UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

NEIDSON DIONISIO FREITAS DE SANTANA

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: contribuições às práticas de multiletramentos no Ensino Médio

Salvador

2018

NEIDSON DIONISIO FREITAS DE SANTANA

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: contribuições às práticas de multiletramentos no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPEGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação - Campus I, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

Salvador – BA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S232l Santana, Neidson Dionísio Freitas de

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA : contribuições às práticas de multiletramentos no Ensino Médio / Neidson Dionísio Freitas de Santana.-- Salvador, 2018.

186 fls : il.

Orientador(a): Obdália Santana Ferraz Silva.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2018.

1.Livro didático de Língua Portuguesa. 2.Multiletramentos. 3.Formação de professores. 4.Ensino Médio. 5.Cultura Digital.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: contribuições às práticas de multiletramentos no Ensino Médio

NEIDSON DIONISIO FREITAS DE SANTANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 18 de setembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira
Universidade Federal da Bahia, UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva
Universidade Federal da Bahia, UFBA
Doutorado em Lingüística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil

Profa. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À minha mãe, Inácia Dionizia Freitas de Santana (*In memorian*)

Aos profissionais das escolas públicas, em especial, às professoras e aos professores do CEAJAT – Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho. Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Criador e às Forças da Natureza pelo dom da vida, e pelas coisas que eu nem compreendo bem ainda...

Aos meus familiares, sobretudo às Mulheres da minha vida, minhas irmãs: Lúcia Helena, Nildes, Neuma, Neuza e Nilzete (em ordem alfabética pra não ter ciúmes). Serei sempre grato pelo amor, pelo carinho e pelos cuidados, amo vocês. E também aos familiares de minha segunda casa, lá em D. Miriam. A família FG é muito grande, saibam que me sinto sempre muito acolhido.

À minha orientadora, Obdália Ferraz (Bêda), pela confiança, por acreditar em mim e pelas parcerias desenvolvidas ao longo deste percurso formativo, que julgo ter sido e que continuará sendo bastante produtiva. Aprendi muito com você! Gratidão.

Aos profissionais do Colégio Anna Junqueira Ayres Tourinho. Não só dedico este trabalho a todos vocês, como também deixo registrado os meus agradecimentos pela acolhida, pela colaboração fundamental para o desenvolvimento deste estudo, sem vocês, não teria sentido. Gratidão.

Aos amig@s pelas vibrações positivas e que me aguardam pra comemoração: Lua&Jaci (minha dupla favorita); Valmir; Ivana, Sheila (pelo carinho, amizade e parceria); Janda; Nega; Reijane; Lúcia (novamente aqui neste grupo porque você está em tudo que faz parte de minha vida), Laércio Tino (obrigado pelo apoio nesta reta final).

À Miralva e meus sobrinhos, pela parceira, pelos vários momentos de escuta atenciosa, são tantas coisas que não caberia aqui...Já te disse o quanto vocês são importantes. Gratidão.

À Joedison Coelho e familiares, pela convivência e pelos incentivos, numa fase em que fazer parte da comunidade “Unebiana” ainda era um plano... que se concretizou.

Aos colegas dos grupos de pesquisa GEPLET e do Comunidades Virtuais pelas contribuições ao longo da caminhada e pelo compartilhamento de saberes.

Aos colegas de profissão que se mostraram solidários nesta caminhada, não poderia deixar de registrar: Professora Maria Eugênia, Professora Valéria (Val Rio),

Professor Paulo, Professora Raqueline (minha querida Kelly!), e as Coordenadoras da SMED: Jucileide e Sirlaine. Gratidão.

Às Professoras que contribuíram e contribuirão no exame deste estudo, vocês são fundamentais, muitíssimo grato: Profa. Cristina D'Ávila, Lynn Alves, Simone Bueno, Úrsula Cunha.

À equipe de trabalho da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade pela presteza dos atendimentos.

Gratidão a todos vocês.

Não existe lentidão ou pressa
quando o avanço precisa chegar
em frente é em frente.
A inovação sai enfervescida, borbulhante
da forja de um ferreiro brilhante deus
escultor de enormes asas
amolador de precisas facas.
Asas fortes como aço.
Facas sagradas como mariwô.
Tecnologicamente, tecnicamente,
são as armas expostas
mente afiada, ideias em brasa.
Presenteia Ele os mais humanos
com suas belíssimas obras,
mas permanece atento
para que não percam seu esplendor.
Generoso sim, igualmente ferrenho sim
corta asas que não abrem:
se existem são para voar.
Dobra as facas que não combatem:
se existem são para conquistar

Thais de Oyá[1]

[1] Poema extraído do Facebook "Comunidade Barravento". Disponível em: https://www.facebook.com/barravento.com.br/. Acesso em 01 jun. 2017.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo discutir sobre como o professor de Língua Portuguesa poderá promover os multiletramentos em sala de aula, a partir do trabalho com o livro didático. As práticas sociais que envolvem leitura e escrita, na sociedade atual, estão em constantes transformações, tendo em vista que os letramentos, na cultura digital, ampliam-se e se transformam em multimodais e multiculturais. Entretanto, o livro didático de Língua Portuguesa, como tecnologia impressa, continua sendo o principal recurso pedagógico a auxiliar as aulas do professor. Considerando esses fatos, esta pesquisa se desenvolveu a partir do seguinte questionamento: como o professor, ao preparar suas aulas de leitura e de escrita, com base nas propostas do livro didático, poderá, do impresso ao digital, ampliar o trabalho com essas práticas, a partir de textos multimodais e multissemióticos? Fundamentamos este estudo nos seguintes construtos teóricos: letramentos (KLEIMAN, 1995; 2005, LEMKE, 2010; SOARES, 1999, 2015; STREET, 2014;); multiletramentos na escola (ROJO, 2012; 2013); pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996); livro didático (BUZEN, 2005; 2009; D'ávila, 2013; DIONÍSIO; BEZERRA, 2003; LAJOLO, 1996; ROJO; BATISTA; 2003). Quanto aos fundamentos metodológicos, realizamos uma pesquisa colaborativa, a partir de encontros formativos reflexivos, que integraram compartilhamento de ideias, produção de saberes e formação docente (IBIAPINA, 2008; IMBERNÓN, 2009; 2011; TARDIF, 2014); e tomamos por base a Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2006) para análise e intepretação de dados. Os resultados desta pesquisa anunciam mudanças e permanências notáveis na produção e na recepção do livro didático de Língua Portuguesa. Entretanto, estes elementos constitutivos do livro que apontam para um trabalho com a linguagem verbo-visual, com as multissemioses e as multimodalidades, precisam ser ressignificados por prática docente que visem à formação de leitores, no Ensino Médio, com capacidades para responder aos desafios contemporâneos do ler e do escrever, de modo a posicionar-se criticamente nas mais diversas situações e contextos socioculturais. Ainda como resultado desta pesquisa estabelecemos parceria entre Escola Básica pública e Universidade para a produção de novos conhecimentos e propostas de formação, que favoreceu a ampliação de saberes, mobilizou habilidades e competências docentes acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, tomando o livro didático como recurso pedagógico para a promoção dos multiletramentos.

Palavras-chave: Livro didático de Língua Portuguesa. Multiletramentos. Formação de professores. Ensino Médio. Cultura Digital.

ABSTRACT

This scientific project discusses How the Portuguese Language Teacher can promote multiliteracy in the classroom, based on the work with the Textbook. The social practices, that involve reading and writing in actual society, are constantly changing. Considering that literacy in the digital culture is expanding and becoming multi-modal and multi-cultural. However, the Portuguese Language Textbook, as a printed technology, continues to be the main pedagogical resource to support teachers in the classroom. Analyzing these facts, this scientific project was developed through of the research for the following question: How the teacher that is preparing his reading and writing classes, based on the proposals of the textbook, can expand the work with these practices, considering print of digital from multi-modal and multi-semiotic? We base this study on the following theoretical constructs: Literacies (KLEIMAN, 1995, 2005, LEMKE, 2010, SOARES, 1999, 2015, STREET, 2014); multi-literacy in school (ROJO, 2012; 2013); multi-literacy pedagogy (LNG, 1996); a textbook (Buzen, 2005, 2009, D'Ávila, 2013, DIONÍSIO, BEZERRA, 2003, LAJOLO, 1996, ROJO, BATISTA, 2003). For the methodological fundamentals, we realized a collaborative research, based on reflexive formative meetings, that integrated the sharing of ideas, production of knowledge and teacher training (IBIAPINA, 2008, IMBERNÓN, 2009, 2011, TARDIF, 2014) and based on the Discursive Textual Analysis (MORAES and GALIAZZI, 2006) for data analysis and interpretation. The results of this research announce remarkable changes and permanencies in the production and reception of the Portuguese language textbook. However, these constitutive elements of the book, that point to a work with the verbal-visual language, with the multi-semiosis and the multi modalities, need to be redefined by teaching with the purpose of training readers in High School, with capacities to respond contemporary challenges of reading and writing, in order to position themselves critically in the most diverse situations and sociocultural contexts. Also, as a result of this research we established a partnership between Public Basic School and University for the production of new knowledge and professional qualification, that favored the expansion of knowledge, mobilized teaching skills and competences about teaching and learning Portuguese Language, taking the textbook as a pedagogical resource for the promotion of multiliteracy.

Keywords: Portuguese Language Textbook. Multiliteracy. Teacher training. High school. Digital Culture.

LISTA DE SIGLAS

AC - Atividade Complementar

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAJAT – Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GNL - Grupo Nova Londres

IBICT - Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD - Livro Didático

MEC - Ministério da Educação

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Cronograma dos Encontros Formativos – Atividades presenciais..... 38

Quadro 2: Cronograma – Atividades à distância 39

Quadro 3: Referências utilizadas para discussão das temáticas nos encontros formativos..... 40

Quadro 4: Ações reflexivas realizadas na pesquisa colaborativa..... 43

Quadro 5: Perfis dos professores colaboradores da pesquisa..... 51

Figura 1: Design segundo o GNL..... 64

Tabela 1: Dados do PNLD 2018 – Recorte do PNLEM..... 74

Tabela 2: Dados estatísticos de acordo com a unidade da Federação/PNLD 2018 75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 Em tempos de tecnologias digitais, como caminham as pesquisas sobre o livro didático 18

1.2 O desenho textual: apresentação dos capítulos 24

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: A ESCOLHA DOS CAMINHOS E TRILHAS 26

2.1 No meio do caminho tinha uma pedra: impasses e desafios na pesquisa de campo na área educacional 27

2.2 Sobre o pesquisador e a implicação com a temática 29

2.3 O caminho se faz ao caminhar: trajetos metodológicos 32

2.4 O campo empírico, os sujeitos e a proposta de formação colaborativa: a parceria universidade e escola 36

2.5 Procedimentos de construção e análise dos dados 41

2.6 Sujeitos da pesquisa: formação pessoal, caminhada profissional e procedimento éticos da investigação 49

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS OUTROS MODOS DE LETRAMENTOS 53

3.1 Do Letramento aos multiletramentos: ampliando práticas sociais de leitura e de escrita 58

3.1.1 Processos de leitura e de escrita no Ensino Médio: pelos caminhos dos multiletramentos 68

4 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO CULTURAL, DE TRADIÇÃO ESCOLAR: ALGUNS ELEMENTOS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO 71

