

DES(COLECIONAR) GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: DA BNCC AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ludmila Dias do Nascimento Serafim Lopes⁶
Maria de Lourdes Rossi Remenche⁷

Resumo: A partir do conceito de descoleccionar de Canclini (1997), este estudo, de caráter qualitativo-interpretativista, tem como objetivo analisar como o livro Didático de Língua Portuguesa, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2018), mobiliza os gêneros discursivos, considerando a perspectiva dos multiletramentos. Para tal, assumimos as ideias de Bakhtin (2011) sobre os gêneros discursivos, a perspectiva dos Multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2009), Kleiman e Sito (2016) e Rojo (2008, 2014) sobre o ensino de língua. O corpus de análise constitui-se no livro de Língua Portuguesa Tecendo Linguagens - 9º ano, aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os resultados da análise evidenciaram que o livro didático ainda apresenta uma coleção de gêneros prototípicos do ambiente escolar e próprios do letramento da letra e do impresso.

Palavras-Chave: Descoleccionar; Gêneros discursivos; Multiletramentos; Livro Didático.

Abstract: Based on Canclini's concept of uncollect (1997), qualitative-interpretative character, this study aims to analyze how the Portuguese Language Didactic book, in line with the Common National Curriculum Base (2018), mobilizes discursive genres, considering the perspective of multi-tools. To this end, we assume the ideas of Bakhtin (2011) about discursive genres, the perspective of the Multiliteracies (Cope and Kalantzis, 2009), Kleiman and Sito (2016) and Rojo (2008, 2014) about language teaching. The corpus of analysis consists of the Portuguese Language book Tecendo Linguagens - 9th year, approved in the National Textbook Program (PNLD). The results of the analysis showed that the textbook still presents a collection of prototypical genres of the school environment and proper to the literacy of letters and printed matter.

Keywords: Uncollect; Discourse genres; Multiliteracies; Textbook.

Apresentação

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, constitui-se em um dos principais documentos que parametriza o processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica brasileira. Esse documento, no componente curricular de Língua Portuguesa, baseia-se na centralidade

6. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Curitiba. E-mail: ludmilaldns@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3071-8737>

7. Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Curitiba. E-mail: mremenche@utfpr.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-9890>

do texto e dos gêneros discursivos para o desenvolvimento de um trabalho articulado ao uso social da língua. Assim, entende-se que a abordagem escolar precisa se encaminhar para um ensino pautado nas diversas práticas sociais situadas em que os gêneros discursivos são produzidos e circulam. Nessa dinâmica, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) precisa mobilizar uma variabilidade de contextos culturais e sociais, bem como as diferentes modalidades de significação que constituem esses cenários.

Contudo, os estudos na área de ensino de LP apontam para a manutenção de práticas pedagógicas há muito cristalizadas, estratégias didáticas e conteúdos pré-estabelecidos que não dialogam com as diversas configurações sociais, nem com os diferentes sujeitos que constituem o espaço-tempo escolar contemporâneo. Nessa perspectiva, o ensino de LP continua acionando coleções de gêneros “escolarizados” que não mobilizam práticas sociais situadas e, conseqüentemente, não favorecem a interação com a multiplicidade de linguagens e culturas. Nesse sentido, Canclini (1997, p. 8) alerta que “coleccionar já não é de nosso tempo”, pois agora mais do que nunca o espaço social é heterogêneo, híbrido, entremesclado e entrecruzado, o que abre caminhos para um processo de *descoleccionamento*.

Deste modo, nas escolas, muitas vezes, o trabalho com os gêneros discursivos tem o livro didático de língua portuguesa (LDLP) como centro irradiador para o desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura, produção oral e escrita e análise linguística. A BNCC (2018), em um movimento de ampliação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), traz em suas orientações um conjunto de gêneros contemporâneos, dentre eles muitos digitais, que ainda não fazem parte dos currículos escolares e, nesse sentido, a implantação desse documento parametrizador coloca-se com um desafio aos professores que precisarão deslocar práticas e explorar novos saberes no fazer docente.

Buscando problematizar esse cenário, neste artigo, buscamos analisar *se e como* ocorre o des(coleccionamento) dos gêneros discursivos no LDLP, em consonância com a BNCC segundo as editoras. A questão que norteou essa investigação foi: se a BNCC apregoa um ensino situado nas práticas sociais e multimodais, como isso se desdobra no livro didático em relação à manutenção ou diversificação de gêneros discursivos? Como corpus de análise, selecionou-se o livro de Língua Portuguesa *Tecendo Linguagens - 9º ano* do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), o mais vendido da coleção 2020 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com vistas a estabelecer relações entre o material didático e o disposto na BNCC. A escolha por esse ano/nível se deu pela maior densidade de objetos de conhecimento que o livro poderia dispor para a investigação, visto que está direcionado à finalização dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, esta pesquisa, de caráter

qualitativo-interpretativista, objetiva identificar os gêneros presentes no corpus selecionado, bem como as estratégias mobilizadas, a fim de verificar a manutenção ou descoleção dos gêneros ditos “escolarizados” na prática escolar.

Assim, a partir do conceito de *descoleciónar* de Canclini (1997), discutiremos os gêneros discursivos (Bakhtin, 2011), bem como a perspectiva dos letramentos e multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2009; Kleiman e Sito (2016) e Rojo (2008/2014).

Os tempos mudaram, e a escola?

A sociedade vem vivenciando diversas mudanças nos âmbitos político, social, econômico e cultural nas últimas décadas. Embora em épocas passadas houvesse certa estabilidade, produzida por mecanismos de ordem social pautados em tradições e valores considerados imutáveis, a globalização e a expansão do sistema capitalista e do campo científico bem como o crescimento acelerado da tecnologia e dos sistemas de comunicação de massa, promoveram constantes transformações, instabilidades, deslocamentos, instantaneidade, flexibilidade e imprevisibilidade.

Nesse cenário de mudança, a instituição escolar, que tem papel fundamental na formação de indivíduos sociais, não pode ficar alheia às transformações contemporâneas. No entanto, a escola tende à manutenção de práticas e de conhecimentos já escolarizados. A esse respeito, Sibilia (2012, p. 16) afirma que

o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço temporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável.

