidos livros em larga escala a fim de alcançar o maior número de alunos, nem sempre atendendo as particularidades de cada região do país.

Atualmente, o documento que define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular (2017). Devido a isso, realizamos estudos na BNCC (2017) e também no Currículo Paulista (2019), pois são os documentos que definem essas aprendizagens em esfera nacional e estadual no município de Presidente Prudente. Ambos convergem em suas habilidades propostas para as aprendizagens dos alunos, assim como a importância dos letramentos e multiletramentos para o ensino da Língua Portuguesa. Aliás, vimos que as habilidades do Currículo Paulista são semelhantes às da BNCC.

Ressaltamos que o letramento pode ser autônomo ou ideológico e que o grande desafio da escola é propiciar um letramento ideológico aos seus alunos. Em relação aos multiletramentos, esbarramos quanto à questão de recursos disponíveis para colocá-los em

prática, por isso é fundamental que sejam oferecidas formações e recursos para que, de fato, possam ser desenvolvidos os multiletramentos na escola.

Posto isso, chamou-nos a atenção o número de proposições e também as atividades que as complementam nos livros didáticos analisados. São atividades que, para serem realizadas de forma assertiva demandam tempo, o que nem sempre ocorre em sala de aula, visto que não há somente as atividades de produção de textos, e estas, geralmente, são as últimas atividades da unidade. Com isso, também vem à questão do número de gêneros trabalhados durante o ano. Fato esse que pudemos observar, ainda que houvesse vários gêneros envolvidos nas propostas de produção de textos, percebemos que ficaram alguns “de fora” para os anos analisados de acordo com a BNCC e o Currículo Paulista.

No entanto, apesar de ser a intenção de não “engessar” o ensino, o que se vê são habilidades e competências praticamente iguais. Devido a isso, seria extremamente relevante uma continuidade no Currículo Municipal de Presidente Prudente¹⁰, para contemplar as singularidades das escolas municipais, já que o currículo havia sido homologado com a contribuição dos profissionais da educação, particularmente, da cidade de Presidente Prudente. Nesse sentido, teríamos um documento norteador nacional (Base Nacional Comum Curricular), um currículo na esfera estadual (Currículo Paulista) e, por fim, um currículo especificamente para atender as demandas de nossa cidade, em suas singularidades, dando maior autonomia e engajamento aos profissionais envolvidos.

Após nos debruçarmos no aporte teórico, realizamos a análise nos livros didáticos para que pudéssemos atingir os objetivos de nossa pesquisa. Para tanto, as questões que nortearam nossa investigação foram:

- Como os letramentos e multiletramentos estão inseridos nas propostas de produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa?
- Como os letramentos e multiletramentos estão contemplados na BNCC do Ensino Fundamental e no Currículo do Paulista?
- Com base na perspectiva teórica dos letramentos e multiletramentos, de que forma as propostas de Produção de textos presentes no livro *Ápis* convergem ou divergem dos documentos oficiais - BNCC e Currículo Paulista?

Concluimos que, em resposta a questão 1, percebe-se que em todas as propostas do livro didático há uma intencional finalidade de realizar atividades com gêneros que envolvam

¹⁰ O Decreto 32.734/2022 considerou que o Currículo Paulista já estava disponível para ser utilizado nas escolas municipais, enquanto o Currículo Municipal demandaria formação e recursos para ser implementado.

práticas sociais. Todavia, o livro didático, que hoje faz parte do “mercado”, é produzido para ser distribuído “em massa”, não considerando cada região, nas particularidades do alunado que receberá esse material. Com isso, cabe ao professor, ter a autonomia e o tempo de ajustar os conteúdos, gêneros trabalhados em cada unidade, em específico, as propostas de produção de textos à realidade de seus alunos com aulas previamente elaboradas e também com a intencionalidade do que é importante para determinada turma.

Ademais, quando as atividades envolvem uma prática multiletrada, com necessidades de recursos para além do giz e lousa, caderno e lápis, percebe-se que muitas vezes ficam somente no campo das possibilidades, não desenvolvendo uma prática real, com recursos adequados, que, inclusive, já fazem parte do cotidiano de muitos alunos.

Para responder à questão 2, apoiamo-nos em teóricos e pesquisadores que estudam essa temática e nos documentos norteadores da Educação do município de Presidente Prudente. Nesse sentido, evidenciou-se que corroboram com a ideia de que já “passou da hora” de a esfera educacional se ajustar aos recursos atuais e que, de fato, adentre os muros da escola, com recursos para a elaboração de textos multissemióticos e multimodais. Porém, infelizmente, essa é a realidade de poucos.

