

MULTILETRAMENTOS EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA AS ATIVIDADES DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA

Maryna Casagrande¹
Milena Borges de Moraes²

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo do tratamento didático do gênero resenha crítica sustentado na concepção dos multiletramentos em uma unidade de um livro didático de língua portuguesa do 8º ano do ensino fundamental, o qual esteve em uso em escolas públicas estaduais de Mato Grosso no ano de 2021. Para tanto, adotaram-se as pesquisas bibliográfica e documental, sendo esta a análise do livro didático da Editora Moderna e aquela a revisão bibliográfica da pedagogia dos multiletramentos, dos gêneros discursivos, do livro didático e das teorias de ensino e aprendizagem regulamentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, foi possível constatar potencialidades e fragilidades no tratamento didático entre a resenha crítica e a abordagem dos multiletramentos, bem como no cumprimento da normatização estabelecida pela BNCC.

Palavras-chave: Livro didático de Língua Portuguesa. Resenha. Multiletramentos. BNCC.

MULTILITERACY IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK FOR THE 8th GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL: A LOOK AT ACTIVITIES ABOUT THE CRITICAL REVIEW GENDER

Abstract: This article aim to point out a study of the didactic treatment of the critical review genre based on the design of multiliteracies in a unit of a Portuguese language textbook for the 8th grade of elementary school which is in use in state public schools in Mato Grosso in the year of 2021. For this purpose, bibliographical and documentary research was adopted, the bibliographic review of the pedagogy of multiliteracies, discursive genres, textbook and the theories of teaching and learning regulated by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Finally, it was possible to verify strengths and weaknesses in the didactic treatment between the critical review and the approach of the multiliteracy, as well as in compliance with the regulations established by BNCC.

Keywords: Portuguese language textbook, Review, Multiliteracy, BNCC.

¹ Discente do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / Câmpus Universitário de Tangará da Serra. E-mail: maryna.casagrande@unemat.br

² Professora adjunta de Língua Portuguesa na Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus de Tangará da Serra, MT, Brasil; doutora em Letras, no Programa Filologia e Língua Portuguesa da USP. milena@unemat.br

Introdução

Para além do poema, crônica, reportagem e de outros gêneros discursivos de natureza impressa, na atualidade, fazem parte das práticas sociais dos alunos do ensino básico as novas práticas letradas mediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (Tics), as quais exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção textual, conforme as modalidades e semioses. Nesse sentido, textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e *links* têm de fazer parte do contexto escolar. Os novos letramentos operam na lógica da participação, colaboratividade e distribuição (ROJO; MOURA, 2012).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ratifica:

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 (BRASIL, 2017, p. 69).

Uma das formas de inclusão dessas novas práticas letradas digitais na escola perpassa pelo livro didático, principal material didático utilizado no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. De acordo com Coracini (1999), o livro didático tornou-se um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro, tendo como função primordial dar certa forma ao conhecimento; “forma” no sentido de seleção e hierarquização do chamado “saber”.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pela relevância e necessidade de discussão sobre a didatização dos multiletramentos nas escolas e, por sua vez, da multimodalidade, materializados em livro didático do ensino fundamental, podendo contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Além disso, configura importante crescimento pessoal e intelectual na nossa formação docente, uma vez que será de grande contribuição para construirmos um olhar crítico e analítico de pesquisador acerca do livro didático, instrumento de trabalho mais utilizado em sala de aula, de modo a problematizá-lo e transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender mediados pelas novas tecnologias de informação.

Dessa forma, objetivamos, com este trabalho, apresentar um estudo do tratamento didático do gênero resenha crítica sustentado na concepção dos multiletramentos em uma unidade de um livro didático de língua portuguesa do 8º ano do ensino fundamental, o qual esteve em uso em escolas públicas estaduais de Mato Grosso, desde junho de 2021. Nesse sentido, pretendemos observar as atividades direcionadas para esse gênero para, assim, verificar a sua relação com o conceito dos multiletramentos e a normatização estabelecida pela BNCC.

A fim de atingir tais objetivos, lançamos mão de pesquisas documental e bibliográfica. A primeira ocorreu pelo estudo do tratamento dado aos multiletramentos em uma unidade do livro didático de língua portuguesa, objeto de estudo desta pesquisa. O segundo método está fundamentado nos pressupostos teóricos e metodológicos sobre a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2020); a respeito dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003); sobre livros didáticos (CORACINI, 1999) e (DIONÍSIO; BEZERRA, 2003), entre outros autores. Além disso, considerando que os pressupostos dessa pedagogia estão presentes nos documentos oficiais da educação brasileira que norteiam as práticas de ensino e aprendizagem e orientam a produção dos livros didáticos para a escola pública no que se refere às teorias de ensino e aprendizagem, também nos embasamos na BNCC (BRASIL, 2017).