4.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD no Ensino Médio 71

4.1.1 O livro didático enquanto recurso pedagógico no Ensino Médio 76

4.2 O Livro Didático de Língua Portuguesa: processo de escolha e suas implicações no ensino e na aprendizagem 78

5 PROFESSORES E SEUS PONTOS DE VISTA: SITUANDO O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CAMPO EMPÍRICO 88

5.1 Professores de Língua Portuguesa: (entre) o livro didático e os conhecimentos a serem construídos 88

5.2 O livro didático em tempos de linguagens multimodais e multissemiótica: decifra-me? Ou devoro-te? 101

5.3 A (res)significação dos processos de leitura e de escrita no livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio: repensando a formação docente 120

5.3.1 Do livro didático ao protótipo didático: uma proposta dialógica e interativa 124

6 (IN)CONCLUSÃO: PARA CONTINUAR A REFLEXÃO 130

REFERÊNCIAS 136

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com os docentes 148

APÊNDICE B – Carta Convite aos professores 151

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 152

ANEXO A – Protótipo de Ensino: Poesia e T@l 155

ANEXO B 169

ANEXO C 177

ANEXO D 179

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa materializa a busca de possibilidades de respostas (ou mais questionamentos) às inquietações que foram surgindo sobre o uso do livro didático, ao longo das vivências e experiências como professor de Língua Portuguesa, na Educação Básica, em escolas públicas. As reflexões acerca do livro didático surgem porque este é o principal recurso utilizado pelos professores, um elemento bastante caracterizador da cultura escolar, que termina por ser o norteador da prática dos professores e, portanto, precisa ser utilizado de forma crítica, criativa e responsiva. Este fato evidencia a importância de se refletir sobre mudanças que se processaram (ou não) no livro didático – especificamente o de Língua Portuguesa –, para atender às demandas da sociedade atual. Reflexões e discussões propiciadas pelos estudos realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB) – especificamente em algumas disciplinas como Educação e Contemporaneidade; Educação, Currículo e Processos Tecnológicos; Letramentos Digitais e Hipertextualidades, cursadas no âmbito da Linha de Pesquisa IV – deram origem a esta investigação. D'Ávila (2013, p.19), em seus estudos sobre livro didático, afirma que

> O problema está na mediação que faz o professor face a esse recurso de ensino. Mesmo com o avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação, em tempos de cibercultura, assistimos pasmos a prática pedagógica ainda muito assentada sobre o manual didático, levando professores à perda de autoria e os alunos a um aprendizado pouco significativo.

Assim, sobre o uso do livro didático como recurso nas práticas pedagógicas, em sala de aula, entendemos que o professor pode transgredir a prática pautada no que prescrevem os autores dos livros didáticos, porque ele precisa assumir a autoria do seu fazer pedagógico; mas, também, porque, atualmente, as práticas de leitura e de escrita têm sofrido transformações, pois outros espaços e possibilidades de constituição de práticas de letramentos têm surgido, sobretudo, em termos de práticas letradas em meios digitais.

Nessa perspectiva, é importante pensar na formação de sujeitos que nasceram e estão se constituindo enquanto cidadãos nessa nova realidade em

que vivenciamos o surgimento e a utilização crescente de mídias ancoradas na potencialidade da interação, através da rede mundial de computadores e das redes sociais. Considerando os valores de compartilhamento e de interação como principais características que envolvem as ações dos sujeitos em rede, precisamos, partindo dos processos de leitura e de escrita do impresso, ampliar as possibilidades de construção do conhecimento propiciadas pelo ciberespaço, onde as possibilidades de ler e de escrever se avultam através da comunicação síncrona e assíncrona, da interatividade e da atitude colaborativa entre as pessoas.

As práticas socioculturais de leitura e de escrita que nos são apresentadas nesse fértil espaço, convidam-nos a refletir acerca dos modos de ler e de escrever; pois, “[...] práticas mudam e novas práticas são frequentemente desenvolvidas por meio de processos informais de aprendizagem e da produção de sentidos” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Esse cenário de transformações leva-nos a pensar na necessidade de se investigar como ressoam essas mudanças na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita a partir do livro didático. Portanto, nossa inquietação se materializa na seguinte pergunta: como o professor, ao preparar suas aulas de leitura e de escrita, com base nas propostas do livro didático, poderá, do papel ao digital, ampliar o trabalho com essas práticas, a partir das multimodalidades e multissemioses?

Em face da questão apresentada, traçamos como objetivo geral: discutir sobre como o professor de Língua Portuguesa poderá promover os multiletramentos em sala de aula, a partir do trabalho com o livro didático.

Para tanto, faz-se necessário os seguintes objetivos específicos:

- Analisar se possíveis mudanças metodológicas e de estratégias de leitura e de escrita apresentadas em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, visam a uma significativa contribuição para os processos de multiletramentos dos discentes do Ensino Médio.
- Identificar se os processos de constituição do livro didático de Língua Portuguesa, na atualidade, levam em consideração

questões como hipertextualidade, multimodalidades, multissemioses, multiletramentos digitais;

- Construir, com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, através de encontros formativos, estratégias metodológicas que visem ao uso do livro didático para uma aprendizagem mais significativa, na perspectiva dos mutliletramentos.

Com vista ao problema de pesquisa e objetivos traçados, este estudo situa-se no âmbito das pesquisas qualitativas, cujo método de investigação é a pesquisa colaborativa, que tem como foco a vida pessoal e profissional do professor (NÓVOA, 1997), o processo educativo, as relações entre professores e pesquisador, como sujeitos que, no movimento colaborativo, produzem saberes, compartilham e negociam dizeres e fazeres, os quais são colocados sob análise por meio da reflexão crítica da prática docente (concretização de determinadas práticas educativas em contextos reais (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008), dos saberes docentes e da formação de professores (IMBERNÓN, 2009; 2011; TARDIF, 2014); da ação dialógica entre sujeitos (FREIRE, 1981; 1983; 1987; 1996);

No processo de produção deste estudo, buscamos interlocução com autores que discutem sobre educação no cenário contemporâneo, na tentativa de compreendê-lo a partir dos estudos teóricos realizados no âmbito das disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, debates e participação em eventos[2]. Consideramos como pertinentes para o alicerce teórico desta pesquisa os estudos de autores como Castells (2000); Hall (2003;

[2] Cito alguns dos quais participei, todos em coautoria com a Profa. Dra. Obdália Ferraz. Em 2016: **Livro didático de Língua Portuguesa em tempos de tecnologias digitais:** processo de (multi)letramentos de estudantes do Ensino Médio. **Comunicação Oral.** VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia – MG. Em: 2017: **Leitura e escrita multissemióticas na contemporaneidade:** o livro didático e os desafios para os professores de Língua Portuguesa. 2017. **Comunicação Oral.** V Colóquio de Letramentos, linguagem e ensino do Núcleo FALE. Juiz de Fora – MG. **I Seminário de Multi(Letramentos), Educação e Tecnologias. Organização**. Salvador – BA. Em 2018: **Multiletramentos no Ensino Médio:** um estudo formativo sobre livro didático de língua portuguesa e tecnologias digitais. **Comunicação Oral**. Conferência Internacional de Estudos da Linguagem UnB/IFB. 2018. Brasília- GO.

2004) para discutir sobre a sociedade contemporânea e em rede; Para tratar da relação educação e processos tecnológicos, tomamos como aportes teóricos-conceituais os estudos de Chatier (1998; 2002); Lévy (1993; 1998; 1999); Santaella (2003; 2004), entre outros.

Para compreensão dos letramentos enquanto práticas sociais, será imprescindível a discussão sobre os *Novos Estudos do Letramento, a partir dos estudos de* Street (2014); sobre os *letramentos multimidiáticos* (LEMKE, 2010); sobre os multiletramentos, cuja base teórica será os estudos do Grupo Nova Londres – GNL (GNL, 1996), o qual cunhou o termo em questão, lançando o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos. Ampliaremos tal discussão a partir dos estudos de Cope e Kalantzis (2000), para dialogarmos sobre letramento multimodal, e de Rojo (2012; 2013), para discutirmos sobre os multiletramentos na escola. Os textos oficiais direcionados ao Ensino Médio nos interessaram nesta análise, especificamente, no que se refere à área de conhecimento Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Sobre a categoria livro didático, destacamos as contribuições das pesquisas de Buzen (2005; 2009), D'ávila (2013), Dionísio e Bezerra (2003), Lajolo (1996), Rojo e Batista (2003), além de pesquisas acadêmicas localizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) as quais serão apresentadas na próxima seção.

Nossa preocupação de investigar como o professor, ao preparar suas aulas de leitura e de escrita, poderá, partindo do texto do papel ao digital, ampliar o trabalho com essas práticas na sala de aula, a partir do uso do livro didático, justifica-se pelo fato de que o surgimento de novos tipos/modalidades de letramento(s), que emergiram com as tecnologias digitais e que se associam aos gêneros multimodais, estão fortemente presentes no cotidiano dos alunos, mostrando-nos que é preciso que lancemos um novo olhar aos processos de leitura e de escrita proporcionados pelas tecnologias digitais e suas múltiplas linguagens. Faz-se necessário superar-se as formas arcaicas de compreender o trabalho com essas atividades (SILVA, 2008), que precisam ser tomadas como conjunto de práticas sociais. Entretanto, como afirma Coscarelli (2009, p.

552), essa mudança “[...] não deve ser vista como uma substituição das habilidades que o leitor precisa ter para lidar com o texto impresso, por outras que serão exclusividade do meio digital, mas uma ampliação daquelas”.

Esses avanços e mudanças convidam o professor a repensar sua prática pedagógica de ensino de leitura e de escrita, especialmente, se ela é alicerçada pelo livro didático, material de que o professor muito depende para preparar suas aulas, pois, mesmo em tempos de tecnologias digitais, que oferecem suportes variados de leitura e de escrita, o livro didático não perdeu sua hegemonia. Entendemos, então, que o livro didático de Língua Portuguesa, como ainda principal material de leitura e de escrita em sala de aula, pode ser tomado como possibilidade de transgressão do ato de ler e de escrever, como meio para a promoção de multiletramentos[3].

Entendendo que os processos de leitura/escrita são essenciais na construção do conhecimento, quando se ensina a ler e a escrever dentro do contexto de seus usos sociais, precisa-se tomar como objetivo precípuo a inserção dos alunos em práticas de multiletramentos, visando à promoção e à inclusão social. Se o professor, a partir dos recursos usados em suas aulas de leitura e de escrita, consegue promover práticas multiletradas e contextualizadas, ele poderá dar a seu aluno condições para exercer sua cidadania de forma plena, atendendo ao que preconiza as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ao recomendar à escola efetiva abertura à diversidade, incluindo aí os múltiplos letramentos, “[...] que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida”(BRASIL, 2006, p. 29).