Essa manutenção ocorre em virtude de a escola ter se configurado em uma estrutura formal baseada em convenções e protocolos formatados, disposições elaboradas para favorecer a disciplina e uso de ferramentas didáticas apropriadas ao formato do ensino predominantemente transmissivo, cuja organização didático-pedagógica pautava-se em um currículo rígido com disciplinas específicas e conteúdos pré-determinados, que deveriam ser transmitidos aos alunos pelo professor - “o dono do saber”. Tal regime escolar condizia com a sociedade da época, que buscava a formatação sociocultural marcada pelo fundamentalismo, a homogeneidade, a estabilidade e, conseqüentemente, o apagamento de práticas de linguagem.

Nesse sentido, o antropólogo Néstor García Canclini em seu texto “Culturas híbridas, poderes oblíquos” (1997) indica que, durante um longo período de tempo, o sistema cultural mundial apresentou-se como um “sistema arquitetônico homogêneo” (CANCLINI, 1997, p. 9) organizado a partir da formação de coleções de bens simbólicos que desencadearam

desigualdades e hierarquizações entre grupos sociais. A cultura, então, era constituída por grupos fixos e separados que se restringiam a conviver com “coleções cultas” ou “populares”. Formas pré-selecionadas e homogêneas compunham o meio cultural, preenchendo as estantes das bibliotecas públicas tradicionais e ocupando as salas de museus. Eram coleções de livros, quadros artísticos, moedas e selos, por exemplo, que movimentavam o sistema cultural no mundo. A televisão e o rádio, como meios culturais, divulgavam conteúdos específicos de áreas determinadas e, assim, tendiam a definir referências históricas e semânticas estáveis. Esse contexto cultural permeou as instituições escolares, conduzindo-as a também formular suas coleções de disciplinas, conteúdos, materiais didático-pedagógicos e a se estabelecerem em um sistema educacional homogêneo e estável.

Entretanto, de acordo com Canclini (1997), a pós-modernidade, marcada por um forte processo de hibridação intercultural, promove cruzamentos/hibridizações constantes entre diferentes grupos sociais, exigindo que as ordens sistematizadoras das relações materiais e simbólicas na sociedade sejam reorganizadas, como é o caso da escola. Segundo ele,

as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das "grandes obras", ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe) (CANCLINI, 1997, p. 9).

Assim, o contexto escolar contemporâneo evidencia uma divergência de época onde, para Sibilia (2012, p. 14), “há um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo”, evidenciando que a escola se constitui em uma *tecnologia de época* (SIBILIA, 2012). O cenário atual demonstra que a escola tem perpetuado a configuração tradicionalista estabelecida em épocas passadas tornando-se incompatível com o mundo contemporâneo. Vive-se em um mundo altamente tecnológico, consumista, desregulamentado, imediatista e interconectado; o espaço social e cultural é altamente compartilhado e mesclado, os conteúdos são livremente compartilhados percorrendo redes heteróclitas que entremesclam estilos e épocas; os laços afetivos são heterogêneos, os ambientes são desintegrados, as relações são fluidas e os sujeitos apresentam novos modos de ser, pensar, estar e agir no mundo.

Desse modo, enquanto a escola insiste em “transmitir conhecimento”, explicar conteúdos, orientar o que se deve saber e fazer - ao colocar os alunos em posição de passividade e o professor como o centro do processo - os alunos estão evadindo-se das salas de aula. Segundo Sibilia (2012, p. 78),

por causa do desmantelamento da lógica disciplinar, os ensinamentos e as moralizações outrora tão contundentes já não se assentam nem são absorvidos por esses corpos estudantis, mas resvalam e escorrem por entre as velhas carteiras que ainda tentam sustentá-los. Os estudantes já não respondem as demandas de seus docentes como se supõe que um aluno deveria fazer. Isso ocorre por um motivo que talvez seja mais simples do que parece: em vez de ter sido moldada nos meios disciplinares que costumavam ser hegemônicos até algum tempo atrás, sua subjetividade se constitui na experiência cotidiana muito mais midiática e mercantil da contemporaneidade.

Os jovens de hoje estão constantemente conectados e, nesse ambiente digital, exercitam a criatividade e estão inseridos em práticas sociais que possibilitam escolhas para acessar informações e estabelecer múltiplas relações com o meio/situações. Nesse cenário, o *layout* tradicional das salas de aula não dialoga com os sujeitos contemporâneos, bem como a organização curricular com coleções de disciplinas e conteúdos tradicionalmente escolarizados se revela distante das práticas sociais das quais os alunos participam.

Na contemporaneidade, os jovens interagem com o digital, com o semiótico, com o plural, com o diferente e, a facilidade de acesso à informação, por meio da internet, evidencia que a transmissão e reprodução dos saberes torna-se obsoleta em um contexto escolar que aciona, discursivamente, habilidades como autonomia e protagonismo, ou seja, um cenário escolar que discursiviza o estudante como agente do próprio processo de aprendizagem.

Sendo assim, é preciso considerar que os discursos mudaram e, nesse sentido, a escola – como agência fundamental de letramento - não pode permanecer arraigada a determinadas práticas e objetos de conhecimento tradicionalmente escolarizados. Na verdade, ela precisa dialogar com as novas configurações sociais buscando se reconfigurar como instituição social formadora, a fim de atender às novas demandas e subjetividades. Nesse sentido, Canclini (1997, p. 8) argumenta que “coleccionar já não é de nosso tempo”, pois em um mundo amplamente tecnológico, perdem-se as coleções, “desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos” (CANCLINI, 1997, p. 9). Por isso, frente a uma sociedade heterogênea, plural, interconectada e repleta de novas práticas sociais o que resta é decompor um regime escolar tão rígido e antiquado descolecionando velhas práticas, ferramentas ultrapassadas, metodologias retrógradas, textos e contextos antiquados.

Novas práticas sociais, novos gêneros discursivos

Considerando os pressupostos bakhtinianos, os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”

(BAKHTIN, 2011, p. 261) que se originam nas práticas sociais de uso da língua. Assim, concretizam os modos de dizer dos indivíduos nas diversas situações enunciativas e organizam a interação social, sendo formulados de forma ilimitada e multiforme com vistas a atender às demandas sociais e culturais. Nesse sentido, entende-se que os gêneros não são uma forma fixa de manifestação da língua, em contrapartida, “constituem eventos discursivos maleáveis, dinâmicos, que se delinham e se estruturam conforme a situação e os objetivos específicos do momento e são realizados em práticas comunicativas concretas” (GARCEZ, 2017, p. 51). Por conseguinte, eles ampliam-se, surgem, desaparecem e misturam-se à medida que se desenvolvem e se complexificam as esferas da práxis social.