Multiletramentos e a BNCC

As práticas de linguagem contemporâneas, marcadas pela globalização e pela multiplicidade de culturas, linguagens e mídias, envolvem novos gêneros discursivos e novas formas de ler, de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir condizentes com os textos multimodais e multissemióticos circulantes. Nesse sentido, requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Segundo Melo (2014, p. 895-896), no contexto escolar, alunos e professores estão em contexto de diversidade “constitutiva do mundo moderno, em especial, das linguagens, suas modalidades, formas e meios. Essa pluralidade impacta diretamente a prática docente e, conseqüentemente, impõe novos desafios a professores e pesquisadores.”

Dessa forma, discutem-se os multiletramentos como uma proposta para abranger a demanda da nova prática docente e os desafios impostos aos professores e pesquisadores. De acordo com Rojo e Moura (2012), os multiletramentos são um conceito bastante novo, introduzido inicialmente em 1996 no “Manifesto” publicado

pelo Grupo de Nova Londres (GNL), um grupo de dez pesquisadores da educação linguística. Em uma convenção, os estudiosos apresentaram o conceito da pedagogia dos letramentos, propondo a discussão a respeito de um ensino mais inclusivo e significativo.

Abordar os multiletramentos abrange diversos conceitos. Um deles diz respeito aos “letramentos”, conforme propõe Lemke (2010, p. 456-458, tradução de Clara Dorneles):

A noção de ‘letramento’ assim colocada parece-me muito ampla para ser utilizável. Não acho que possamos defini-la de forma mais precisa do que um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares. [...] Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborada por outros.

Nessa perspectiva, Rojo (2009, p. 98) conceitua os letramentos como “[...] usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira [...]”. Dessa forma, na prática, os letramentos contemplam a capacidade dos alunos de ler e conseguir construir significados a partir dos textos e materiais que lhes são disponibilizados em sala de aula, pois “é importante, para que o aluno aprenda a usar a língua falada ou escrita, dirigindo-se a um público conhecido ou não, pequeno ou grande, com as formas linguísticas adequadas à situação, atingindo seu objetivo com aquela prática de letramento” (BEZERRA, 2003, p. 64). Considera-se, também, que não se pode construir significados sociais utilizando-se apenas de uma visão individual, pois o conhecimento prévio pressupõe outros conhecimentos adquiridos na convivência social e se manifestarão para a construção de conhecimento sobre determinado assunto.

Na sociedade atual, globalizada e com a sua multiplicidade cultural, social e acesso às mídias, os alunos, muitas vezes, chegam à escola dominando a tecnologia digital, o que exige da escola a não os limitar a ler e produzir textos impressos, mas também os textos produzidos na/para a esfera digital. Os multiletramentos vêm ao encontro dessa realidade, conforme Rojo e Moura (2012, p. 13) explicam:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade 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 da população e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Nesse sentido, mobilizar os multiletramentos é necessário, ao considerar o contexto tecnológico em que estão inseridos os alunos da nova geração, com propostas que abranjam as diferenças culturais e sociais, as diferentes plataformas digitais e seus possíveis usos na leitura e produção de texto. Além disso, as práticas multiletradas permitem a interação dos alunos, pois são colaborativas, o que significa que os alunos terão sua participação na formulação dos textos em sala de aula.

Quanto à multiplicidade de culturas, raças e cores no contexto brasileiro, com a proposta dos multiletramentos, os alunos terão a possibilidade de manusear textos oriundos dessa multiplicidade no ambiente escolar, podendo ter acesso não só a poemas e contos brasileiros em formato impresso, por exemplo, mas também a mangás, *podcasts*, animes, literatura africana e outras infinitas possibilidades. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 24), trabalhar nesse contexto de “letramentos (diferentes e plurais) abre caminhos para a participação social, em que se podem formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso.”

A respeito da multiplicidade semiótica, Rojo e Moura (2012, p. 39-40) acrescentam que: “As tecnologias devem ser o objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino” e, ainda: “As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais”. Sendo assim, a proposta é que os professores possam inserir a tecnologia cada vez mais dentro do contexto de sala de aula, por meio da criação de vídeos, hipertextos, *blogs* e até mesmo *posts* em redes sociais, de modo que o mundo virtual esteja nas mãos dos alunos e toda construção de conhecimento seja possível.

Diante dessa perspectiva, encontra-se imbricado ao conceito de multiletramentos, o de multimodalidade, definido por Kress e Van Leeuwen (2001, p.20, apud RIBEIRO, 2021, p.26) como “uso de diversos modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses

modos são combinados”. Enquanto multiplicidade semiótica, Ribeiro (2021, p. 88) comenta que: “Entendemos que essa multiplicidade esteja ligada não apenas à circulação e à emergência de gêneros discursivos variados, textos diversos, mas também à maneira como eles ocorrem, surgem, são editados, passam a circular e são lidos”.

Rojo (2020, p. 40) explica, ainda, que:

Os multiletramentos são os letramentos viabilizados pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais — viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) — e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto. Não basta mais o letramento do impresso: são necessários multiletramentos. Já letramento digital — conceito mais antigo e mais abrangente — tem vários significados ligados aos letramentos na tecnologia digital. Mas qual letramento? Visual? Musical? Digital? Da letra? Todos.