Em resposta à questão 3, entendemos que as propostas convergem com os documentos, há uma intencionalidade de partir do interesse dos alunos e de envolvê-los em práticas reais de escrita. No entanto, nas orientações, observa-se ainda uma preocupação, predominantemente, relacionada ao letramento autônomo, visando mais as questões gramaticais e, muitas vezes, deixando esvair-se os aspectos de levar o aluno ao pensamento crítico. Nas orientações das revisões das produções, pede-se que observe se a produção está de acordo com os aspectos gramaticais, se atendeu a finalidade do gênero e verificar se atendeu ao suporte onde os gêneros circulam. Todavia, a relevância desse gênero à sociedade, o processo de circulação dos textos exemplificando em práticas que propiciem vivências no cotidiano dos alunos, fica frequentemente em sugestões como apresentações orais para a turma, murais e saraus. Importante destacar que, não estamos dizendo que os aspectos linguísticos não são relevantes, devem ser sim abordados, mas de forma que sejam consequência do gênero estudado, não a razão para abordar o gênero. Indubitavelmente, houve uma transformação no ensino de LP, como discorreremos no presente trabalho, a escola se aproximou de uma abordagem a caminho do letramento ideológico, mas ainda precisamos que o trabalho com os gêneros textuais nas escolas se aproximem das práticas sociais de leitura e de escrita que desenvolvemos fora da comunidade escolar estejam de acordo com o que é possível em sala de aula, isso em vários

âmbitos, sejam recursos, fator temporal ou número de gêneros que são exigidos que o professor desenvolva em suas aulas no bimestre.

Além disto, muitas orientações sugerem que as proposições utilizem recursos tecnológicos, no entanto, já antecipam com a expressão “se possível” que, não é fato que todas as escolas tenham esses recursos disponíveis aos professores e alunos. Faz-se urgentemente necessário investimento em infraestrutura nas escolas que, em muitos casos, continuam com os mesmos recursos do século passado. Acrescenta-se aí, a formação dos profissionais, principalmente dos professores, que muitas vezes apresentam pouco ou até mesmo, menos domínio com os recursos tecnológicos que os alunos, escancarando o quão fundamental é a formação continuada dos profissionais da educação.

Nossa pesquisa mostrou-se relevante, pois analisar as propostas de produção de textos presentes nos livros didáticos à luz dos letramentos e multiletramentos faz com que possamos identificar como estão sendo introduzidos os gêneros que envolvem os letramentos e, ainda, os novos gêneros, que exigem uma prática multiletrada.

Assim, é essencial que surjam novos estudos relacionados às práticas reais de escrita dos alunos, como estão sendo desenvolvidas as atividades que envolvem os multiletramentos e os recursos que são disponibilizados, principalmente, nas escolas públicas, já que as mudanças estão cada vez mais rápidas, quase que instantâneas. Surgem novidades diariamente, novos gêneros, novas práticas. Dito isso, a educação tem pressa. Precisamos urgentemente aproximar as práticas de escrita na escola com aquelas que acontecem fora dela.

REFERÊNCIAS:

ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, p. 531-541, 2018.

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

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAKAKI, M. G. **Tipografia em livros didáticos de letramento e alfabetização: um estudo sob a perspectiva da semiótica**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2101>. Acesso em: 04/01/2021.

BAKHTIN, M. **Estética de criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3. São Paulo: Set/2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **PNLD 2019**: língua portuguesa – guia de livros didáticos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília. 2007.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In.: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005, p. 73-117.

BUNZEN, C. Livro Didático De Língua Portuguesa. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE* Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>. Acesso em: 05/01/2022.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação Nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CELLA, S. M. **Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma ampliação da experiência com linguagem. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

CHINAGLIA, J. V. **Objetos educacionais digitais, multiletramentos e novos letramentos em livros didáticos de Ensino Fundamental II**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305684> . Acesso em: 06 nov. 2021.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Pesquisa Qualitativa em Ciencias Sociais e Humanas - Evolucoes e Desafios 1 .pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Pesquisa%20Qualitativa%20em%20Ciencias%20Sociais%20e%20Humanas%20-%20Evolucoes%20e%20Desafios%201.pdf). Acesso em: 08/01/2022.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento Digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE* Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>. Acesso em: 05/01/2022.

COSCARELLI, C. V. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. [Entrevista concedida a] Thayane Verçosa; Marcela Santos Brigida; Gabriela Ribeiro Nunes. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 3-37, set.- dez. 2020

COSCARELLI, C. V.; CÔRREA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n.2, 2021. p. 20-32. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572/4517>. Acesso em: 18/12/2021.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2021.