Nessa perspectiva, percebe-se que, em épocas passadas, as esferas das atividades humanas configuravam-se com base na tradição da cultura da escrita e do impresso. As práticas e interações sociais restringiam-se ao uso da linguagem oral e escrita, o que resultou na formulação de gêneros tipicamente textuais e oralizados. Contudo, atualmente, devido a globalização e o desenvolvimento tecnológico, muitas esferas se valem das diversas mídias e tecnologias em seu funcionamento desencadeando uma ampliação considerável do repertório de gêneros formulados socialmente, os quais passam a apresentar características de multimodalidade e hibridização. Segundo Marcuschi (2002, p. 20),

esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Considerando a hibridização como a “confluência de dois gêneros” (MARCUSCHI, 2006, p. 29), é notório que, no mundo contemporâneo, a diversidade de manifestações sociais e de gêneros presentes desencadeie mesclas e criações ancoradas em gêneros já existentes. Desse modo, nas diversas e diferentes situações comunicativas, a oralidade e a escrita não operam de forma unívoca e independente, pois, na verdade, os indivíduos passam de um gênero a outro ou até mesmo inserem um no outro com bastante frequência, combinando e integrando diferentes modalidades de formas linguísticas e semioses. Isso porque as práticas sociais atuais estão diretamente relacionadas ao contexto tecnológico e aos ambientes digitais que funcionam a partir de textos verbo-viso-sonoros presentes nos meios de comunicação e nas redes sociais.

Esse “entrecruzamento de linguagem e o crescente espaço dedicado às semioses não verbais tornaram-se um padrão recorrente em vários gêneros mais atuais” (MENDONÇA, 2010,

p. 3), como pode ser observado, por exemplo, nos *memes* que circulam no espaço virtual e nas *Fanfics* que reformularam o gênero literário “Conto” de sua escrita tradicional, resultando, inclusive, no desaparecimento de gêneros “monomodais” e a elaboração de gêneros híbridos bem como multimodais e/ou multissemióticos. Por isso, concorda-se com Rojo (2013a, p. 20) que “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam ou intercalam ou impregnam” para a compreensão global dos discursos que circulam socialmente.

Nessa perspectiva, a escola, como espaço-tempo de letramento, precisa dialogar com essa realidade e ampliar o trabalho com as diferentes práticas sociais, mobilizando esses textos/enunciados em sala de aula. Sibilia (2012, p. 65) problematiza essa demanda ao argumentar que “é inegável que a escola finca seus alicerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra, especialmente na medida em que costumava se prestar as clássicas operações da leitura e da escrita”.

Por isso, ao invés de se manter instaurado sob a égide da “cultura letrada”, é importante que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa acione diferentes gêneros discursivos mobilizados nas práticas multiculturais, transcendendo a materialidade do texto, pois eles possuem não apenas possuem composição múltipla que inclui os aspectos pragmáticos, estruturais e enunciativos com relação à língua, mas também englobam aspectos extralinguísticos relacionados à outras linguagens e semioses. Assim,

ao considerar a variedade dos gêneros textuais nas nossas práticas de sala de aula, estamos muito mais próximos da realidade do uso linguístico, porque é assim que interagimos linguisticamente, por meio de gêneros adequados a cada situação sociocomunicativa (COROA, 2017, p. 70).

Isso implica incluir, nas aulas de língua portuguesa, gêneros contemporâneos - híbridos, multimodais e/ou multissemióticos - a fim de que os alunos participem, de forma situada, das práticas de linguagem. Além disso, entende-se ainda que

as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos implicam multiletramentos, mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades, provocando novas situações de produção de leitura-autoria (ROJO, 2014, p. 6).

Tais reflexões explicitam que o cenário contemporâneo demanda um processo de letramento escolar situado que considere práticas culturais diversificadas e mobilize novos modos de criação e significação dos textos/enunciados produzidos socialmente.

Do Letramento Escolar aos Multiletramentos

No âmbito escolar, o conceito de letramento é recorrentemente associado à alfabetização que consiste no aprendizado das habilidades de leitura e escrita. Porém, segundo Rojo (2009, p. 98),

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Desse modo, para além do aprender a ler e a escrever, o letramento é um processo de cunho social que envolve diretamente as práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, desenvolve-se de forma contextualizada e dinâmica a partir de práticas de linguagem produzidas socialmente.

No entanto, estudos sobre o processo de letramento na escola apontam que o ensino de Língua Portuguesa tem sido orientado pela utilização recorrente de coleções de gêneros “escolarizados”, limitando-se à aprendizagem da leitura e da escrita deslocadas de seus usos sociais e, conseqüentemente, comprometendo o processo de letramento. Essas coleções são compostas por gêneros essencialmente constituídos pela palavra escrita e restritos à alguns campos de circulação social, baseando a ação de letrar no grafocentrismo e na valorização de saberes e práticas dominantes. Nessa direção, Rojo (2008, p. 586) argumenta que

o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária) não será suficiente para atingir as metas dos letramentos.

Isso porque já não é mais possível se pensar o letramento apenas em seu *enfoque autônomo* - como uma “habilidade técnica e neutra que de forma autônoma terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas - mas sim como uma prática de cunho social” - *modelo ideológico* (STREET, 2003, p. 4) que passa a considerar as diferentes possibilidades de contextos e práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) disponíveis na sociedade. Assim, segundo Rojo (2008, p. 585),

é preciso que a educação linguística leve em conta hoje os *letramentos multissemióticos* exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente

a escrita alfabética bem como os *multiletramentos*, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados e institucionais.