Em suma, a prática multiletrada sugere uma abordagem diferente dos textos, desde sua seleção mais inclusiva (lê-se a inserção de variadas literaturas em âmbito social, cultural e religioso) até a abrangência da tecnologia. Nesta prática, é indispensável a agência por parte do alunado, de forma que não se restrinja apenas a receber as informações, mas que tenha criticidade, interpretação e participação na construção de sentido dos textos que lhe são oferecidos, inclusive, em material didático, objeto de análise deste trabalho.

No que diz respeito à normatização dos multiletramentos em documentos oficiais referentes ao ensino, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) já sugeriam a promoção dessa perspectiva no âmbito escolar, no entanto, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta uma abordagem mais incisiva da importância da pedagogia dos multiletramentos nas práticas didáticas.

A BNCC, por sua vez, é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, “está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p.23). Esse documento dialoga com documentos oficiais mais antigos, sendo eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Plano

Nacional de Educação (PNE) de 2014 e os PCN de 1997, de modo que não os exclui, mas especifica e acrescenta, em suas definições, os objetivos de aprendizagem para cada ano escolar.

O componente curricular Língua Portuguesa, na BNCC, se encontra na área de conhecimento “Linguagens”, juntamente com a Educação Física, a Língua Inglesa e Artes, e constitui-se da seguinte forma: (i) quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem, a saber: oralidade, análise linguística/ semiótica, leitura e escuta e a produção de textos. Isso posto, observamos um avanço face aos documentos anteriores, com a inserção da semiótica junto à análise linguística e à oralidade sustentada nessas práticas; (ii) cinco campos de atuação: vida cotidiana, artístico literário, práticas e estudos de pesquisa, o jornalístico midiático e o de atuação na vida pública. A novidade encontra-se na inserção do campo de atuação “práticas e estudos de pesquisa”; (iii) objetos de conhecimento - conceitos e conteúdos agrupados em diferentes eixos temáticos; (iv) habilidades - capacidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, para que esses possam desenvolver as suas competências; (v) competências - mobilização de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para a realização de atividades cotidianas e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

A BNCC pressupõe integrar as diferentes áreas do conhecimento, bem como as diferentes culturas e diferentes contextos sociais, assim disposto na Etapa do ensino fundamental: “Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos” (BRASIL, 2017, p. 61).

Nesse contexto, esse documento propõe importantes mudanças ao ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa:

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 práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. 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. 67).

Assim, fica definido que os estudos linguísticos na disciplina de Língua Portuguesa continuem partindo do texto, mas levando em consideração os pressupostos dos multiletramentos. Percebemos, então, que se amplia o leque de textos oriundos do meio virtual, considerando que muitos estudantes já possuem acesso a eles. Além disso, o documento evidencia a importância do uso de textos oriundos do meio eletrônico, sobretudo da *internet*, em sala de aula, pois, apesar do uso constante das mídias pelos alunos, muitas vezes, eles não sabem como e para quê usá-las. De acordo com Marcuschi (2003, p. 51), “precisamos aprender a ver e representar, bem como interpolar entre a fala e a escrita, fazendo com que esse contínuo fique ainda mais fluído. Refiro-me aos textos internetianos, que têm características especiais”.

Nesse sentido, a BNCC propõe a inserção da tecnologia em sala de aula, a fim de educar para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital, prevendo a diminuição do *Cyberbullying* e demais linchamentos virtuais, bem como o compartilhamento de *Fake News* e conteúdos ilícitos, além de significar o uso das mídias, a fim de que os alunos entendam os inúmeros benefícios que elas podem trazer não só para o meio acadêmico, mas também para as suas vidas pessoais e profissionais futuramente, desde que usadas com ética, respeito e criticidade (BRASIL, 2017).

Livro didático

A preocupação com a criação de um material que poderia ser denominado “livro didático” existe desde a Antiguidade greco-latina. De acordo com Gatti Júnior (2004), o livro didático surgiu da própria cultura escolar: “Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos” (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36). No Brasil, há registros do uso de livros didáticos desde 1820, momento em que foram instaladas as primeiras escolas públicas no país. Nesse período, a educação ainda era voltada apenas para a elite da época, além

de sofrer muita influência europeia ao tentar adequar-se à realidade da elite brasileira, por isso, era comum que os livros didáticos fossem importados da França, por exemplo.

O livro didático, elemento constitutivo do processo educacional brasileiro, tem sido objeto de políticas públicas, desde 1929, as quais, no decorrer dos anos, sofreram diversas alterações mediante a necessidade de democratizar o livro didático para as escolas públicas de forma gratuita e regularizar a sua escolha e avaliação pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculados ao Ministério da Educação (MEC). O PNLD abrange um conjunto de ações voltadas para a distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos estudantes e professores das escolas públicas de educação básica do Brasil.