Portanto, considerando a importância dessa discussão no contexto do ensino de língua materna, na atualidade, esta pesquisa se desenvolve na contramão dos discursos metanarrativos que enfatizam a artificialidade das propostas de leitura e de escrita do livro didático. Nosso foco é, a partir desse recurso didático, pensar a possibilidade de práticas multiletradas no Ensino Médio, por entendermos que é importante o professor promover, nesse nível,

[3] A proposta de discutir multiletramentos, nesta investigação, traz as tecnologias digitais como elemento potencializador e integrador, partindo sempre do trabalho com as práticas letradas que envolvem o impresso. Nesse sentido, os multiletramentos de que tratamos aqui envolvem letramentos midiáticos, digitais, visuais, críticos, científicos, estes incorporados aos letramentos convencionais (DIONÍSIO, 2011).

práticas que contemplem a diversidade de linguagens, levando o aluno à construção de práticas mais significativas de leitura e de escrita. As atividades do livro, sendo ampliadas e contextualizadas, poderão contribuir para que o aluno compreenda, interprete e produza textos de diversos gêneros textuais, os quais têm sido consideravelmente ampliados, a partir das infinitas possiblidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Apesar de vivermos no contexto da cultura digital, em que o desenvolvimento das tecnologias digitais é parte integrante da cultura contemporânea, na educação básica pública, os livros didáticos acabam sendo, muitas vezes, os únicos materiais disponíveis e o maior recurso de leitura impresso oferecido aos alunos, a despeito da gama de possibilidades propiciadas pelas tecnologias digitais. Portanto, pensamos que pesquisas relacionadas à reflexão e discussão sobre como explorá-lo visando às práticas de leitura e de produção de texto que contemplem as competências e habilidades exigidas do sujeito, hoje, tão mergulhado no mundo digital, através das mídias digitais, redes sociais e aplicativos, podem trazer contribuições significativas ao fazer pedagógico dos professores.

Justifica-se, ainda, a realização desta pesquisa pelo fato de que, não obstante o reconhecimento de que o livro didático não poderá ser tomado como único recurso em que o professor se apoia para preparar suas aulas de linguagem, não podemos negar o fato de que ele continua sendo norte na organização do trabalho de muitos professores em sala de aula; “[...] a própria circunscrição e seleção dos textos feitas por autores e editores já delimitam um conjunto de possibilidades de leituras e de práticas de letramentos possíveis e outro conjunto que não o é” (ROJO, 2010, p. 441). Ademais, as pesquisas sobre letramentos no Brasil têm apontado um lugar de destaque para a escola e o livro didático na constituição e propagação dos letramentos.

Desse modo, considerando o contexto contemporâneo, em que os letramentos apresentam-se cada vez mais multimidiáticos (LEMKE, 2010), é necessário refletir acerca dos multiletramentos – pedagogia que engloba, sobretudo, os letramentos digitais – e questionar(-se) como o livro didático, em meio a tantas transformações impulsionadas pelos avanços tecnológicos, tem sido usado, que propostas metodológicas traz, o que é possível melhorar nesse

material, cuja história, ao longo do tempo, tem se entrelaçado com a história das disciplinas, especificamente aqui, a de Língua Portuguesa; o que têm mostrado as pesquisas sobre esse recurso didático. Portanto, um dos nossos primeiros passos será conhecer alguns estudos já realizados acerca da problemática que envolve os livros didáticos no contexto da cultura digital.

1.1 Em tempos de tecnologias digitais, como caminham as pesquisas sobre o livro didático?

Esta seção, parte constituinte de nossa caminhada investigativa, é motivada pela necessidade de conhecermos pesquisas acadêmicas que tiveram como objeto de estudo o livro didático[4] impresso para o ensino da Língua Portuguesa, os multiletramentos, a pedagogia dos multiletramentos e os letramentos digitais. Para tanto, procedemos a uma pesquisa de estudos já realizados sobre essa temática nos bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Definimos, como recorte, as produções localizadas em meio digital, publicadas nos últimos dez anos, nos referidos bancos de dados.

Sobre o banco de dados da Capes, vale ressaltar que o sistema de busca não faz a interseção entre descritores. Por exemplo, quando lançamos a combinação dos descritores: “livro didático de língua portuguesa e multiletramentos”, o sistema elenca, separadamente, todas as pesquisas que contenham cada um dos dois termos; ou seja, são informados todos os registros de pesquisa que possuem o descritor “multiletramentos”, e todos os registros que contenham o descritor “livro didático de língua portuguesa”. Assim, tendo em vista o grande número de pesquisas relacionadas aos livros didáticos (955.559 registros de referências foram elencados), em várias áreas do conhecimento e perspectivas de investigação, não seria viável a leitura dessa grande quantidade de resumos relacionados ao descritor de busca “livro didático de língua portuguesa”. Portanto, optamos pela leitura dos resumos das pesquisas que envolviam, especificamente, a temática “livro didático de língua

[4] O livro didático, neste estudo, também será referido como material didático.

portuguesa, letramentos digitais, gêneros textuais digitais e multiletramentos". Sobre essas temáticas foram selecionados 255 registros de referências.

No que se refere à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), esta funciona como uma agregadora de bancos de teses e dissertações de 105 Instituições brasileiras de Ensino Superior. Na BDTD, fizemos a interseção entre os descritores de busca "livro didático e multiletramentos" e "letramento digital e livro didático". Diferentemente do banco de dados descrito em parágrafo anterior, o sistema de busca da BDTD realizou a interseção entre os descritores. Desse modo obtivemos o resultado de 20 pesquisas acadêmicas relacionadas a essas temáticas. Somando os resultados listados nos dois bancos de dados, aqui citados, realizamos a leitura exploratória de 275 resumos dos registros de referências que envolviam investigações relacionadas às temáticas já citadas.

Refinamos esses resultados, com base nos seguintes critérios: pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos últimos dez anos e as grandes áreas do conhecimento, educação e estudos da linguagem. Excluímos, desse modo, as pesquisas relacionadas às outras áreas. Nesse percurso de levantamento de estudos relacionados à temática em discussão, alguns nos chamaram a atenção, por se aproximarem mais da pesquisa que ora realizamos. Sobre essas pesquisas, apresentaremos aqui o problema em foco, objetivos, a base teórico-metodológica, resultados e conclusões a que chegaram seus autores.

A pesquisa de mestrado intitulada Gêneros visuais Multimodais em Livros Didáticos: tipos e usos*,* realizada em 2005, por Anne Karine de Queiroz, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), situa-se no contexto das pesquisas qualitativa e interpretativista, e é caracterizada pela autora "[...] como pesquisa descritiva, pois se interessa em descobrir e observar fenômenos procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los" (QUEIROZ, 2005, p.17). Tendo em vista o vasto uso das imagens em jornais, revistas, televisão e internet, segundo a pesquisadora, a ideia da predominância de linguagem verbal ficou abalada; tal fato a incentivou a investigar como os manuais didáticos estão abordando essas mudanças trazidas pelos avanços tecnológicos, em relação ao uso da palavra escrita. Nessa pesquisa, a autora buscou investigar as variedades de

gêneros visuais multimodais nos livros didáticos, para observar de que maneira esses gêneros estão a serviço da construção do conhecimento. Foram utilizados como *corpus* da pesquisa livros didáticos de diferentes áreas do Ensino Médio: Português, Matemática e Biologia.

Nos resultados dessa investigação, há inferências de que os gêneros multimodais encontrados no livro didático de português são utilizados, predominantemente, como base para as atividades que, geralmente, são sugeridas nos manuais didáticos, conhecidas também como seção de exercícios. (QUEIROZ, 2005).

A pesquisa intitulada Gêneros digitais em Manuais Didáticos de Língua Portuguesa é uma dissertação produzida por Ceci Maria de Oliveira Coêlho Barbosa, em 2009, apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A autora toma como base teórica a perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso. O questionamento central, nessa investigação, é: como manuais didáticos de Língua Portuguesa tratam gêneros digitais, considerando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a importância desses gêneros em nossas práticas comunicativas? Teve como objetivo analisar como livros didáticos distribuídos para a rede oficial de ensino propõem o estudo de gêneros digitais. A autora não deixa explícitas as opções metodológicas do estudo, mas inferimos que se trata de uma pesquisa com base na análise documental. O *corpus* da pesquisa compõe-se de três coleções de Livros Didáticos para o Ensino Fundamental II, a partir das quais são analisadas as atividades que envolvem gêneros digitais.

Os resultados da pesquisa sugerem que os livros didáticos analisados apresentam materiais referentes aos gêneros digitais em suas coleções. Para a autora, esse fato representa grande passo para a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar; mas, ainda assim, reconhecemos que ainda são pouco expressivos. Nesse sentido, os professores ainda têm desafios a serem enfrentados, no sentido de efetivar o trabalho pedagógico com os gêneros digitais[5] e com o letramento digital[6] dos alunos, na escola.

[5] Conforme Marcuschi (2010, p. 15), os gêneros digitais são compreendidos enquanto “gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais”.

De fato, reconhecemos a importância de se trabalhar a multiplicidade de gêneros para produção de leitura e de escrita em sala de aula; entretanto, sabemos que o simples fato de estarem presentes nos livros didáticos alguns gêneros digitais não, necessariamente, garantirá a inserção das tecnologias digitais no ensino, porque, antes, é necessário pensar na problematização da formação dos professores e os usos que se fazem dos materiais didáticos ou quaisquer outras tecnologias.

A pesquisa intitulada Os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa, foi produzida em 2012, por Rosângela Veloso da Silva, dissertação de mestrado defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O problema proposto para ser investigado refere-se ao tratamento dados pelos autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, adotados no Estado do Piauí, aos gêneros digitais. Objetivou, desta forma, avaliar, nos livros didáticos, a abordagem proposta pelos autores, acerca dos gêneros digitais. Utilizou-se da concepção de gêneros textuais de Carolyn Miller (2012), teoria do gênero como ação social, e de Charles Bazerman (2005), cuja teoria dá ênfase ao trabalho social e ao papel dos gêneros textuais nas práticas de letramento. Como resultado, apresenta-nos que os gêneros digitais são muito pouco frequentes e, quando são abordados, somente enfatizam a sua estrutura, de forma metalinguística, sem considerar seus usos sociais (SILVA, 2012).

Outro trabalho que destacamos foi a dissertação de autoria de Francine Eloisa dos Santos, defendida em 2013, pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP), intitulada Multiletramentos: uma análise dos cadernos do professor de língua portuguesa do ensino fundamental II da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O objetivo geral dessa investigação foi analisar 16 Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (materiais pedagógicos

---

[6] Segundo Xavier (s/d, p. 2), “Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. Ainda, o letramento digital se realiza pelo uso intenso das tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais”.

produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), com base em reflexões acerca da teoria que embasa a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e verificar como esta proposta se concretiza nos Cadernos do Professor.

A pesquisadora, através da análise documental, investiga como a pedagogia dos multiletramentos é abordada tanto na Proposta Curricular, quanto nos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental/Ciclo II. Em relação aos resultados, a avaliação dos Cadernos dos Professores pouco diferiu das outras pesquisas relacionadas aos livros didáticos impressos, já que, segunda a autora, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo aborda, mesmo que de forma tímida, a pedagogia dos multiletramentos. Entretanto, em relação à concretização dessa proposta, nos Cadernos do Professor, a autora constatou que, em situações de aprendizagens, a multimodalidade ou a diversidade cultural não eram focadas nos Cadernos (SANTOS, 2013).