Os *Multiletramentos* buscam dar conta das práticas de letramento contemporâneas, desencadeadas pelo cenário social globalizado e tecnológico, ao abarcar, “em primeiro lugar, a diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação e, em segundo lugar, a diversidade linguístico-cultural” (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 169-170). Tal abordagem, primeiramente, rompe com a ideia de que o letramento tem a ver apenas com a escrita e passa-se a considerar os múltiplos sistemas de significação - o sonoro, o imagético, o oral, o gráfico e o gestual - que compõem os textos/enunciados do mundo contemporâneo, fornecendo ao processo de letramento uma dimensão de multimodalidade; depois, ao abranger textos que circulam em variados contextos sociais e culturais, é possível gerar a compreensão dos diferentes dialetos e variedades da língua portuguesa deslocando o ensino de língua portuguesa da visão hegemônica. A respeito disso, Kleiman e Sito (2016, p. 175) afirmam que

uma abordagem sociocultural abre caminho para entender a escrita de “outros”, até então desconsiderados pelos estudos tradicionais sobre a escrita, provocando uma crítica ao grafocentrismo deles constitutivo, a partir do reconhecimento dessas outras realidades linguístico-culturais.

Nesse sentido, saberes e práticas dominantes perdem força e abrem espaço para que conhecimentos e linguagens de grupos minoritários e comunidades marginalizadas sejam incorporadas ao ensino.

Por esses aspectos, a abordagem dos *Multiletramentos* no ensino de língua portuguesa pode favorecer o processo de descolecionamento dos gêneros textuais na escola. Afinal,

compete à escola, pela ampliação da produção e circulação de variados textos/gêneros, a responsabilidade de criar condições para que o aluno envolva-se em múltiplas práticas de letramentos que possibilitem sua inserção e participação em inúmeras esferas da atividade humana presentes na sociedade (ROJO, 2013, p. 214).

Isso implica repensar a abordagem de ensino-aprendizagem dos gêneros na escola, pois “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 8). Por esse ponto de vista, teóricos do New London Group (NLG, 1996) propõem a *Pedagogia dos*

Multiletramentos como uma forma de redesenhar os rumos do processo pedagógico frente à sociedade contemporânea, a partir da suplementação de práticas antigas e a reestruturação do currículo e seus conteúdos.

Segundo Rocha (2010, p. 67),

a pedagogia dos multiletramentos destaca o reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação, refutando qualquer tipo de relação autoritária e monolítica.

Nessa perspectiva, a contemporaneidade, marcada pela cibercultura, convoca para uma prática escolar que dialogue com as diferentes realidades sociais e organizada a partir de uma cultura de flexibilidade, criatividade, inovação e valorização da diferença. Para esse trabalho, a pedagogia dos multiletramentos adota o conceito-chave de *Design* que diz respeito a um processo de construção de sentidos que envolve interpretações e ressignificações possíveis de formas representativas em diferentes contextos para propor uma “Aprendizagem pelo Design” (*Learning by Design*).

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), esta noção de aprendizagem abre espaço para a atuação do aluno que precisa realizar um percurso de apropriação, construção e transformação da representação dos significados (*designing*) de ideias e/ou sentidos disponíveis e convencionados no mundo (*available designs*) para produzir novos significados e sentidos (*redesigned*) para si mesmo e/ou para o mundo. O professor, como mediador do processo, precisa mobilizar quatro dimensões do conhecimento: a experiência, considerando que os significados são baseados no mundo real de padrões de experiência, ação e subjetividade; a *conceitualização* que inclui os conhecimentos especializados, disciplinares e prévios baseados nas distinções entre conceito e teoria; a *análise* que envolve a capacidade crítica e a *aplicação* que pode ser de forma apropriada e/ou criativa. Além disso, o NLG (1996) elenca seis elementos de design que devem ser considerados no processo de produção de significado: a) o sentido linguístico, b) o sentido visual, c) o sentido auditivo, d) o sentido gestual, e) o sentido espacial e f) o sentido multimodal, que compreende os cinco primeiros.

Segundo Cope e Kalantzis (2009), os *designs* se manifestam e podem ser reconhecidos nas disciplinas e conteúdos escolares, linguagens e discursos na vida diária. Então, considerando os gêneros discursivos como uma dessas manifestações, entende-se que, nesta perspectiva de aprendizagem, os estudantes podem trabalhar com textos/enunciados a serem analisados e reconfigurados. Por esse ponto de vista, os gêneros vistos no ambiente escolar como formas de representação passariam a ser encarados como processos dinâmicos a serem investigados e redesenhados

pelos alunos em oposição à sua simples reprodução em sala de aula. Para isso, é importante que, nas dimensões da “experiência” e da “conceitualização”, o trabalho com os gêneros seja desenvolvido a partir da tecelagem entre o conhecido e o novo, considerando os conhecimentos prévios e interesses dos alunos para, então, expô-los a leitura e observação de novos textos e situações que os façam refletir e criar outros textos e conceitos.

Nesse sentido, nas dimensões de “análise” e “aplicação”, reconhece-se, ainda, que os gêneros precisam ser analisados de forma crítica e funcional, destacando os seis elementos de design abordados pelo NLG (1996) e indicados anteriormente. Isso implica mobilizar os estudantes para investigar os variados sentidos atrelados aos gêneros disponíveis socialmente e refletirem sobre sua constituição e funcionalidade nas diversas situações de uso a fim de serem capazes de aplicá-los de forma apropriada no mundo real e/ou até elaborarem formas novas e criativas de ação e percepção. Nessa perspectiva pedagógica, o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros - enquanto atualmente confinado às formalidades monomodais da linguagem escrita - é reconfigurado ao se buscar a leitura e produção de textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos que combinem diversos modos semióticos bem como a ação crítica frente à variedade de enunciados e à sua diversidade nos mais distintos contextos sociais.

Nessa abordagem, o espaço-tempo da aula se constitui aberto a constantes questionamentos, desconstrução e produção crítica em que os gêneros como *designs* possam ser investigados e retrabalhados pelos estudantes.

O que diz a BNCC?

A BNCC constitui-se em documento norteador para a elaboração dos currículos escolares para a Educação Básica e define um conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação escolar. Nesse sentido, o documento apregoa que o processo de ensino-aprendizagem deve ter como ponto de partida as diversas práticas sociais em que as pessoas interagem entre si e que as constituem como sujeitos. Para tanto, dispõe diferentes linguagens que precisam ser inseridas no contexto social. Para a área de linguagens, o documento estabelece como finalidade

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens (BRASIL, 2018, p. 63).