No caso do livro didático, objeto de estudo deste trabalho, ele não se vincula ao PNLD e sim a um contrato particular entre o governo de Mato Grosso e a Editora Moderna, como uma política específica que visou aprimorar o ensino na educação básica em período pandêmico, no ano de 2021. Verificamos a preocupação dessa editora em destacar na capa do referido livro que ele está “de acordo com a BNCC”, ou seja, cumpre as exigências desse documento oficial. Tal preocupação é ratificada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) por meio de uma reportagem que circula em seu sítio³, a saber: “Todo o material é alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).”.

No que diz respeito às pesquisas acerca de livro didático, Coracini e Cavallari (2016, p. 11-2) as contextualizam historicamente como sendo resultado do foco pelo método, no “como ensinar para que o aluno pudesse aprender” e da busca por um material didático autêntico que buscasse retratar “situações autênticas de comunicação”. Essas autoras afirmam, ainda, que: “Lousa e professor são postos no lugar de fonte de conhecimento, mas no início do século XX intensifica a presença do livro didático na sala de aula, que passa a dividir o espaço de autoria/autoridade do conhecimento no processo educacional.” (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 228). Essa autoria/autoridade necessita ser relativizada, pois ao professor cabe a responsabilidade de manejar o livro didático, problematizar, reescrever e

³ Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16923871-governo-de-mt-entrega-material-didatico-para-aprimorar-aulas-nao-presenciais-sao-233.335-apostilas-dedicadas-a-estudantes-e-professores>. Acesso em: outubro de 2021.

complementar o que for necessário para adequar o material à sua realidade de sala de aula e a seus objetivos, ou seja, rejeitar o que lhe é imposto a apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-lo.

Dessa forma, entendemos ser pertinente analisar e problematizar o livro didático em uso, hoje, em escolas públicas estaduais de Mato Grosso de modo a compreendermos a didatização do gênero resenha crítica em uma das unidades do livro, sobretudo a sua relação com os pressupostos dos multiletramentos e a normatização definida pela BNCC.

O objeto de investigação

Entre 2020 e alguns meses de 2021, houve a oferta de ensino remoto, nas escolas brasileiras, em consequência da pandemia provocada pela covid-19, período no qual as atividades pedagógicas de ensino tiveram de ser reformuladas e ofertadas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, em consonância com a legislação em vigor, buscando garantir os direitos de aprendizagens dos estudantes, preconizados na BNCC, bem como a biossegurança.

No caso da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, entre junho e setembro de 2021, uma das estratégias da Seduc-MT foi a distribuição de livros didáticos impressos, com os seguintes componentes curriculares reunidos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. No caso do livro do professor, foi disponibilizada a versão digital, cujo acesso tem de ser feito por meio do portal SET Brasil (Solução Educacional da Editora Moderna), com um *login* e uma senha específicos.

O livro de Língua Portuguesa, selecionado como objeto deste estudo, é o do 8º ano do ensino fundamental II, intitulado *Língua Portuguesa*, organizado, desenvolvido e produzido pela Editora Moderna no ano de 2019, cuja editora responsável é Thais Ginícolo Cabral e a autoria é coletiva. No manual do professor, encontra-se uma breve explicação das propostas da BNCC para o componente curricular de Língua Portuguesa e uma tabela com os conteúdos para o 8º ano a serem utilizados em cada unidade e a sua relação com a BNCC, organizados nas seções Leitura, Oralidade, Produção de texto e Análise Linguística/Semiótica e com as especificações dos “Gêneros textuais”, “Objetos de conhecimento”, “Habilidades” e as “Práticas de linguagem” para cada unidade. No decorrer das unidades do livro, há

orientações e sugestões para os professores aprofundarem o objeto de conhecimento em questão e/ou para o aluno ter acesso a outras fontes de conhecimento.

A escolha desse livro didático da Cabral (2019) pautou-se, por um lado, no fato dele estar em vigência, no ano de 2021, em todas as escolas públicas do Estado de Mato Grosso; por outro, esse livro foi objeto de estudo e uso nas atividades de regência que desenvolvemos no Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa I, no curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no semestre letivo 2021/2. Portanto, observamos algumas lacunas e potencialidades nesse material, bem como vestígios de tratamento didático dos multiletramentos na referida unidade.

Interessa-nos, a seguir, apresentar um estudo do tratamento dado aos multiletramentos na unidade 3 (três) do livro didático de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental – exemplar do professor, em especial, às atividades sobre o gênero discursivo resenha crítica.

Os multiletramentos no livro didático

Língua portuguesa é um livro constituído de 8 (oito) unidades, cada qual dividida em seções específicas para cada prática de linguagem prescrita na BNCC: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2017, p.71). Em cada unidade predomina o estudo de um gênero discursivo específico e propõe, geralmente, a leitura e questões de “estudo do texto” do gênero em questão.