Na dissertação de Camila Mota Oliveira, intitulada Livros didáticos e sociedade digital: os gêneros textuais digitais no contexto escolar, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, o objetivo centra-se na análise comparativa entre as versões de 2011 e 2014 dos livros didáticos da coleção *Português: linguagens*, com a finalidade de analisar se esses materiais contemplam propostas voltadas aos gêneros textuais digitais, no contexto de sala de aula. Como resultados, a investigação aponta que, não obstante o fato de se tratar de duas versões de uma mesma coleção de livros didáticos e produzidas em momentos temporais distintos, a versão mais atual da coleção não apresenta propostas com nítida apropriação tecnológica. Ademais, a coleção de livros didáticos faz referência aos objetos educacionais digitais de forma ainda limitada, tendo em vista que essas referências encontram-se, apenas, nos manuais dos professores.

O estudo intitulado Objetos Educacionais Digitais, Multiletramentos e Novos Letramentos em Livros Didáticos de Ensino Fundamental II, realizado em 2016, por Juliana Vegas Chinaglia, é caracterizado como pesquisa documental. Diferentemente das investigações anteriormente comentadas, investiu na análise dos Objetos Educacionais Digitais (OEDs). Estes são

conteúdos digitais que acompanham os livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/2014). O estudo objetivou investigar a concepção de conteúdo digital para o ensino de Língua Portuguesa, do Programa Nacional do Livro Didático e quais eram as contribuições que os OEDs traziam para os livros didáticos impressos. A investigação, de acordo com a autora, é uma pesquisa documental, na área da Linguística Aplicada.

Nesse sentido, considerando a análise documental realizada pela pesquisadora, os resultados demonstram que a concepção de conteúdo digital do PNLD é a de que os OEDs, em grande parte, são vistos como complementos teóricos de algum conceito ou tema tratado nos livros didáticos impressos. Em relação aos multiletramentos, assevera que houve uma tentativa de trabalho com as multissemioses e as múltiplas linguagens; no entanto, constatou-se defasagem em relação aos aspectos da multiplicidade cultural.

Os estudos apresentados aqui revelaram lacunas nas investigações referentes à pedagogia dos Multiletramentos, já que foram poucas as pesquisas que trataram, especificamente, dessa pedagogia. A maioria das pesquisas focou temáticas em torno dos gêneros textuais digitais.

A teoria dos multiletramentos não pode ser confundida com os letramentos digitais e nem com os gêneros textuais digitais, apesar de estes constituírem temáticas imbricadas. As leituras das pesquisas aqui mencionadas serviram também para analisarmos as perspectivas de investigação relacionadas ao livro didático de Língua Portuguesa, considerando o contexto da cultura digital, dando-nos certa dimensão acerca de como, ainda, são tratados os materiais didáticos impressos, a despeito de outras possibilidades de suportes de leitura e de escrita advindos das tecnologias digitais. Interpretamos que tais perspectivas têm caminhado no sentido de avaliação e descrição dos materiais didáticos, sem considerar os diversos contextos de efetivos usos desses materiais em sala de aula, a partir de pesquisas de práticas de campo ou pesquisas voltadas às práticas dos professores.

Dessa forma, o encaminhamento desta pesquisa é, justamente, investigar através da ação colaborativa e formativa, como os livros didáticos de Língua Portuguesa podem ser trabalhados pelo professor de modo a

potencializar práticas de multiletramentos no Ensino Médio, considerando que são poucas as pesquisas voltadas para o estudo dos materiais didáticos destinados aos alunos dos anos finais da Educação Básica.

No cenário investigativo relacionado ao livro didático, predomina a análise documental como abordagem metodológica, quase sempre apontando para as falhas desse manual. Isso nos leva a compreender a necessidade de que haja estudos e reflexões que foquem a formação docente para um uso mais eficaz e significativo dessa mídia didática impressa.

Tentando trilhar este caminho, amparamo-nos nas palavras de Macedo (2012, p. 22, grifo do autor) quando nos diz que a proposição de uma pesquisa, com seus alicerces teóricos e os dispositivos de coleta de dados e análise, são prolongamentos “da capacidade do pesquisador de *inter-vir* na realidade em que realiza seu trabalho de investigação”. É nesse sentido que organizamos este estudo, cuja estrutura explicamos a seguir.

1.2 O desenho textual: apresentação dos capítulos

No capítulo introdutório até aqui apresentado, destacaram-se as motivações pessoais e profissionais do pesquisador em relação ao objeto de estudo, bem como os objetivos desta investigação e os fundamentos teóricos que embasam o estudo. Justificando a importância da temática na contemporaneidade, apresentamos investigações que nos auxiliaram a compreender o contexto das pesquisas acadêmicas acerca do livro didático nos últimos dez anos.

O capítulo 2, intitulado *Abordagem Metodológica: a escolha dos caminhos e trilhas,* apresenta os princípios investigativos do estudo, os impasses e desafios na pesquisa de campo na área educacional; a concepção de pesquisa colaborativa, os sujeitos de pesquisa como coprodutores do conhecimento construído no estudo; as características do campo empírico, os procedimentos utilizados na construção e análise dos dados, o perfil profissional dos sujeitos envolvidos, bem com os procedimentos éticos da pesquisa.

O capítulo 3, denominado *As tecnologias digitais e os outros modos de letramentos*, traz as discussões acerca dos construtos teóricos que alicerçaram esta proposta de estudo. Apresentam-se, nesta tessitura, um breve histórico, dos letramentos aos multiletramentos, para discussão do modo como esses conceitos foram sendo desenvolvidos no campo da linguagem e seus reflexos nos processos de ensino e de aprendizagem.

No capítulo 4, *O livro didático como produto cultural de tradição escolar: alguns elementos para contextualização*, discorremos sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático e o processo de escolha do livro pelos professores da escola, *locus* em que foram coconstruídos os dados da pesquisa.

O capítulo 5, *Professores e seus pontos de vista: situando o livro didático de Língua Portuguesa no campo empírico*, traz as reflexões e diálogos com os sujeitos de pesquisa, os professores, a respeito do trabalho que realizam a partir do uso do livro didático, a concepção desses professores sobre livro didático, formação docente na cultura digital, textos multimodais e multissemióticos, além da discussão sobre as possibilidades de ressignificação dos processos de leitura e de escrita no Ensino Médio, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

A conclusão deste estudo traz as considerações finais no capítulo 6 *(In)Conclusão: para continuar a reflexão*, apresentado as contribuições proporcionadas pela pesquisa, fechando este ciclo e buscando apontar caminhos possíveis para futuras investigações, a fim de ampliar as discussões que julgamos ser imprescindíveis para o campo educacional.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: A ESCOLHA DOS CAMINHOS E TRILHAS

A abordagem metodológica constitui uma etapa fundamental para os pesquisadores que desenvolvem pesquisas no campo das Ciências Humanas, além de ser um trabalho desafiante, posto que exige do pesquisador atentar para o cuidado relativo aos aspectos de validade de seus trabalhos investigativos. É tarefa de considerável complexidade a busca de uma abordagem metodológica que direcione uma pesquisa; pois, optar por um caminho metodológico não é uma questão de preferência do pesquisador, mas, sim, uma opção guiada pelo seu objeto e objetivos de estudo. Cabe ao pesquisador fazer deste caminho um processo criativo e inventivo de estratégias: “o objetivo é elucidar múltiplos componentes que se combinam para produzir os fatos como construções nossas” (MACEDO, 2012, p. 44).

No contexto da pesquisa educacional, encontramos uma multiplicidade de formas e percursos possíveis para construir, analisar e interpretar dados empíricos, em investigações de situações de ensino e de aprendizagem escolar, bem como processos formativos de diferentes naturezas e níveis (GATTI, 2012).

Dentro da concepção de pesquisa colaborativa a que nos filiamos, a investigação serve à prática educativa; e, de igual modo, a prática educativa nos auxilia na ressignificação dos conhecimentos, num movimento de retroalimentação entre teoria e campo de investigação.

Nesse sentido, o ato de pesquisar pode ser encarado como experiência de aprendizagem, a partir de um problema, que coloca em jogo os desafios de questionar, argumentar e reconstruir, intervindo no campo de estudo modo alternativo, para responder a questões postas pela realidade social e propor novos desafios educacionais. Sobre esses desafios e itinerários de pesquisa, apresentaremos a seguir, iniciando com a discussão em torno do primeiro desafio lançado ao pesquisador: encontrar um espaço empírico e os sujeitos para dialogar sobre a questão de pesquisa. Aliado a tudo isso, o pesquisador não poderá esquecer de tecer um fio condutor da epistemologia à metodologia,

o que no caso desta pesquisa, inclui dar aos sujeitos com que dialogamos, o lugar de atos social, na construção da realidade.

2.1 No meio do caminho tinha uma pedra: impasses e desafios na pesquisa de campo na área educacional

A pesquisa no campo educacional apresenta-se como uma atividade bastante complexa, sobretudo quando se trata de uma investigação voltada para prática de professores, em sala de aula. Nesse caso, vários fatores interagem na composição dos desafios postos ao pesquisador que busca compreender dada realidade no contexto escolar. De um lado, a universidade, espaço privilegiado no processo de produção do conhecimento, instituição responsável pela formação inicial dos professores; do outro lado, a escola de educação básica, espaço em que se constroem os conhecimentos e saberes docentes plurais e heterogêneos (TARDIF, 2014). Entre ambas, saberes em diálogo se fazem necessários.

Gatti (2013, p. 6) ressalta a necessidade de “compreender que o mundo do trabalho gera conhecimentos tão relevantes quanto o mundo acadêmico". Desse modo, o diálogo entre a universidade (mundo acadêmico) e a escola pública (mundo do trabalho) pode promover a construção de espaços de socialização e construção de conhecimento que atenderão às necessidades de ambas as instituições. Para os professores das escolas, uma oportunidade de refletir sobre seus limites e possibilidades de práticas em sala de aula. Para a universidade, por sua vez, uma oportunidade de buscar respostas para os desafios postos à escola pública, e, ao mesmo tempo, refletir sobre os processos de formação e da pesquisa acadêmica. No entender de Gatti (2013, p. 5):

> [...] a formação oferecida para o exercício da função docente é um processo que diz respeito tanto à universidade quanto à escola. Os pesquisadores partem da idéia de que o professor se forma também no trabalho, no cotidiano das escolas, e é por isso que defendem a parceria entre universidade e escola na perspectiva colaborativa.

Um grande desafio, então, é criar alternativas para aproximação entre a realidade cotidiana das salas de aula da educação básica e a formação

oferecida aos professores pelas Instituições universitárias. A pesquisa acadêmica, dentro da perspectiva colaborativa, demonstra ser um veio para aproximação entre estas instituições; entretanto, um caminho nada simples a ser trilhado, sobretudo quando diz respeito ao fato de precisar adentrar no espaço de trabalho do professor da educação básica, que já vivencia suas tensões diárias em relação ao seu exercício profissional. Por isso, já nos alertam Albuquerque e Ibiapina (2016, p. 78): "É preciso ficar atento à complexidade implícita nesse contexto, pois o processo colaborativo é permeado por conflitos e tensões geradas pelas divergências de ideias e formas diferentes de agir".