Nessa proposição, os componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental buscam tematizar diversas práticas para, nos anos finais, investir na ampliação

e diversificação dos contextos a fim de aprofundar, por meio da reflexão crítica, os usos presentes na vida social. Nesse conjunto, o componente curricular Língua Portuguesa pauta-se na concepção enunciativo-discursiva de linguagem, isto é, uma abordagem dialógica em que os sentidos são construídos nos processos de interlocução realizados nas práticas sociais. Tal concepção assume a língua como discurso intermediado por seres sociais em situações de interatividade e materializa-se nos textos que circulam socialmente. Nas orientações da BNCC, a aula de Língua Portuguesa deve pautar-se na centralidade do texto como forma discursiva e unidade de trabalho para a construção do conhecimento. Isso significa que o trabalho em sala de aula precisa voltar-se para os gêneros discursivos disponíveis socialmente buscando relacioná-los às suas situações de produção e/ou esferas de circulação com vistas a promover o uso significativo da linguagem em práticas sociais.

Assim, a proposta da BNCC para o trabalho com os gêneros aponta para uma natureza repertorial baseada em aspectos de variabilidade, multiplicidade e diversidade, com a inclusão de práticas contemporâneas de linguagem e a consideração dos multiletramentos. Segundo a BNCC (2018, p. 67),

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Tal orientação evidencia que as aulas de língua portuguesa precisam ser organizadas a partir de um amplo repertório de gêneros presentes em nossa sociedade a fim de proporcionar experiências sociais e linguísticas para lidar com as variadas atividades humanas. Para o documento, o uso eficaz da língua em diferentes contextos sociais depende de um trabalho em sala de aula que

contemple 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, 2018, p. 70).

Dessa forma, ao conhecer e valorizar a diversidade linguística, os alunos são capazes de analisar “diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 70) para participar de forma significativa das práticas constituídas pela oralidade, escrita e outras linguagens. Nesse sentido, entende-se que a presença da diversidade textual nas aulas de português pode proporcionar o conhecimento de múltiplos modos de

produção de sentido e o acesso a variadas práticas situadas em diferentes esferas da vida social.

Ademais, a BNCC orienta que as práticas contemporâneas de linguagem - produto de um mundo globalizado e tecnológico - precisam fazer parte do repertório a ser trabalhado com os estudantes em sala de aula. Para o documento, o conhecimento e aprendizado dessas práticas são essenciais para o atendimento às demandas sociais associadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) presentes no mundo do trabalho e na vida cotidiana. Isso se deve ao fato de que as práticas contemporâneas permeiam diversos contextos socioculturais e configuram-se a partir de múltiplas semioses que geram textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, demandando que a escola contemple os gêneros da atualidade com suas práticas e usos. Para a BNCC (2018, p. 63),

não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, 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.

O documento defende que, na perspectiva dos multiletramentos, a prática pedagógica de Língua Portuguesa mobilize textos que circulem em variados contextos culturais e sociais e que incluam diferentes modos de significação, como visual, sonoro, imagético e oral. Isso implica explorar não só textos com múltiplas semioses “como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68), o que aponta para a necessidade de uma reconfiguração das práticas escolares e ressignificação do papel do aluno. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem torna-se dinâmico e proporciona o agenciamento dos estudantes, pois, ao invés de replicar, copiar, reproduzir e fazer apenas uso dos textos que estão ao seu dispor, o estudante passa a ser um ser agente e ativo para projetar, transformar, reformular e produzir novos textos. Segundo a BNCC (2018, p. 70), a consideração dos novos e multiletramentos

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.

Nessa perspectiva, os gêneros em sala de aula adquirem uma configuração híbrida que dialoga com as práticas atuais a partir dos “fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição” (BRASIL, 2018, p. 70) dos textos a fim de garantir um processo de aprendizagem significativo. Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC enfatiza a necessidade dar aos estudantes a oportunidade para assumirem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola por meio da participação crítica e autônoma em situações comunicativas diversificadas.

Com base nesses aspectos teóricos, a BNCC orienta a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação apontando “para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). Assim, para os anos finais, o documento considera quatro campos: *campo artístico-literário*, *campo das práticas de estudo e pesquisa*, *campo jornalístico-midiático* e *campo de atuação na vida pública*. Segundo a BNCC,

a escolha por esses campos, de um conjunto maior, deuse por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania [...] uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2018, p. 84).

Nesse sentido, esses campos assumem a “função didática de orientar a seleção de gêneros, práticas e atividades do componente Língua Portuguesa na direção dos textos que circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social” (BRASIL, 2018, p. 85). Assim, considerando o 9º ano do Ensino Fundamental, a Tabela 1 elenca os gêneros previstos por campo de atuação, bem como o foco de abordagem que deve ser considerado no trabalho em sala de aula, com ênfase, nessa etapa, para o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

Tabela 1: Gêneros previstos para o 9º ano do Ensino Fundamental.

CAMPOS DE ATUAÇÃO	GÊNEROS PREVISTOS	FOCO DE ABORDAGEM.
Campo artístico-literário	Gêneros narrativos e poéticos	Desenvolvimento de leitura frutiva - como parte da formação do leitor literário - de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais: textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, apresentação oral e ensaio escolar, relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc.	Trato crítico e criterioso de dados e informações levantados em diferentes fontes de estudos e pesquisas, a partir de procedimentos de busca, tratamento, organização, registro e análise.
Campo jornalístico-midiático	Gêneros jornalísticos (informativos e opinativos) e publicitários	Para com os gêneros jornalísticos: desenvolver estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão; Para com os gêneros publicitários: tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos e com as várias mídias.
Campo de atuação na vida pública	Gêneros legais e normativos: regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos; Gêneros reivindicatórios e propositivos: textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc.	Para com os gêneros legais e normativos: promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade; Para com os gêneros reivindicatórios e propositivos: desenvolver habilidades ligadas a seu trato - discussão e debate de ideias e propostas de forma a propiciar uma autonomia de pensamento e a democracia.

A partir desses campos e gêneros, a BNCC (2018, p. 138-139) orienta que as aulas de Língua Portuguesa devem possibilitar o desenvolvimento da “capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos”. Para isso, faz-se necessário práticas de compartilhamento que promovam a escuta, a leitura e a produção de diversos textos em diferentes mídias a fim de que se possa comparar e analisar as possibilidades de uso. Além disso, de acordo com o documento, “outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas” (BRASIL, 2018, p. 139) de modo a proporcionar o contato com a diversidade textual.