A unidade 3 (três), denominada “De olho na crítica”, selecionada para esta análise, está organizada em torno do objeto de ensino “o gênero discursivo resenha crítica”, pertencente à esfera jornalístico-midiática. Andrade (2006, p.11) define esse gênero como “uma síntese seguida de comentário sobre obra publicada, geralmente feita para revistas especializadas das diversas áreas da ciência, arte e filosofia” e acrescenta sobre a importância acadêmica da resenha: “As resenhas permitem que o estudante ou o pesquisador faça uma seleção bibliográfica quando da leitura de fundamentação teórica para a elaboração de um trabalho científico”. A tabela abaixo ilustra a didatização do gênero resenha nessa unidade.

Tabela 1: Didatização do gênero resenha

Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento/seção didática	Gênero discursivo⁴
Leituras 1 e 2	Contexto; antes de ler; leitura; estudo do texto; o gênero em foco	Resenha
Produção de texto	Planejamento; produção; revisão; circulação e avaliação de texto	Resenha
Conhecimentos linguísticos e gramaticais 1 e 2	Tempos verbais (presente do indicativo); figuras de linguagem (metonímia); modalização; questões de língua (pontuação/ aposto)	Resenha; tirinhas; narração esportiva; crônica; artigo
Oralidade	Planejamento; produção de texto jornalístico oral	Resenha/ <i>podcast</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

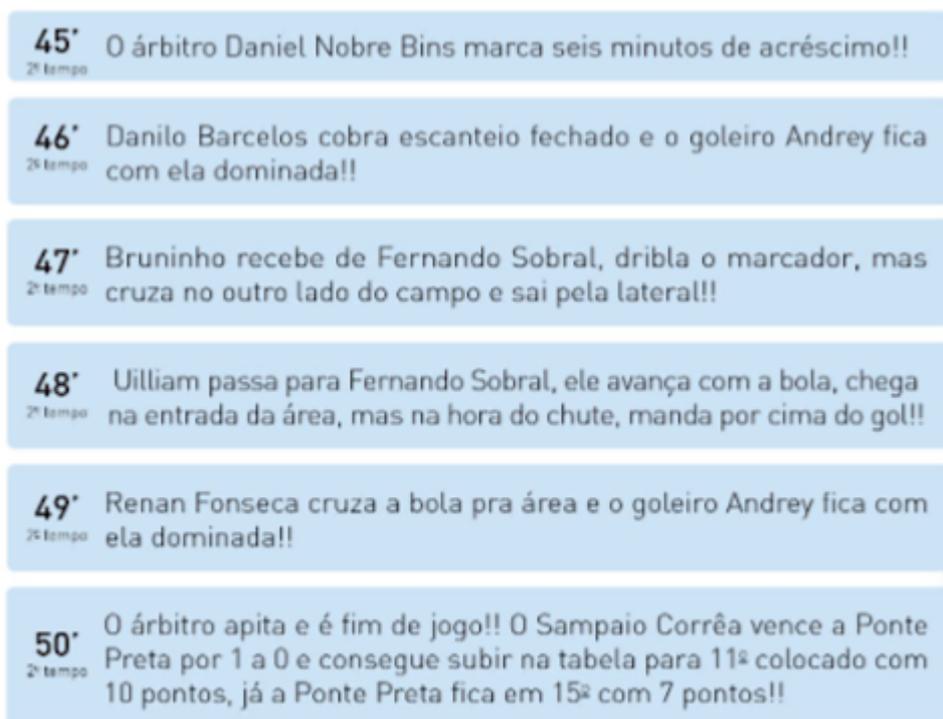
Conforme ilustrado na Tabela 1, a prática de leitura norteia a divisão da unidade em duas partes, a saber: Leitura 1 e Leitura 2 e, no início de cada uma dessas partes, é proposta a leitura de uma resenha crítica, seguida da seção didática “estudo do texto” com questões de interpretação do texto lido. Interessa-nos, neste momento, ressaltar que a abordagem dos objetos de conhecimento, geralmente, parte de algum texto, tais como resenha, tirinha, narração esportiva, crônica e artigo, com predomínio de uso das tirinhas, sobretudo na prática de análise linguística/semiótica. Ainda que reconheçamos a importância da leitura do texto tirinha em sala de aula, para o contexto da unidade 3 (três), cujo gênero em foco é a resenha, o trabalho com a tirinha não contribui para a formação leitora e/ou produtora de texto de resenha, pois esses dois gêneros textuais não compartilham estilo, conteúdo temático e estrutura composicional.

Destacamos também que Cabral (2019) propõe a leitura de uma narração esportiva, na seção didática “atividades”, a qual vem após a explicação de tempos

⁴ Adotamos a terminologia gênero discursivo a partir da definição de Bakhtin: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p.261-2).

verbais (presente do indicativo) e figuras de linguagem (metonímia). A narrativa pode ser observada a seguir:

Figura 1: Atividade sobre narração de jogo de futebol



LANCE a lance. Disponível em: <<http://www.lance.com.br/temporeal/jogo/brasileiro-serie-b/2018-05-28/sampaio-correa-x-ponte-preta>>. Acesso em: 28 maio 2018.