Algumas dessas tensões vivenciei durante o processo de imersão no campo de pesquisa. No que diz respeito ao envolvimento em investigações científicas, precisei enfrentar a resistência de professores ao convidá-los a tornar-se coparceiros e colaboradores desta pesquisa; vivenciei também momentos de tensão, no período em que iniciei o diálogo com professores, direção e coordenação de três escolas de Ensino Médio – nas quais não tive abertura para a realização da pesquisa –, para chegar à quarta escola, onde a proposta de pesquisa e de formação sobre o livro didático e os multiletramentos pôde ser realizada.

Ouso interpretar que a resistência dos profissionais à participação em investigações científicas propostas pela universidade talvez tenha como uma das causas o fato de o professor encarar o convite/proposta de formação como mais uma responsabilidade para além das atividades cotidianas de sala de aula; ou, ainda, pode ser que o professor pondere sobre os riscos a que se exporá, ao sair de sua "zona de conforto", da rotina de suas atividades pedagógicas. Entendemos, como Imbernón (2009, p. 15), que,

> Assim o professorado reduz sua assistência à formação "de toda vida", baixa a sua motivação para fazer coisas diferentes, corre poucos riscos e, sobretudo, a inovação surge como um risco que poucos querem correr (para que correr riscos se ninguém o valorizará ou, pelo contrário, o reprimirá?)

Outro ponto que precisamos considerar, para compreender a atitude dos professores, é o fato de que muitas pesquisas desenvolvidas a partir da prática do professor não têm dado retorno à instituição escolar, de modo a justificar a

relevância social. Por fim, uma última interpretação que pude fazer sobre os “nãos” recebidos, que justifica a atitude de resistência, por parte dos professores, foi o fato de a proposta envolver a reflexão sobre prática docente e material didático, tomando como ponto de discussão o uso do livro didático, recurso que tem acompanhado o professor como seu principal objeto de ensino.

Recorrendo ao argumento de Macedo (2006, p. 11), reconhecemos que, ao debruçarmos sobre o estudo de um dado contexto social, “não estamos lidando com uma realidade formada por fatos brutos, lidamos com uma realidade constituída por pessoas que se relacionam por meio de práticas”. Portanto, não há como pensar ingenuamente que o desenvolvimento de uma temática que convida o professor a reconfigurar sua prática ocorra de modo tranquilo e consensual. Pois as práticas docentes estão assentadas na formação do professor, em suas crenças, valores e visões de mundo que, muitas vezes, podem ser conflitantes com as dos pesquisadores que se lançam a investigar a práticas pedagógicas desses profissionais, no seu contexto de trabalho. Essas reflexões têm sido uma espécie de suporte ou de bases para tentar compreender essas dificuldades encontradas, numa pesquisa de cunho formativo e colaborativo.

2.2 Sobre o pesquisador e a implicação com a temática

A imersão na escola da educação básica, tomando-a como campo de pesquisa levou-me a relembrar meu cotidiano profissional, como docente. Tempos que me fazem compreender as reticências dos professores quando o assunto é tempo e espaço para outros aprendizados e, ao mesmo tempo, perceber o desejo desses sujeitos de aprender a gerenciar novos espaços, para além da sala de aula, também importantes para o processo de ensino e de aprendizagem. Como eles, eu também desejei dispor de mais tempo e espaço para investir em novas aprendizagens.

Como os professores que disseram “não”, quando desejavam dizer “sim”, eu vivenciei a dinâmica de um professor da escola pública que vai de uma sala de aula a outra e/ou de uma escola a outra, em intervalos muito

curtos de tempo, que não me permitia uma melhor convivência e partilha de saberes com os demais colegas. Eu tinha consciência: muitas provas, muitas cadernetas, muitos planos de aula, muitos alunos/turmas tornavam o trabalho docente, muitas vezes, pautados em práticas que começavam e terminavam em sala de aula.

A primeira escola em que busquei espaço para interlocução, para, possivelmente, tomá-la como campo de atuação para a pesquisa colaborativa tratou-se de uma escola estadual, que oferta o Ensino Médio, localizada no entorno da Universidade Estadual da Bahia, Campus I. A princípio, a ideia era buscar uma aproximação com a comunidade externa, situada no mesmo bairro da universidade, como forma de prestar um serviço educacional à comunidade local.

Os contatos para tentativa de imersão no espaço escolar tiveram início com a direção da escola para quem foi apresentada a proposta de pesquisa formativa com professores. Mesmo demonstrando entusiasmo, não cabia ao diretor a decisão final de aceitação da pesquisa. Outro contato foi feito com a articuladora da área de linguagem, que fazia o papel de coordenadora pedagógica.

Um encontro foi marcado, o projeto foi explicado e surgiu a possiblidade de dialogar com esta articuladora, uma das professoras de Língua Portuguesa, para quem a proposta de pesquisa também foi explicada: uma pesquisa que trazia como foco a construção colaborativa de conhecimento, em que pesquisador e professores participantes refletiriam sobre a prática pedagógica de Língua Portuguesa, tomando o livro didático como recurso cujos conteúdos pudessem ser ressignificados para, fugindo da linearidade da ordenação dos saberes, fazer entrar em cena os saberes múltiplos, em consonância com o mundo da cultura digital e seus desafios.

Tendo em vista a substituição da professora articuladora por um outro professor articulador, o diálogo foi interrompido, não havendo, a partir daí, abertura naquele espaço para a realização do referido projeto.

Numa segunda escola de Ensino Médio, localizada na região metropolitana de Salvador, em um bairro de Lauro de Freitas, um encontro foi realizado com a vice-direção da escola e com os professores de Língua

Portuguesa, a fim de explicitar os objetivos da pesquisa, como ocorreu na escola anterior. A adesão dos professores à proposta não ocorreu, e teve como justificativa a falta de tempo para se envolver em mais uma atividade, além das que já eram realizadas cotidianamente, na sala de aula. Nessa escola, também não pôde ser realizado o projeto.

Por fim, buscou-se, no tempo estipulado para a realização do projeto, uma terceira instituição pública, uma escolar militar, localizada na região da cidade baixa. Assim como a direção da primeira escola, o gestor também se mostrou entusiasmado com a ideia da formação; porém, no encontro com os professores, que estavam bastantes envolvidos com as últimas atividades do ano letivo, não foi possível encontrar, entre eles, algum ou alguns que disponibilizassem um tempo para a formação, apesar de considerarem a proposta importante.

Entendemos que os caminhos que levam a uma pesquisa colaborativa, em que se pressupõe uma ação dialógica entre os sujeitos (FREIRE, 1987), são constituídos por diversos obstáculos que precisam ser superados. São entraves que vão desde a resistência dos profissionais em participar de pesquisa acadêmicas, até as questões de disponibilidade de tempo para envolver-se em atividades além das que já fazem parte do cotidiano da sala de aula. Vale ressaltar que, nos três espaços educacionais consultados, a proposta foi entendida, por parte dos gestores das escolas, como de suma importância para se pensar uma metodologia de trabalho mais dinâmica, mais significativa, envolvendo o livro didático.

Esses impasses não foram entendidos como fator negativo, mas como mola propulsora para persistir na caminhada rumo ao desenvolvimento do estudo. Ademais não se forjam sujeitos participantes de uma pesquisa, pois é preciso que haja o desejo, a adesão ao projeto. E como, nos lembra Freire (1987, p. 97), a “adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade”.

Não obstante as situações-limites com as quais nos deparamos e dos empecilhos que dificultaram as estratégias de ação que tivemos que desencadear, continuamos acreditando na proposta de pesquisa que

apresentamos, pautada na perspectiva da formação reflexiva colaborativa, cujo objetivo seja responder às exigências da vida social e à construção da cidadania. Esse desejo nos impulsionou a continuar a busca por uma escola onde pudéssemos pôr em prática esta investigação, pois como diria Freire e Horton (2003), "o caminho se faz caminhando" [7]. Sobre os caminhos rumo à escola, *locus* da pesquisa, trataremos a seguir.

2.3 O caminho se faz ao caminhar: trajetos metodológicos

Pensar a pesquisa no âmbito educacional, e no contexto sociocultural contemporâneo, requer uma atenção especial no que diz respeito às novas exigências de qualidade e excelência, às quais estamos submetidos, tendo em vista que recaem sobre o campo educacional imperativos de ordens científica, política, administrativa e econômica (GATTI, 2012).

Desse modo, a construção metodológica da pesquisa educacional deve ser acompanhada de uma reflexão acerca do objeto de pesquisa, do enfoque e do lugar do qual iremos abordá-lo, tendo em vista que o caminho da investigação não se dá de forma aleatória; devemos, portanto, perseguir o rigor metodológico: "[...] a busca do rigor significa a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas, da pesquisa dita qualitativa" (MACEDO, 2009, p. 75). O rigor científico e metodológico, diferente da ideia de rigidez, exige um trabalho com a multirreferencialidade para lidar com uma realidade complexa, de múltiplas variáveis. Para tanto, o pesquisador precisa firmar compromisso com a criticidade, envolvimento ético e profissional, com o intuito de dar maior confiabilidade e validade aos resultados obtidos no campo das pesquisas qualitativas. Portanto, servem-nos como fundamento a concepção de Macedo (2012, p. 28, grifos do autor) sobre rigor: "**rigor** aqui quer dizer, também, explicitar com clareza as **implicações** político-epistemológicas do pesquisador e suas instituições no acontecer objetivante da pesquisa".

Esta pesquisa se situa no âmbito dos estudos que discutem a prática do professor em sala de aula, que toma o livro didático como seu principal meio

[7] A citação faz referência ao título da obra de Paulo Freire e Myles Horton: O Caminho se faz caminhando - Conversas Sobre Educação e Mudança Social.

de acesso ao conhecimento, conduzindo-nos, desse modo, a um caminho no qual pesquisador e sujeitos de pesquisa possam interagir em função de uma intervenção no contexto escolar. Sobre esse fato, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) nos apresentam a seguinte assertiva: “o processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de forma neutra”.

Ainda, dentro desse contexto, reforçamos o nosso posicionamento, partindo de Paulo Freire (1987) e sua concepção acerca da dialogicidade, quando optamos, neste estudo, pela criação de um ambiente dialógico que prioriza a palavra como verdadeira práxis, composta de ação e reflexão: “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 44). Portanto, ao invés de suplantar a palavra dos sujeitos participantes, colocando-nos na posição de depositário de teorias científicas acerca da prática do professor, buscamos uma relação com esses sujeitos, estando sempre abertos à dialogicidade, em que pesquisador e professores, sujeitos de pesquisa, possam construir conhecimento, conjuntamente.

> [...] a dimensão política e a intencionalidade emancipatória – colocam a possibilidade de tornar os professores, em geral, profissionais com mais poder (*empowerment*) para agir no sentido de transformar tanto a sala de aula quanto a escola, utilizando, nesse processo, a análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente. (IBIAPINA, 2008, p.10).

A ação emancipatória dos professores participantes desta pesquisa poderá concretizar-se à medida que eles interagirem, com seus pares e com o pesquisador acadêmico, na busca de soluções ou na busca de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, através da oportunidade de reflexão crítica da prática, já que, muitas vezes, a atividade cotidiana não oportuniza espaços de reflexões sobre o trabalho realizado em sala de aula.