O Livro Didático: entre manutenções e descoleções

O livro didático de Língua Portuguesa é pensado intencionalmente para o uso em situações escolares de sala de aula ou em casa que tem como principal função social “colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa” (Bunzen, 2020). É um material que apresenta uma disponibilização de objetos de conhecimento que se vinculam a um componente curricular, no nosso caso de estudo, à Língua Portuguesa.

Com o surgimento do livro didático na década de 50, verifica-se um esforço para integrar os eixos e objetos de ensino na organização gráfica e pedagógica dos livros. Bunzen (2020), explica que a coletânea de textos, as propostas de produção oral e escrita e a gramática são articuladas com um conjunto de imagens, instruções de atividades e explicações didáticas que acabam por organizar uma possível progressão das escolhas curriculares, que considera os interlocutores, os níveis de ensino e, mais recentemente, os critérios do PNLD.

Considerando esses critérios, selecionamos para análise o Livro Didático de Língua Portuguesa Tecendo Linguagens – direcionado ao 9º ano - do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) por ter sido o mais vendido da coleção 2020 do PNLD. Esse foi o livro escolhido pela maioria das instituições públicas do Brasil como ferramenta para apoiar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Segundo os autores da coleção, “a BNCC é referência para a organização da proposta didática e pedagógica do Livro do aluno e das orientações para o professor propostas no Manual geral e no Manual em U da coleção” (BRASIL, 2018, p. VIII), o que permite o estabelecimento de relações entre o disposto nas orientações da BNCC e efetivado na produção do livro.

A partir dessa seleção, realizamos uma análise de caráter qualitativo-interpretativista a fim de identificar não

só os gêneros discursivos presentes no material didático, mas também a abordagem desenvolvida. Para isso, levantamos os gêneros das seções de *Prática de Leitura e Produção de Texto* bem como os metagêneros, isto é, aqueles que são usados para orientar as atividades do livro. A seguir elaboramos uma tabela, na qual constam os gêneros encontrados e sua recorrência em cada seção.

Tabela 2: Levantamento dos gêneros e suas ocorrências no Livro Didático

	Seção Prática de Leitura	Seção Produção de Texto	Metagêneros
Gêneros	Ocorrências	Ocorrências	Ocorrências
1. Conto	2	2	-
2. Romance (fragmentos)	5	-	-
3. Poema	3	2	1
4. Crônica Lírica	1	1	-
5. Ensaio Literário	1	-	-
6. Sinopse	1	-	-
7. Resenha	-	-	2
8. Artigo de Opinião	2	1	-
9. Entrevista	2	1	-
10. Carta Aberta	1	-	-
11. Notícia	3	-	8
12. Cartaz de Campanha Publicitária	1	1	3
13. Tirinhas e/ou charges	-	-	12
14. Mapa	-	-	1
15. Infográfico	-	-	1
16. Debate regrado	-	-	1
17. Artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	-	-	1

Fonte: as autoras.

A identificação de ocorrências dos gêneros explicitou os gêneros aos quais os alunos têm sido expostos e a frequência, além de evidenciar que o livro apresenta, predominantemente, coleções de gêneros mais prototípicos e “escolarizados”. No total, identificamos a exposição de 17 gêneros que se repetem nos oito capítulos do livro. Considerando a *Tabela 1. Gêneros previstos para o 9º ano do Ensino Fundamental* baseada na BNCC (2018) há uma predominância dos gêneros narrativos e poéticos (1-5) nas práticas de leitura e produção textual com 17 ocorrências; na sequência, os gêneros jornalísticos e publicitários (8-12) também aparecem nessas práticas 12 vezes, além de funcionarem como metagêneros em 11 ocorrências.

Ademais, as “tirinhas e as charges” (13) destacam-se como os gêneros que orientam as atividades; os gêneros previstos para os *campos das práticas de estudo e pesquisa* (6,7,14,15, 16) aparecem 5 vezes, e de *atuação na vida pública* (17) apresenta somente 1 ocorrência e como metagênero.

Os dados levantados apontam que o repertório de gêneros disponibilizados aos alunos é restrito, afastando-se de uma natureza repertorial variada e múltipla. Além disso, o repertório identificado organiza-se a partir de coleções de gêneros consagrados/tradicionais pela/na escola para conduzir o ensino de língua portuguesa, os quais são recorrentes e voltados para a cultura letrada e/ou canônica. Dos capítulos 1 a 4 trabalha-se os gêneros artísticos-literários com base em autores renomados da literatura brasileira e estrangeira: capítulo 1 “Desvendando o Conto” com Manoel da Fonseca e Tostói (escritor russo); capítulo 2 “Desvendando o Romance” com José de Alencar e Antônio Skármeta (escritor chileno); capítulo 3 “Amor e Poesia” com Carlos Drummond de Andrade e Guilherme de Almeida; e, capítulo 4, “Outras paixões, outras linguagens” com Carlos Eduardo Novaes e Flávio Gikovate. Vale ressaltar que, no capítulo 4, embora o título faça referência a ‘outras linguagens’, foi possível identificar apenas a poética materializada em excertos de canções.

A partir do capítulo 5 “As várias faces da Violência”, o trabalho volta-se para o campo jornalístico e publicitário para tratar de assuntos sociais como a violência e o preconceito tratado no capítulo 6 “As várias faces do preconceito”, porém ainda fazendo uso de gêneros literários como a “Crônica Lírica” e o “Ensaio Literário” que balizam os estudos do sexto capítulo. Os gêneros jornalísticos e publicitários continuam sendo a base dos últimos capítulos (7 e 8) que buscam promover reflexões sobre a informação (capítulo 7 - “Informar-se para conhecer”) e sobre escolhas (capítulo 8 - “Que profissão a seguir?”) a partir da leitura de artigos de opinião, notícias, campanhas publicitárias e elaboração de enquetes opinativas para realização de entrevistas.

A partir dessa estrutura e organização temática, o livro didático limita-se a um trabalho com o modo semiótico visual e, algumas propostas de cunho oral - como “entrevista” e “debate regrado”. Então, com base no visual, o material apresenta nas seções de leitura, massivamente, textos verbais compostos por imagens meramente ilustrativas, como pode ser visto abaixo.