Fonte: Cabral, 2019, p.138

Essa atividade tem a intenção de fazer os alunos refletirem sobre o uso de várias exclamações para indicar a emoção do autor, estabelecendo uma relação entre a linguagem oral e a sua adaptação para a escrita. Esta proposta, se ampliada, seria de grande contribuição para os alunos uma vez que traz um diferente letramento. Além disso, contribuiria com as reflexões necessárias para a realização da seção “oralidade”, dessa unidade, se, nessa abordagem, a oralidade fosse tomada como objeto de ensino e explorada como tal. Caberia, portanto, que o objeto de ensino oralidade fosse trabalhado em uma seção didática específica nesse livro e não como um “apêndice” em relação a outro objeto. Nesse sentido, observa-se que o gênero resenha crítica acaba não sendo o único gênero discursivo abordado nessa unidade do livro didático.

No que diz respeito à postura metodológica de colocar o texto como unidade de trabalho, vai ao encontro dos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2017, p. 67):

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), [...]. Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

A respeito do uso de textos em relação à prática de análise linguística/semiótica, Antunes (2007, p.130) ressalta que: “O texto não é forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem”.

No que diz respeito aos objetos de conhecimento propostos enquanto práticas de linguagem “análise linguística/semiótica”, denominadas no livro como “Conhecimentos linguísticos 1 e 2”, ao abordar “tempos verbais (revisão)”, por exemplo, Cabral (2019) parte de excertos retirados da resenha lida para abordar as explicações do uso do tempo verbal presente no modo indicativo. Todavia, mesmo que as explicações partam da resenha, não é abordada a importância/ função do presente do indicativo na escrita de resenhas, a saber: esse modo/ tempo é utilizado para construir o efeito de sentido desejado pelo autor, bem como para garantir a clareza dos fatos descritos. Dessa forma, caberia, nessa seção, abranger o uso do presente do indicativo como um recurso para a construção do “estilo” da resenha crítica que será produzida pelos alunos.

O mesmo fenômeno pode ser observado na abordagem da figura de linguagem metonímia e na explicação do uso da pontuação quando há a inserção de um aposto: Cabral (2019) utiliza trechos da resenha e das tirinhas para abordar os conceitos, mas não estabelece uma relação entre a ocorrência desses recursos e o seu uso na escrita de uma resenha.

Você observou que, na resenha, o autor usou a palavra **lápiz** para se referir ao desenho do autor. E, na tirinha, o cartunista usou a palavra **verde** para se referir a muitas árvores, a um bairro arborizado. Veja que cada uma dessas palavras está substituindo uma outra que mantém com elas uma relação de proximidade. Nesse caso, temos **metonímia**. (CABRAL, 2019, p.136, grifos da autora).

Dessa forma, as resenhas acabam sendo utilizadas como pretexto para a abordagem dos conceitos gramaticais, enquanto o livro não aborda as questões de seleção e opção (vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais) que constituem o estilo de uma resenha crítica.

Em contrapartida, ao abordar a “modalização”, Cabral (2019) propõe explicações conceituais sobre a função e os possíveis efeitos de sentido provocados com o uso de modalizadores no texto, sobretudo na resenha crítica. As explicações conceituais são feitas a partir da leitura de uma resenha do filme *As tartarugas Ninja* e sucede a seção “atividades”, na qual a leitura de uma crônica é proposta como estratégia para provocar a reflexão sobre “modalização”, conforme o excerto a seguir.

- a) Qual é o objeto de escrita dessa crônica?
- b) O que pode ser apontado de semelhante entre esta escrita e as resenhas que você leu nesta Unidade?
- c) Analisando as modalizações no texto, de que forma a opinião da autora é marcada na crônica?
- d) As resenhas, em geral, têm a função de levar informações ao público leitor sobre determinado produto ou objeto, a partir de um ponto de vista crítico.
 - O que pretende um resenhista ao elaborar e publicar o texto?
 - A crônica de Wislawa tem a mesma função que as resenhas?Explique. (CABRAL, 2018, p. 149).

Essas questões apresentadas pela autora do livro didático como propostas de estudo da crônica em questão e da modalização referem-se aos conceitos da modalização apreciativa, comparações entre o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo de ambos os gêneros resenha e crônica. Além disso, provoca o aluno a pensar sobre a “função” social de cada um desses gêneros e pode ser aprofundado para uma reflexão sobre o funcionamento, as condições de produção e articulação de cada um. O gênero “crônica” é o gênero em foco na unidade 4 (quatro) desse livro didático, o que evidencia que essa atividade dialoga com a didatização do livro como um todo.