Tendo em vista o problema de investigação e objetivos traçados, este estudo situa-se no âmbito das pesquisas de abordagem qualitativa, colaborativa, formativa, uma vez que visa à coconstrução de um objeto de conhecimento, a partir das contribuições do pesquisador e dos professores em

exercício que participarão do processo de investigação do objeto de pesquisa em questão.

Para a realização desta pesquisa, estabelecemos uma parceria com professores da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologia[8], em exercício na escola de Ensino Médio da rede pública estadual, Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho, localizado no Distrito de Mataripe, na cidade de São Francisco do Conde[9], Região Metropolitana de Salvador – Ba.

O trabalho de formação realizado na referida escola, *locus* desta pesquisa, envolveu, especialmente, cinco profissionais que atuam no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio, convidados a refletir sobre a promoção dos multiletramentos em sala de aula, a partir do trabalho com o livro didático.

Abrimos a esses professores um espaço para reflexão e problematização de seu fazer pedagógico, da sua formação pessoal e profissional (NÓVOA 1997), de modo a ampliar seus conhecimentos, para que se tornem mais responsivos em relação às práticas de (re)construção de significados, pautadas nas múltiplas modalidades semióticas e nas múltiplas culturas da sociedade contemporânea. Nesse tipo de investigação, pesquisador e sujeitos da pesquisa, "[...] calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, cousuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada" (IBIAPINA, 2008, p. 26).

Uma questão central da abordagem de pesquisa colaborativa é o fato de que ela evidencia o ponto de vista daquele que intervém, neste caso, o professor, bem como os conhecimentos que são construídos e dispostos a serviço da prática docente, o que poderá contribuir para potencializar a aprendizagem dos discentes (DESGAGNÉ, 2007).

---

[8] A área engloba professores das disciplinas escolares no Ensino Médio: Artes, Língua Estrangeira, Educação Física e Língua Portuguesa. O foco das discussões desta pesquisa está centrado no ensino de Língua Portuguesa; entretanto, por entendermos que as questões de linguagem perpassam por diferentes áreas do conhecimento, abrimos espaço para os professores de diferentes disciplinas (Inglês, Artes e Educação Física) que desejaram participar. Esses professores atuaram, de acordo com o tempo e disponibilidade que tinham, dando contribuições às discussões sobre a ressignificação dos conteúdos do livro didático.

[9] Segundo dados oficiais do IBGE, a cidade conta com uma população estimada de 40.220 habitantes (dados de 2017).

Privilegiamos como *locus* o espaço de atuação dos professores, por entendermos a importância de se considerar as condições reais de trabalho desses sujeitos no contexto da escola pública; pois "[...] o estabelecimento escolar é um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e grupos em interação recíproca" (ARDOINO, 1998, p. 34). Portanto, empreender uma intervenção no espaço escolar requer, necessariamente, que pensemos nas condições sociais e culturais de uma dada comunidade. Desgagné (2007, p. 9) explica que:

> Para os defensores da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação.

A formação neste contexto da pesquisa colaborativa, então, tem papel importante, já que propiciaria aos professores a construção de competências que poderão ser acionadas no seu exercício profissional, compreendendo que a formação dos professores é um processo contínuo, permanente. Nessa relação da pesquisa acadêmica com a escola, há de considerar também as condições de trabalho e a viabilidade de concretização de determinadas práticas educativas em contextos reais. Para Desgagné (2007, p. 10), a função do pesquisador no contexto do projeto colaborativo é de "balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação".

A pesquisa colaborativa, formativa, privilegia a imersão do pesquisador no campo de trabalho dos sujeitos. Ainda, no tocante à pesquisa colaborativa, apresenta-se como uma forma de produção e de formação, em que os sujeitos envolvidos (pesquisador e professores) são coparticipes e buscam resolver problemas que afligem a educação (IBIAPINA, 2008). Este tipo de investigação, portanto, procura desenvolver estratégias para mudanças nas práticas educacionais e, assim, contribuir para o desenvolvimento de profissionais da educação em exercício, bem como o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas neste âmbito.

> [...] nessa perspectiva, a prática é alvo de intervenção emancipatória em que tantos os investigadores quanto os docentes tomam parte do processo investigativo, rompendo

> com a tendência de os pesquisadores utilizarem a lógica da racionalidade técnica que se restringe a descrever/analisar, genericamente, a prática pedagógica. (IBIAPINA, 2008, p.12).

A pesquisa passa, então, a tomar outro viés, tendo em vista que o processo investigativo não estará pautado apenas no ponto de vista do pesquisador. Orientados pelos objetivos da pesquisa, os professores tornam-se coautores do processo de construção, pois possibilita aos sujeitos participantes da pesquisa a reflexão sobre a prática educativa, bem como a participação ativa na produção do conhecimento, durante os encontros formativos.

> Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho escolar (IBIAPINA, 2008, p.12)

Pensar em ações investigativas, de forma colaborativa, no processo de formação docente, é pensar na reconstrução colaborativa das práticas, para o desenvolvimento profissional do pesquisador e dos educadores que estão comprometidos com a ação. Conforme Ibiapina (2008, p. 21), o papel do pesquisador, nesse aspecto, é criar as condições necessárias, a fim de que os professores “participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao processo de desenvolvimento profissional do professor”. Sobre esse aspecto, a articulação entre universidade e escola poderá propiciar a criação de um campo colaborativo, uma vez que ambas as instituições são produtoras de conhecimentos.

2.4 O campo empírico, os sujeitos e a proposta de formação colaborativa: a parceria universidade e escola

> Quando a gente traz o pesquisador, quando ele se debruça sobre a realidade da escola, tudo que vier desse trabalho, ele vai ser bem mais plausível de acontecer, bem mais próximo da

> realidade, o potencial de aplicabilidade é bem maior. (Professora Gaia)[10]

Ensina-nos Freire (1996) que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Essas palavras do autor ratificam as palavras da professora Gaia, participante desta pesquisa, ambas ressaltando a importância da aproximação entre as pesquisas acadêmicas e os contextos escolares, espaços onde se efetivam as práticas educacionais desenvolvidas pelos professores. Portanto, a sala de aula precisa transformar-se em lugar em que, a partir das indagações e reflexões, o professor possa intervir, possa construir conhecimento novo.

No contexto atual, em que cada vez mais se discute a importância da formação inicial e continuada dos professores, é imprescindível essa parceria entre a universidade e instituições de educação básica, numa atuação compartilhada, possibilitando, assim, o desenvolvimento profissional dos docentes, a partir do trabalho cotidiano que articule teoria e prática. Para efetivação dessa articulação, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 229):

> É indispensável o contato com as escolas, sua cultura, suas práticas cotidianas, o trabalho em cooperação com seus profissionais na experimentação de novas alternativas de ensino apropriadas às peculiaridades de cada contexto.

Pensando nessa articulação, para a implementação desta pesquisa formativa, consideramos que o Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho foi nosso parceiro. Esta parceria se estabeleceu a partir do contato com a vice-direção que revelou a necessidade de que, nessa escola, fossem promovidos encontros formativos com os professores, durantes os dias de Atividade Complementar (AC). Percebemos, a partir desse primeiro diálogo, que as necessidades da escola estavam em consonância com os objetivos desta investigação. Além disso, um fator importante para a realização deste estudo nessa escola foi o fato de os professores terem assumido o compromisso de construir, colaborativamente, os encontros de formação. Assim, através da vice-direção escolar, chegamos aos profissionais que atuam no referido colégio.

[10] As professoras participantes são identificadas, neste estudo, pelos nomes fictícios que elas próprias escolheram, o que será explicado mais adiante.

Escola de Ensino Médio, pioneira na região, fez adesão ao Programa Ensino Médio Inovador – EMI[11], uma ação de colaboração técnica e financeira do Ministério da Educação, cujo escopo é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras no Ensino Médio Na prática, isso significa a ampliação de permanências dos estudantes nas escolas, bem como a diversificação de práticas pedagógicas nas escolas de Ensino Médio "[...] que atendam às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2016). O Colégio atende às comunidades de sete Distritos e duas Ilhas, ofertando, além do Ensino Médio regular, a Educação de Jovens e Adultos - EJA III, no turno noturno.

Com a colaboração dos cinco professores de Língua Portuguesa, a pesquisa se desenvolveu a partir de uma proposta de formação continuada que aconteceu sob a forma de um curso de extensão intitulado *Livro didático no Ensino Médio: promovendo práticas multiletradas entre o papel e o digital*.

A formação continuada realizou-se na modalidade presencial com carga horária total de 21h (vinte e uma horas), e na modalidade a distância, com carga horária total de 20h (vinte horas), para a realização de atividades a partir do aplicativo digital de mensagens instantâneas – grupo de *WhatsApp,* para agendar os encontros, trocar informações sobre o andamento dos trabalhos. Foi-nos de grande utilidade, também, o editor de textos online, *Google Docs,* para a escrita colaborativa de um protótipo didático, com base no livro didático de Língua Portuguesa. Para tanto, os encontros ocorreram conforme organizados no quadro seguinte.

[11] O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439> Acesso em 12 abr. 2018.

Quadro 1: Cronograma dos Encontros Formativos – Atividades presenciais

Data	Temática	Duração
14/03/2018	Conhecendo a escola. Apresentação da proposta de formação, objetivos e esclarecimentos éticos da pesquisa.	3h
21/03/2018	Proposta de formação: buscando contribuições dos sujeitos envolvidos. Discussão sobre O processo de escolha do livro didático adotado na escola.	3h
11/04/2018	Texto e a textualidade na contemporaneidade. Formação de leitores na escola.	3h
06/06/2018 (matutino)	Multiletramentos e Livro Didático: a questão da Hipertextualidade.	3h
06/06/2018 (vespertino)	Multimodalidade do impresso ao digital. O livro didático no contexto da diversidade cultural.	3h
11/07/2018	Sequência Didática e Protótipo de Ensino: é possível planejar a partir do uso do Livro Didático?	3h
08/08/2018	Discutindo a construção do Protótipo Didático	3h

Fonte: o autor

Quadro 2 - Cronograma – Atividades à distância.

Período	Temática	Duração
De 21/03/2018 a 08/08/2018	Atividades colaborativas no *whtaspapp*: agendamento de encontros. Socialização de leituras.	10h
De 11/07/2018 a 08/08/2018	Atividades colaborativas no Google Docs: Elaboração do protótipo didático.	10h

Fonte: o autor

Vale ressaltar que o fato de o pesquisador ter pensando o tema e a estrutura do projeto de formação não excluiu as possibilidades de negociação e redimensionamentos que foram sugeridos, a partir do contato com os sujeitos envolvidos, já que se tratou de uma construção colaborativa, em constante mudança, sujeita aos ajustes, e, portanto, "susceptível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto" (DESGAGNÉ, 2007, p.10). Ademais,

> [...] a pesquisa colaborativa não exige que os professores sejam co-pesquisadores, no sentido restrito do termo, ou seja, participem de todas as tarefas formais de pesquisa com a mesma competência do pesquisador, o objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade para que os professores participem como co-produtores da investigação,

> sem necessariamente torna-se pesquisadores. (IBIAPINA, 2008, p.32).