Figura 1: Prática de Leitura - Texto 1

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 1 – Conto

O texto a seguir foi escrito pelo autor português Manuel da Fonseca. Percorra-o, lendo apenas as palavras e expressões destacadas em vermelho, e responda: Em sua opinião, de que assunto ele trata?

Leia o texto integralmente e verifique suas hipóteses.

O vagabundo na esplanada

A surpresa, de mistura com um indefinido receio e o imediato desejo de mais acutelada perspectiva de observação, levava os transeuntes a afastarem-se de esquelha para os lados do passeio.

Pela clareira que se abria, o **vagabundo**, de mãos nos bolsos das calças, vinha, despreocupadamente, avenida abaixo.

Cerca de cinquenta anos, atarracado, magro, tudo nele era limpo, mas velho e cheio de **remendos**. Sobre a **esburacada camisola** interior, o casaco puido nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, **as calças deixavam à mostra as canelas**, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos **cambados**. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu semelhava uma auréola **alvacentá**.



Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 15.

Figura 2: Prática de Leitura - Texto 2.

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 2 – Poema

Leia o poema a seguir.

do diálogo íntimo, havendo contato direto com a pessoa amada, e hoje não há mais essa comunicação direta nem mesmo privacidade, uma vez que os relacionamentos são expostos em redes sociais.

Essa que eu hei de amar

Essa que eu hei de amar perdidamente um dia será tão loura, e clara, e vagarosa, e bela, que eu pensarei que é o sol que vem, pela janela, trazer luz e calor a esta alma escura e fria.

E, quando ela passar, tudo o que eu não sentia da vida há de acordar no coração, que vela... E ela irá como o sol, e eu irei atrás dela como sombra feliz... – Tudo isso eu me dizia,

quando alguém me chamou. Olhei: um vulto louro, e claro, e vagaroso, e belo, na luz de ouro do poente, me dizia adeus, como um sol triste...

E falou-me de longe: “Eu passei a teu lado, mas ias tão perdido em teu sonho dourado, meu pobre sonhador, que nem sequer me viste!”

“[...] E ela irá como o sol, e eu irei atrás dela [...]”.



ALMEDA, Guilherme de. *Meus versos mais queridos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 79.

De forma geral, o texto não-verbal aparece no formato de fotografias, charges e/ou tirinhas (*Metagêneros*) que compõem as atividades complementares à leitura e produção textual, como nos exemplos que seguem.

Figura 3: Exemplo de texto não-verbal 1.



PARA COMEÇO DE CONVERSA

1. Observe a fotografia.



Foto tirada na ilha Anchieta, Ubatuba (SP), 2011.

- a) O que você vê na foto? *Resposta pessoal. Sugestão: As ruínas de um conjunto de casas, sugerindo haver mais construções, árvores ao fundo e uma montanha.*
- b) O que a foto não mostra? Imagine o que pode estar ao redor desse lugar e comente com os colegas, de modo que consigam visualizar o que você descrever. *Resposta pessoal.*

Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 14.

Figura 4: Exemplo de texto não-verbal 2.

1. Observe a tela e responda às questões a seguir.
Respostas pessoais.



O beijo (1907-1908), de Gustav Klimt. Óleo sobre tela, 1,80 m x 1,80 m.

- a) O que mais chama a sua atenção nessa tela?

Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 72.

Figura 5: Exemplo de texto não-verbal 3.

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia a tirinha abaixo que traz a personagem Joaquina, criada pela designer gráfica Clara Gomes. Trata-se de uma personagem que gosta de escrever, tem muito talento e vive em constante mau humor.



Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 106.

Apesar de a BNCC prever a inclusão de práticas contemporâneas de linguagem bem como dos novos letramentos, a análise explicita que o livro didático não mobiliza nenhum gênero contemporâneo, digital, multimodal e/ou multissemiótico, o que demonstra não só o afastamento do material em relação às práticas sociais do mundo atual, mas também a manutenção do texto escrito e impresso. Vale destacar que o letramento nos tempos atuais precisa envolver os usos e práticas sociais de linguagem que não mais se restringem à escrita, mas a envolve a partir de uma relação híbrida com outros modos de significação.

A abordagem da seção *Prática de leitura*, presente em todos os capítulos, ocorre a partir da leitura dos textos expostos seguida de uma proposta de questões de “compreensão e interpretação” do texto lido (subseção “Por dentro do texto”), e se restringe a aspectos descritivos. No entanto, como apresentado na Tabela 1, coluna “Foco de abordagem”, a BNCC orienta ações reflexivas diversificadas a partir de diferentes materiais, estratégias e procedimentos didáticos. Nesse sentido, por exemplo, o “tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias” (BRASIL, 2018, p. 137) não é uma ação possível de realização com base no material e na abordagem do livro, assim como a frequência reduzida de gêneros do *Campo de atuação na vida pública* inviabiliza a problematização sobre a valorização dos direitos humanos e a formação ética e cidadã do estudante, como prevê a BNCC.

Além disso, o documento oficial orienta um trabalho com o 9º ano voltado para a ampliação das práticas de linguagem a partir da diversificação dos contextos e o estabelecimento de relações de sentido no texto e entre textos. Desse modo, entendemos que a prática de leitura acompanhada de perguntas voltadas para a identificação de informações no texto escrito inviabiliza a proposta de abordagem do

documento por se limitar a gêneros específicos que, em grande parte, não dialogam com os usos sociais da língua e, conseqüentemente, dificultam a construção dos sentidos por estarem deslocados da realidade dos discentes.

Considerando a perspectiva dos multiletramentos, a prática de leitura proposta pelo livro didático impossibilita tanto uma aprendizagem que considere a diversidade linguístico-cultural, a multiplicidade dos modos de significação e a variedade das práticas sociais de uso da linguagem, como o desenvolvimento de um processo pedagógico voltado às práticas multiletradas que precisam ser analisadas e reconstruídas criticamente pelos estudantes.

Nas seções de *Produção de Texto*, o livro didático propõe a elaboração de um gênero trabalhado em uma das seções Prática de leitura do capítulo. Além das orientações para a produção, geralmente apresenta um quadro de planejamento, orientações para a textualização, avaliação e reescrita e instruções para apresentação, quando cabível.

Figura 6: Orientações para produção textual.