Na seção didática intitulada “produção de texto”, Cabral (2019) propõem a escrita de uma resenha a respeito de algum produto cultural com o qual o aluno tenha alguma familiaridade e/ou interesse, e organiza a proposta em etapas, a saber: o planejamento; a produção; a revisão; a circulação e a avaliação. Observamos nessa proposta a preocupação em direcionar o aluno na produção da resenha, no entanto, não há orientação metodológica suficiente para que o aluno vislumbre que esse gênero não é especificamente circulante em um mural, por exemplo, conforme proposto na etapa “Circulação”: “Elabore, em conjunto com sua turma, um mural em que sejam expostas as resenhas de todos” (CABRAL, 2019, p. 155).

Além disso, nessa proposta, não há nenhuma sugestão para que o professor amplie os letramentos ou faça valer a multimodalidade para publicar essa resenha. Ademais, o meio de circulação não é abordado nos tópicos anteriores da unidade, tampouco é explorado o contexto de produção de uma resenha crítica e a possibilidade de retextualizá-la para o texto oral, fazendo relação com o gênero que será solicitado na sequência, o *podcast*.

Compreendemos, assim, que os alunos não terão a oportunidade de compreender os diferentes meios em que uma resenha pode circular, bem como ter a percepção de que uma resenha poderá mudar a sua linguagem de acordo com o meio de circulação, por exemplo. Em outras palavras, pode-se afirmar que o material não proporciona que o alunado compreenda o gênero “resenha” como um texto que pode circular em diferentes plataformas e com diferentes funções sociais, o que exigirá desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita específicas. Rojo e Moura (2012, p. 95) enfatizam que:

As TICS trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e links. Esses textos invadem o cotidiano dos alunos, leitores e escritores, e exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando, como estamos vendo, a noção de letramentos para multiletramentos.

Nesse sentido, cabe à escola ampliar a produção e leitura de textos multimodais e multissemióticos aos alunos. Uma resenha crítica, por exemplo, pode ter sua publicação proposta em um meio eletrônico, visto que os produtos culturais a serem criticados pelos alunos na resenha (filmes, séries e jogos) estão dispostos no meio virtual. Nessa proposta, em análise, caberia a criação de um perfil da turma em uma rede social como o *Facebook*, em que os alunos poderiam combinar a sua escrita com textos não verbais, vídeos e *gifs*.

A seção didática “Oralidade”, por sua vez, é a última prática de linguagem proposta na unidade, na qual há a proposta de produção de um *podcast*, a partir de adaptação da resenha escrita na seção anterior para a linguagem oral. A proposta é dividida em etapas: Planejamento, produção, edição e circulação.

Vejamos como está proposto o “planejamento”.

Figura 2: Planejamento da atividade *podcast*

PLANEJAMENTO

1. Seu *podcast* será individual e com base na resenha que você fez na seção **Produção de texto**.
2. A resenha produzida está adequada para a circulação escrita, será necessário adaptá-la à oralidade. Como o texto será disponibilizado para a comunidade escolar, reescreva-o considerando estas características:

Características da linguagem oral	Exemplos ou explicações
Uso de expressões coloquiais e menos formais	"Não perca essa exposição"; "Foi muito bem pensado".
Diálogo que aproxime os interlocutores.	"Pense comigo..."; "Você deve estar se perguntando...".
Checagem da compreensão do interlocutor	"Não é mesmo?"; "Você não acha?"; "Certo?".
Frases curtas e períodos coordenados, para dar objetividade	"A exposição acontecerá nesta quinta-feira. Está divina. Vale a pena a visita".
Repetições e redundâncias	"Essa música foi composta por MC Guimé. É uma música em parceria com o Emicida".

Fonte: Cabral, 2019, p. 156.

Podemos observar que, ao propor a adaptação da resenha escrita para o *podcast*, a autora favorece ao aluno o contato com o gênero digital multimodal *podcast* e, nas palavras de Dias (2012, p. 121-2):

Amplia sua possibilidade de promover significações, pois cada modalidade expressiva com a qual é confrontado integra um universo de significados possíveis. Além disso, a multimodalidade pode desafiar os leitores a entenderem as estratégias estéticas e as singulares requeridas para a composição da literatura eletrônica.

Nesse sentido, a relação proposta entre a resenha crítica e o *podcast* é positiva, mas requer algumas observações, como o fato de apresentar as "características da linguagem oral" para que o aluno faça as adaptações da escrita para a oralidade, o que gera uma dicotomização sobre essa relação: de um lado a escrita – considerada formal, do outro a oralidade – informal. Consideramos pertinente explorar as muitas interfaces entre oralidade e escrita, bem como a mudança de gênero que o aluno terá de realizar e as suas implicações em torno da função social, por que e como os utilizamos, que diferenças e semelhanças há entre um e outro, como produzir sentido a cada um, quais peculiaridades de cada um, que marcas linguísticas são próprias de cada gênero, ou seja, extrapola o "adaptar à oralidade".