Com o desenvolvimento do projeto de extensão/formação, refletimos sobre a importância de um trabalho colaborativo de formação continuada que articule teoria e prática. Nesse espaço-tempo, em conjunto com os sujeitos envolvidos, discutimos, a partir de uma leitura crítico-reflexiva das propostas de atividades apresentadas em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como o professor poderá, do papel ao digital, promover práticas multiletradas que dinamizem e ressignifiquem as atividades de linguagem em sala de aula.

Os encontros presenciais ocorreram uma vez por semana, na referida escola, e se constituíram de um conjunto de ações que foram sendo melhor definidas a partir do contato com os docentes envolvidos, que colaboraram para a realização das seguintes atividades:

- Realização de estudos, tendo como base as Orientações Curriculares para o Ensino Médio na área de Linguagens;
- Realização de estudos acerca da Teoria dos Multiletramentos;
- O livro didático no contexto da cultura digital;
- Estudos voltados para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita multiletradas no livro didático;
- Elaboração de proposta de trabalho a partir da leitura critico-reflexiva das atividades sugeridas no Livro Didático de Língua Portuguesa utilizado na Escola Participante;

Quadro 3 - Referências utilizadas para discussão das temáticas nos encontros formativos

CEALE – Glossário Online. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/. Acessado em: 01 mar. 2018.
BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Fundo de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos do ensino médio: PNLEM/2018 - Português.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2017.
BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2013.
DOLZ & SHNEUWULY (ORGS). **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais:** leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.
ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

Fonte: autor

Sobre as estratégias para viabilização da Formação Continuada, coube ao pesquisador/coordenador da extensão/formação, com a imprescindível contribuição dos professores, as seguintes atribuições:

- Criar um ambiente de aproximação afetiva com os professores, propiciando a efetiva participação de todos;
- Selecionar, coletivamente, os temas e/ou assuntos que foram abordados, de acordo com o planejamento do ano letivo para o Ensino Médio e as necessidades emergentes na prática pedagógica cotidiana dos professores envolvidos na formação;
- Selecionar os textos que serviram de subsídio teórico para as discussões, durante a formação;
- Desenvolver um cronograma de encontros;
- Prever formas de acompanhamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos;
- Registrar as discussões e considerações do grupo em formação.

O referido Curso de Extensão, projeto de caráter interinstitucional – pois representa uma parceria entre universidade e escola – fundamentou-se na ideia de que o processo ensino-aprendizagem precisar pautar-se na dialogicidade, tendo “[...] o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir” (FREIRE, 1987, p. 46). Nesse contexto de formação, objetivamos a reflexão formativa colaborativa, acerca do uso crítico e criativo do livro didático, partindo dos textos e atividades já pré-determinados no livro adotado pela escola[12], mas avançando para além das páginas impressas.

[12] A coleção didática adotada pela escola denomina-se “Português: trilhas e tramas”, dos autores Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling, publicado pela Editora Leya.

Como culminância dos encontros formativos propomos, a princípio, aos professores a elaboração de um plano de trabalho através de sequências didáticas; entretanto, ao analisarem as propostas de protótipos didáticos construídas por Rojo (2012), os professores optaram por esta forma de planejamento de ensino, envolvendo atividades de multiletramentos a partir de conteúdos propostos no livro didático. O protótipo didático (anexo A) construído pelos professores envolveu conteúdos do livro didático ampliados pelas práticas de letramentos que considerem as multimodalidades, a diversidade cultural na qual os alunos estão inseridos, buscando, dessa forma, promover atividades pautadas em práticas de uso social da linguagem, contextualizadas com a atual cultura digital.

2.5 Procedimentos de construção e análise dos dados

> A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas. (GATTI, 2010 p. 16).

A busca da compreensão dos fenômenos educacionais perpassa pela aplicação de diversas abordagens metodológicas; assim, paralelo à fase de formação, como recursos para a construção dos dados, nos encontros formativos foram realizadas entrevistas semiestruturadas (apêndice A), que constituíram momentos de discussões/diálogo sobre o uso crítico do livro didático para promoção de práticas pautadas nos multiletramentos. Para Macedo (2010, p.105):

> [...] se trata de um encontro, ou de uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores, visando à compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria.

Dentro desse contexto, entrevistamos os professores participantes da pesquisa, buscando compreender como eles pensam as práticas de linguagem pautadas nos multiletramentos, tomando como recurso o livro didático. Os textos/discursos gerado pelas entrevistas nortearam nossa compreensão sobre os embates e desafios que os professores de Língua Portuguesa enfrentam, ao tomarem o livro didático como suporte para seu trabalho pedagógico com a linguagem, entre outras situações discutidas ao longo deste texto. A entrevista, segundo Lüdke e André (1994, p. 34), “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. Ademais, lançando mão desse instrumento de pesquisa, o pesquisador poderá compreender, escutando sensivelmente, as atribuições de sentido construídas pelos atores sociais, alicerçado em um diálogo provocador (MACEDO, 2012).

Lançamos mão, também, para construção de dados, das sessões reflexivas. Trata-se do contexto, da ambiência que proporciona e promove a reflexão, processo que exige o entrelaçamento de conhecimento teórico e o mundo da experiência (IBIAPINA, 2008). Diz respeito a uma estratégia que:

> [...] motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente (IBIAPINA, 2008, p. 96).

Para engendrar o processo da reflexividade, Ibiapina (2008) elenca e sistematiza três ações reflexivas (descrever, informar, confrontar), que no final, conduzirá a uma quarta ação (reconstruir).

Quadro 4 – Ações reflexivas realizadas na pesquisa colaborativa

Propostas de ações	Questões norteadoras
1) **Descrição: professor deve distanciar-se das suas ações para compreender as escolhas feitas, produzindo, desse modo, fonte de dados que conduzirão às ações reflexivas.**	o que fiz?

2) Informação: o professor deve refletir sobre suas opções, ao desenvolver a prática pedagógica; compreender as bases teóricas que alicerçam o fazer pedagógico.	O que agir desse modo significa? O que leva a agir desse modo? O que motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas ações? De onde procedem historicamente as ideias incorporadas na prática de ensino? Com base em que e em quem ocorreu apropriação dessas ideias? Por que essas ideias são utilizadas?
3) Confronto: o professor deve ser incentivado a refletir sobre o significado de sua prática, sobre as concepções teóricas que embasam seu fazer docente	Como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno está sendo formado? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as teorias utilizadas? Que conceitos são utilizados? Que conexão há entre esses conceitos e as teorias educacionais? Quais relações existem entre teoria e prática? A prática pedagógica serve a que interesse?
4) Reconstrução: o professor deve planejar mudanças, visualizar outras possibilidades do fazer docente, de modo a dar novo sentido às práticas.	Como posso agir diferentemente? Como poderia mudar a minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar a minha prática?

Fonte: autor. Elaborado com base em IBIAPINA (2008, p. 73-75).

Com proposta de formação reflexiva, objetivou-se compreender como os professores concebem a possibilidade de se promover os multiletramentos em sala de aula, a partir do trabalho com o livro didático; engendrar reflexões referentes à relação professor-aluno-livro didático e ensino de Língua Portuguesa, mediante as transformações pelas quais tem passado a sociedade, com o advento das tecnologias digitais; a ressifgnificação da prática de leitura e escrita, a partir do livro didático, propiciada reflexões e discussões gerada a partir das questões norteadoras. Entendemos que a formação pautada na reflexividade crítica propicia aos professores a compreensão dos contextos de práticas em sala de aula, promove o entendimento da necessária relação entre teoria e prática, bem como possibilita práticas mais autônomas e conscientes (IBIAPINA, 2008).

As sessões reflexivas, inspiradas nos pressupostos teóricos propostos por Ibiapina (2008), instituíram a formação dos professores em serviço,

considerando as experiências de trabalho dos educadores envolvidos. Constitui-se de encontros formativos destinados às reflexões em grupo, sobre a relação teoria-prática, cuja "participação está vinculada a uma alteração-com e convocada, visando uma transformação social de dentro, mesmo que se estabeleçam relações com outras alteridades socialmente necessárias" (MACEDO, 2012, p. 51). Nesse caso, diz respeito à relação entre pesquisador, enquanto representante de uma comunidade de pesquisa, a universidade; e os professores, profissionais que constituem conjuntamente com outros atores, a comunidade escolar.

Para registro dos dados gerados a partir das sessões reflexivas e outras imersões no *locus* de pesquisa, utilizamos o diário de campo, respaldados no que diz Macedo (2010, p.133):

> Em geral, a prática de escrita de um diário de campo possibilita ao pesquisador compreender como seu imaginário está implicado no labor a pesquisa; quais seus atos falhos; quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados. É um esforço para tornar-se cônscio da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção, portanto, é um potente instrumento de formação no campo da investigação em ciências antropossociais e da educação.

Considerando este contexto investigativo, o diário de campo possibilitou ao pesquisador fazer a observação e anotação de situações relevantes como a rotina da escola, as condições da estrutura física, as condições de trabalho dos professores, as experiências e interações com os sujeitos de pesquisa, bem como o registro dos sentidos atribuídos pelos sujeitos participantes da formação continuada ao que discutimos, durante os encontros formativos. Esses dados construídos, somaram-se aos dados produzidos, através das entrevistas, e compuseram o *corpus* para análise e interpretação.

Como nos alerta Macedo (2010), a realidade não cabe num conceito; portanto, com os dados construídos, a partir do campo empírico, retomamos o construto teórico para trabalhar "[...] criticamente no âmbito das interpretações saídas do estudo concreto" (MACEDO, 2010, p. 141). Do tensionamento entre os dados do campo empírico, sistematizados, e a teoria desvela-se um conhecimento "[...] que se quer sempre enriquecido pelo ato reflexivo de questionar, de manter-se curioso". (MACEDO, 2010, p.141). O que significa

dizer que uma inquietação sempre se renova, propiciando novos questionamentos e novas elucidações, dado o caráter transitório de qualquer conhecimento.

Os atos de compreender e interpretar, com a finalidade de elucidar e intervir, para qualquer finalidade prática é da esfera de toda atividade social (MACEDO, 2012). Neste estudo, os dados a serem interpretados são os recortes de textos/discursos, construídos nos encontros formativos, a partir das entrevistas, das rodas de conversa com os professores participantes, gravados em áudios e transcritos.

Consideramos que a interpretação é a atividade do pensamento que opera com a decifração dos sentidos latentes nos sentidos patentes; é a manifestação própria da pluralidade de sentidos (RICOUER, 1978). As interpretações são diversas e dependem sempre do leitor para atribuir-lhes sentidos, para acionar significados que ali estão presentes nos textos/discursos à espera de quem os movimente, os ponha nas interações do jogo da linguagem. Interpretar:

> [...] é tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das idéias expostas, é cotejá-las com outros, é dialogar com o autor. (SEVERINO, 2007, p. 94)

As reflexões sobre a prática pedagógica e o livro didático, no contexto dos multiletramentos, tecidas nos encontros formativos, entrelaçaram vozes do pesquisador, dos autores que embasaram as discussões teóricas e dos professores participantes da pesquisa. Nesse processo, ideias a respeito da prática docente foram enunciadas e fecundadas, propiciando-nos colocar em prática “uma teoria do conhecimento que tem como dimensão principal a natureza dialógica da produção do saber” (GADOTTI, 2008, p. 12). Um conhecimento, portanto, gerado a partir do tensionamento entre os construtos teóricos e as vozes dos sujeitos.