- mídia digital.
- Orientações para a produção**
1. Escreva livremente algumas palavras e expressões que, para você, sintetizem a ideia de “amor”.
 2. Observe os sons e as formas das palavras e expressões que você escreveu e verifique quais delas combinam, quais se opõem, quais rimam, quais não rimam.
 3. Tomando por base essas observações, escolha algumas dessas palavras e expressões para utilizar como matéria-prima para a criação de seus versos.
 4. Escreva alguns versos, observando a seleção das palavras e a combinação dos sons.
 5. Lembre-se de que as figuras de linguagem são muito presentes nos poemas. Reveja alguns exemplos estudados no capítulo e lance mão desses recursos para construir os versos.
 6. Organize os versos e verifique se produzem os efeitos que você deseja quanto ao sentido, à sonoridade e ao ritmo do poema. Lembre-se de que um poema não precisa necessariamente ter rimas.
 7. Organize a escrita do texto no espaço da folha: você já sabe que a forma usada para escrever um poema não obedece à organização em parágrafos.
- Avaliação e reescrita**
1. Faça uma leitura do poema em voz alta e verifique se quer modificá-lo, alterar as palavras e a combinação delas, acrescentar ou retirar versos. Proceda com as modificações até que atinja seus objetivos.
 2. Leia o poema em voz alta para um colega ou familiar e peça que avaliem o texto e sua declamação e deem sugestões caso achem necessário fazer alterações.
 3. Não deixe de fazer a revisão de seu texto antes de divulgá-lo. Considere a clareza das ideias e as orientações dadas para a composição do poema.
 4. Não se esqueça da correção ortográfica. Para isso, utilize o dicionário ou consulte o professor.
 5. Passe o texto a limpo, se possível em folha ilustrada ou colorida.

Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 94-95.

A proposta de produção solicitava a produção do gênero Poema trabalhado em seções de prática de leitura do capítulo 3 “Amor e Poesia” a fim de realizar uma “roda de poemas” da turma ou saraus curtos bem como compor um mural a ser exposto no espaço escolar ou publicados em página de mídia digital. É preciso observar que livro sugere o uso do digital como suporte para a publicação dos poemas. No entanto, verificamos que, por exemplo, gêneros como *blogs* ou “Murais digitais” - opções para a publicação - não fazem parte do repertório do livro e, conseqüentemente, tendem a não ser trabalhados com os alunos, comprometendo inclusive o uso do digital na realização da atividade. A Figura 6 evidencia que se busca guiar a produção do texto ao elencar o passo a passo das ações dos estudantes que

são indicadas por meio do uso de verbos imperativos como “escreva”, “organize”, “leia”, “passe o texto a limpo”, etc. A estrutura apresentada acentua uma posição passiva dos estudantes no processo de elaboração do texto ao conduzir o aluno a reproduzir os conhecimentos sobre o gênero abordado pelo livro. Nesse sentido, a proposta conduz o aluno a agir como um “usuário/reprodutor da língua”, não como um *designer* - “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos” (BRASIL, 2018, p. 70), como propõe a “Aprendizagem por design”.

É preciso reconhecer a importância do planejamento para a produção textual, mas entendemos que este processo precisa ser de construção e transformação dos sentidos convencionados para o gênero poema com vistas a criação de novos textos a partir da criatividade e inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, a análise empreendida aponta que o livro didático ainda apresenta uma coleção de gêneros prototípicos do ambiente escolar e próprios do letramento da letra e do impresso. Diferentemente do disposto na BNCC, não se contempla novos letramentos, nem mesmo práticas contemporâneas de linguagem que considerem as múltiplas semioses e a diversidade linguístico-cultural. O modo monolítico e autoritário de abordagem dos gêneros não dialoga com um ensino de língua portuguesa dinâmico e voltado para as práticas sociais de uso da linguagem, além de se afastar da proposta de uma “aprendizagem pelo design”, defendida pela Pedagogia dos Multiletramentos.

A análise evidencia que o material didático expõe os gêneros aos alunos com vistas a descrição e reprodução, revelando uma abordagem deslocada das práticas sociais contemporâneas que “estimulam modos performáticos de ser e estar no mundo mais aptos a agir ante o olhar do outro” (SIBILIA, 2012, p. 72).

Em um contexto social atual tão heterogêneo e plural, permeado por cruzamentos culturais constantes e multiplicidades de linguagens e semioses, a escola precisa, cada vez mais, abandonar dogmas e investir em práticas e relações sociais mais fluidas, reelaborando “os significados subsistentes de algumas tradições para intervir em sua transformação” (CANCLINI, 1997, p. 11). Nesse movimento, o processo de *descolecionamento* constitui-se em um instrumento eficaz na transformação do cenário escolar. Para tanto, faz-se necessário decompor as coleções de conteúdos, gêneros e práticas que afastam o ensino dos usos sociais, bem como criar outras possibilidades que promovam o acesso a todo e qualquer tipo de relação cultural, social e semiótica aos alunos “designers”. Para isso, a adoção de perspectivas

com os prefixos - *trans*, *inter* e *multi* – constituem-se em um bom começo por disporem de estratégias descolecionadoras que podem induzir “vínculos mais fluidos entre os textos, entre os estudantes e o Saber” (CANCLINI, 1997, p. 9).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. In: ____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 ago 2020.

BUNZEN, Clécio. Livro Didático. **Glossário Ceale**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>. Acesso em: 10.12.2020

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**, poderes oblíquos. In: *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New learning’. **Pedagogies: An International Journal**. University of Illinois Urbana-Champaign, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COROA, Maria Luiza. **O texto dissertativo-argumentativo**. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para a qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 59-71.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Gênero e tipo de texto. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (orgs.). **Textos dissertativos-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Inep, 2017, p. 51-58.

KLEIMAN, A; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In.: KLEIMAN, A. ASSIS, J. A. (Org.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MENDONÇA, M.R.S. **Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas**. 1. ed. Recife/PE: Programa de Pós - Graduação em Letras da UFPE, 2010.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental, 9º ano**. 5. ed. Barueri - SP. IBEP, 2018.

ROCHA, Cláudia H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas. 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROJO, Roxane. **A Teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os Multiletramentos**. 2014. Disponível em: <https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aane-ro-bakhtin-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

ROJO, Roxane (Org). **Escola Conectada: multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013a.

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

_____. O Letramento Escolar e os textos da divulgação científica - A apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 13-198.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

THE NEW LONDON GROUP (NLG). **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Cazden,

Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.