Depreende-se, portanto, que a adaptação de um gênero a outro vai muito além de moldar a linguagem estilística (substituir a linguagem formal pela informal, nesse caso), tratando-se de adaptar toda a estrutura do texto e refletir, além disso, sobre o seu conteúdo temático e a sua estrutura composicional. O meio de circulação desse

podcast também tinha de ser considerado e explorado de forma mais esclarecedora, pois se difere do meio de circulação ao qual a resenha estaria vinculada e ampliaria o número de leitores. Seria o caso de disponibilizar, por exemplo, um tutorial de *podcast* e orientação das habilidades necessárias para a elaboração do *podcast*, bem como dos recursos.

Nessa perspectiva, a proposta de criação de um *podcast* pode oportunizar ao aluno transformar um gênero em outro e perceber que a resenha pode ser um texto multimodal, despertando-o a exercer o papel para além de apenas leitor: ele poderá produzir e ressignificar suas produções. Rojo e Moura (2012, p. 122) afirmam que imergir o aluno nas infinitas possibilidades que oferecem os textos multimodais “amplia a sua capacidade de promover significações, pois cada modalidade expressiva com a qual é confrontado integra um universo de significados possíveis”.

Ademais, a efetivação da produção de um *podcast* depende de diversos outros fatores, pois, segundo Melo (2014, p. 899): “O que parece óbvio do ponto de vista teórico passa a ser um desafio na aplicação: uma nova prática docente-pedagógica exige novos materiais.” Nesse sentido, a escola precisa dispor de ferramentas como computadores, celulares, *internet* e até gravadores ou programas de edição. Para uma prática complexa como a produção de um *podcast*, seria necessário que os alunos utilizassem ainda um laboratório de informática, desde a etapa de pesquisa até a produção final. Não obstante, o professor regente precisaria dispor de um conhecimento prévio, mesmo que básico, das tecnologias necessárias.

Por fim, observa-se que o material se aproxima do que é proposto pela BNCC ao considerar as práticas de linguagens contemporâneas, contemplando, sobretudo, os novos multiletramentos, essencialmente digitais, por exemplo, o *podcast*. Entretanto, o procedimento metodológico precisa ser melhorado de modo a proporcionar ao aluno a desenvolver as habilidades específicas acerca do estilo, da estrutura composicional e do conteúdo temático de cada gênero discursivo.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos compreender o tratamento didático do gênero resenha crítica sustentado na concepção dos multiletramentos em uma unidade do livro didático *Língua Portuguesa* do 8º ano do ensino fundamental. Notamos a preocupação da autora em favorecer o aluno a ler e escrever o gênero resenha crítica,

relacioná-lo aos conceitos dos multiletramentos e, por sua vez, atender às exigências da BNCC.

Contudo, a abordagem das práticas de linguagem mobilizadas em torno da resenha e do *podcast* mostra-se superficial, ou seja, não há um estudo aprofundado que possibilite ao aluno perceber os usos e funções diferentes que cada gênero tem, o que requer habilidades diferentes acerca do estilo, da estrutura composicional e do conteúdo temático de cada um. Além disso, é necessário repensar as questões referentes ao uso dos textos propostos, para que eles não sirvam apenas como um pretexto para o ensino de um determinado objeto de conhecimento, assim como uma abordagem mais eficaz sobre a prática de linguagem “oralidade”, não de forma dicotômica com a escrita.

Nesse contexto, o fato de não haver subsídios teóricos suficientes no material didático que favoreçam ao professor ampliar a sua noção de letramentos para multiletramentos, esse profissional tem um papel fundamental mediante o seu principal objeto linguístico de trabalho, o livro didático, de modo a propor atividades que possibilitem preparar o aluno para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses requeridas na situação de interação social. Nesse sentido, o professor precisa fazer uma leitura crítica do livro didático, selecionar o que pode ser aproveitado e o que tem de ser reescrito e excluído, inserindo alternativas que contribuam para o aluno ser leitor e produtor de textos. Assim, as fragilidades do material didático podem ser ressignificadas pelo professor.

Referências

ANDRADE, M. L. C. V. O. **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2006.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, M. DIONISIO, A. P. (orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: BEZERRA; DIONISIO, A. P. (orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília-DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CABRAL, T. G (Ed.). **SET Brasil: ensino fundamental – anos finais: 8º ano: Língua Portuguesa: guia do professor**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 1. ed. São Paulo: editora Moderna, 2019.

CORACINI, M. J. R. F (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas. Pontes: 1999.

CORACINI, M. J. R. F; CAVALLARI, J. S. (orgs.). **(Des) construindo verdade (s) no/pelo material didático: discurso/ identidade/ ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: EDUSC/Belo Horizonte, MG: EDUFU, 2004, p. 252.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

LEMKE, Jay L. **Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias**. Traduzido por Clara Dorneles. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010. Título original: Metamidia Literacy: transforming meanings and medias.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: MARCUSCHI, L. A; DIONISIO, A. P. (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MELO, Rosineide de. Gêneros do discurso e letramentos: uma discussão dialógica. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 43 (2): p. 895-908, maio-ago, 2014.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020. Formato: e-book, disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm> Acesso em: out. 2021

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.