DE LUCCI, A. G. **A multimodalidade textual e a habilidade leitora**: o caso de um livro didático do 6º ano do ensino fundamental. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150983/delucci_ag_me_assis.pdf?sequencia=3 . Acesso em: 13/11/2021.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

DIAS, A. V. M. (et al.) Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. 2. ed. São Paulo: Lebooks, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coords.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo, Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, Ago./Dez.2014^a.

GERALDI, J. W. Por que as práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? *In*: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Orgs.) **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014b.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 27/12/2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas* São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2017.

Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325318>. Acesso em: 3 out. 2020.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa quantitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2) 35-51, ago./dez., 2014.

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

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 21dez. 2021.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Letramento na contemporaneidade**. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2) 7-91, ago./dez., 2014.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *In*: ROCHA, G.; VAL, M. da G. C (Org). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 52-83.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2004.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, E. S. O; OLIVEIRA, P. W. M; VALEZI, S. C. L. Gêneros poéticos em interface com os gêneros multimodais. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MEOTTI, M. B. **O uso das TICs, em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/951>. Acesso em: 13 out. 2021.

NOVELLINO, M. O. **Imagens em movimento:** a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2011. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=20588@1. Acesso em 03/11/2021.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. *In:* COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2021.

OLIVEIRA, P. Estudo sobre o processo de escolha do livro didático: análise bibliográfica de artigos publicados no período de 2006 a 2016 e indexados no Scielo. *In:* MORETTO, M. (Org.) **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente.** Presidente Prudente, SP, 1999.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente.** Presidente Prudente, SP, 2020.

ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: Educ; Campinas: Mercado das Letras, 2007.

ROJO, R. H. R. **Letramentos escolares:** coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Livro Gêneros do Discurso. *In:* FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE* Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores.** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale>. Acesso em: 05/01/2022.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, J. S. A.; PRADO, E. C. Programa Nacional do Livro Didático e Livro Didático de Ciências na perspectiva do auxílio ao ensino. *In:* MORETTO, M. (Org.) **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>. Acesso em 19 mai. 2021.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHRÖDER, M. O ensino de língua portuguesa nas páginas do livro didático. **Revista Trama**, v. 9, n.18, p. 193-208, 2013.

SILVA, J. G. B.; BUENO, L. Os livros didáticos de Português e os gêneros jornalísticos no processo de letramento social escolar. *In*: MORETTO, M. (Org.) **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SILVA, J. P. da. **Produção de textos na escola: uso das TIC na formação do escritor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018^a. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33631>. Acesso em: 16 out. 2021.

SILVA, R. S. P. **A natureza dos objetos educacionais digitais em obras didáticas de língua portuguesa do ensino fundamental e sua relação com os multiletramentos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2018b. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31668>. Acesso em 04 nov. 2021.

SILVA, K. H. dos R. Z. S. da. **Objetos digitais de aprendizagem e multimodalidade: um estudo sobre a linguagem dos ambientes digitais de ensino**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/58394>. Acesso em: 07 nov. 2021.

SIQUEIRA, R. B. O livro didático de Matemática: de Euclides aos dias de hoje. *In*: MORETTO, M. (Org.) **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOARES, M. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo, Ática, 2002.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-38.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, I. V. Gêneros Textuais no livro didático da Educação Básica de Jovens e Adultos. *In*: MORETTO, M. (Org.) **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SOUSA, R. J. P. L. Produção científica sobre letramento: mapeamento bibliométrico das teses da BDTD (1997-2016). *In*: **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 494-514, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146655>. Acesso em: 26 jun. 2021.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

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

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis língua portuguesa, 4º ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3 ed. São Paulo, Ática, 2017.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis língua portuguesa, 5º ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3 ed. São Paulo, Ática, 2017.

VIANNA, C. A. D. (et al). Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ALVES, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

VIEIRA, B. M. **Aluno do 5º Ano de SP tem o mesmo nível de conhecimento em matemática do que estudante do 2º Ano; ciclo teve maior queda na pandemia. G1, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/03/02/aluno-do-5o-ano-de-sp-tem-o-mesmo-nivel-de-conhecimento-em-matematica-do-que-estudante-do-2o-ano-ciclo-teve-maior-queda-da-serie-historica-do-saresp.ghtml>** Acesso em: 17/06/2022.

VITIELLO, M. A.; CACETE, N. H. Reflexões sobre as ações do Estado e do Mercado na produção de livros didáticos de Geografia no Brasil. *In*: MORETTO, M. (Org.) **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.