A análise dos dados construídos no campo empírico constitui-se numa importante etapa em que tornamos explícitas, no estudo, as metodologias empregadas para chegarmos à compreensão e ao desenvolvimento do

processo analítico da pesquisa. Destarte, tomamos como dispositivo analítico dos dados qualitativos a Análise Textual Discursiva (ATD).

Para a ATD, a compreensão está pautada na pluralidade, heterogeneidade e transversalidade, provenientes de um viés multirreferencial (MORAES, 2003). Trata-se de uma "[...] abordagem claramente incluída em metodologias que se situam em um paradigma de pesquisa emergente" (MORAES E GALIAZZI, 2006, p. 117), aproximando-se de perspectivas investigativas que procuram romper o objetivismo e a neutralidade no processo de construção do conhecimento científico.

Assim, a ATD pode ser entendida enquanto processo auto-organizado de construção de compreensão, em que novos significados são erigidos a partir de um ciclo de operações: a unitarização, a categorização e a comunicação (MORAES, 2003).

A unitarização foi a primeira fase e correspondeu à desconstrução dos dados da pesquisa, processo em que identificamos as unidades de análise a partir do *corpus* construído. Com as transcrições realizadas e agrupadas por data de registro das gravações dos encontros formativos, realizamos a leitura criteriosa dos textos/discursos. Esta etapa constituiu o que Moraes (2003) denomina de desmontagem dos textos, e demandou o exame detalhado das transcrições dos textos/discursos, a fim de captar as unidades dos discursos dos sujeitos referentes à temática deste estudo.

Durante este processo de desmontagem dos textos, foram sendo revelados aspectos reflexivos sobre a prática pedagógica dos docentes, em relação ao uso do livro didático. Nesse processo, orientaram-nos os estudos teóricos que alicerçaram esta pesquisa, pois, segundo Moraes (2003, p. 193), faz-se necessário que toda leitura seja realiza por meio de uma perspectiva teórica [...] é impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela". Nesse sentido, engendramos esforço para compreender as práticas dos professores ao tomarem como material de apoio o livro didático. Para Moraes e Galiazzi (2006) é este o momento em que, como pesquisadores, acionamos a nossa capacidade interpretativa, explicitamos a nossa autoria. A partir dessa etapa, passamos a circunscrever também os limites da pesquisa.

Durante processo de unitarização, começaram a emergir frases, palavras, discursos que nos auxiliaram na busca das unidades de análise; aqui focamos “nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica (MORAES, 2003, p. 195). Essas unidades podem ser compreendidas como frases ou fragmentos dos textos que mantinham uma relação com as compreensões e significados que buscamos, referentes à temática de estudo. Buscamos, então, as unidades de significação relacionadas ao livro didático, hipertextualidade, multimodalidade, multiletramentos, formação docente, prática pedagógica.

O segundo momento consistiu no processo da categorização, no qual buscamos relacionar as unidades de significados que emergiram quando do processo de unitarização. Sobre o prisma da ATD, uma categoria, segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 203),

> [...] representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede. O pesquisador ao tecer sua rede precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centros das categorias.

No processo de categorização, compilamos as unidades de análise, nominando e estabelecendo as categorias: “elementos de significação próximos constituem as categorias” (MORAES, 2003, p. 197). Desse modo, agrupamos os recortes textuais/discursivos – donde emergiram as categorias empíricas – tomando como base as categorias teóricas desta pesquisa: multiletramentos e livro didático de Língua Portuguesa; prática pedagógicas e uso do livro didático; tecnologias digitais e o livro didático de Língua Portuguesa, formação docente e prática colaborativa.

As categorias emergentes ou empíricas são categorias geradas a partir do imbricamento da empiria e teoria, e que, portanto, estão em constante processo de atualização, no decorrer das análises e interpretações dialógica do campo empírico (OKADA; SANTOS, 2018).

Durante esse processo, surgiram diferentes níveis de categorias e subcategorias empíricas que proporcionaram interpretações e novas compreensões (MORAES, 2003; MORAES; GALIZAZZI, 2006): o processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa e implicações na aprendizagem

do aluno; a formação continuada em serviço; o processo de letramento docente, hipertextualidade no livro didático de Língua Portuguesa, o livro didático de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais.

Na terceira etapa, engendramos a produção de uma compreensão renovada; o “investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto.” (MORAES, 2003, p. 191). É o momento de declaração dos resultados da análise produzida, que será apresentada nos capítulos 4 e 5.

As unidades de análise são pré-estabelecidas em função dos objetivos investigativo, “sua definição pode partir tanto de categorias definidas a priori, como de categorias emergentes” (MORAES, 2003, p. 195).

A análise do *corpus* traz os traços de realidades coletivas, bem como de quem as construiu (MEDEIROS; AMORIM, 2017). Nesse exercício, apresentam-se as teorias e as visões de mundo do pesquisador, já que “nós nos constituímos na linguagem e não temos como sair dela para observar um fenômeno de modo neutro” (MORAES, 2003, p. 203). Portanto, nesse exercício de escrita de compreensões sobre o objeto de estudo, estão os nossos olhares, pois, como sujeitos constituídos na e pela linguagem, não temos como dissociar a nossa subjetividade de nossos dizeres.

> Enxergamos as coisas, percebemos os fenômenos, lemos textos, sempre a partir de referenciais teóricos que constituem nossos domínios linguísticos, nossos discursos. Por isso sempre estamos interpretando. Não temos como sair da “prisão” da linguagem e do discurso a partir dos quais falamos. Necessitamos manifestar-nos de dentro deles. (MORAES, 2003, p. 203).

O movimento interpretativo desta pesquisa ocorreu com base na triangulação de dados, de acordo com a seguinte sistematização das fontes: os discursos dos professores, a partir das transcrições dos áudios produzidos durantes os encontros formativos; a entrevista semiestruturada; as observações da estrutura e condições de trabalho na escola, registradas em diário de campo; e, por fim, as propostas das práticas pedagógicas pensadas e produzidas pelos professores, a partir da construção do protótipo didático.

O *corpus* da pesquisa, no seu processo constitutivo e organizativo, a partir do campo empírico, pautou-se na discussão sobre a promoção de

atividades multiletradas em sala de aula, a partir do trabalho com o livro didático. O papel dos professores neste processo, como sujeitos da pesquisa, foi de suma importância para construção dos dados.

2.6 Sujeitos da pesquisa: formação pessoal, caminhada profissional e procedimento éticos da investigação.

Uma etapa fundamental das pesquisas de metodologia participativa é a escolha dos sujeitos participantes e a constituição do grupo que irá fomentar as reflexões e, consequentemente, a produção coletiva do conhecimento acerca de determinado objeto de estudo. No caso desta pesquisa, entendemos que o engajamento dos sujeitos foi preponderante para atingir os objetivos da investigação, que propôs discutir sobre o livro didático e os multiletramentos, na cultura digital, a partir do contexto de trabalho dos professores do ensino médio da escola pública. Tal fato implicou disponibilidade de tempo por parte dos educadores para a formação, em meio às atribuições que já lhes impõe o contexto de trabalho. Necessitávamos também de profissionais que se interessem por tal temática, a fim de tornar as discussões mais profícuas.

Portanto, a seleção dos professores teve como base o interesse e a disponibilidade dos docentes em participar da pesquisa, desde que atendessem aos seguintes requisitos: formação superior para desempenhar a função de professor de língua portuguesa; exercício profissional em escola pública estadual; atuante no ensino médio.

A partir desses critérios, e após contato inicial com a direção da escola, os professores do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho uma carta convite (apêndice B), para que fossem explicitados os objetivos da pesquisa e, posteriormente, aqueles que demonstraram interesse, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice C) impresso no primeiro encontro.

Na primeira reunião/encontro com os professores, na escola, discutimos os objetivos da pesquisa e da formação. Ouvimos os participantes buscando entender os seus interesses, organizamos um calendário de encontros na

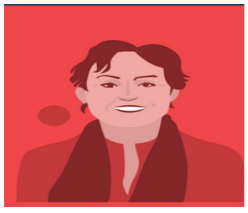
escola, já que todos os profissionais que presentes afirmaram sua participação na pesquisa.

Participaram da primeira reunião a diretora e vice-diretora, a coordenadora pedagógica, a professora articuladora da área de linguagens e os sujeitos professores colaboradores da pesquisa.

Tendo em vista a preservação das identidades dos professores envolvidos, em conjunto, eles discutiram os nomes fictícios a serem utilizados, neste estudo ou em futuras produções científicas oriundas desta pesquisa. Assim, a partir da sugestão de uma participante, surgiu a ideia dos pseudônimos gregos.

Os dados dos perfis dos sujeitos foram elaborados a partir de um questionário aplicado com os professores, ao longo da formação. Por uma questão de ética, o texto referente ao perfil dos professores participantes foi entregue a cada um, a fim de que retificassem ou acrescentassem alguma informação que julgassem importante. Desse modo, apresentamos a seguir os perfis dos professores:

Quadro 5 – Perfis dos professores colaboradores da pesquisa

	**Professora Gaia** É docente graduada em Letras, com Mestrado acadêmico em andamento, e possui três Especializações *lato sensu* concluídas. Excerce a profissão em duas escolas públicas e atua há mais de 10 anos no ensino, tem experiência no cargo de vice-direção escolar, desde 2004. Tem 60h de carga horária semanal de trabalho na área educacional. Possui entre 40 e 49 anos de idade.
	Professora Sofia É docente graduada em Letras, com Mestrado profissional concluído, além de ter uma Especialização *lato sensu*. Exerce a profissão em duas escolas públicas e tem mais de 10 anos de atuação no ensino. Tem 60h de carga horária semanal de trabalho na área educacional. Possui entre 40 e 49 anos de idade.
	Professora Hera É docente graduada em Letras, com Especialização *lato sensu*. Exerce a profissão em uma escola pública e tem mais de 10 anos de atuação no ensino. Tem 20h de carga horária semanal de trabalho na área educacional. Possui entre 55 e 60 anos de idade.

	Professor Hermes É docente graduado em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira – inglês, com Especialização *lato sensu*. Exerce a profissão em uma escola pública e tem entre 1 a 5 anos de atuação no ensino. Tem 60h de carga horária semanal de trabalho na área educacional. Possui entre 40 e 49 anos de idade.
	Professora Athena É docente graduada em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira – inglês, com Especialização lato senso. Exerce a profissão em três escolas públicas e tem entre 5 a 10 anos de atuação no ensino. Conta com 60h de carga horária semanal de trabalho na área educacional. Possui entre 30 e 39 anos de idade.

Fonte: elaboração própria.

A pesquisa acadêmica cumpre seu papel socioeducacional somente se puder contribuir com a escola e com o trabalho pedagógico do professor. Para tanto, é imprescindível que as discussões teóricas estejam imbricadas com as práticas em sala de aula; é necessário também considerar as reais condições de trabalho do professor, bem com a comunidade que compõe o espaço escolar.

Percebemos, no trabalho de campo, os vários fatores que influenciam o trabalho diário dos professores. Desde o deslocamento até a escola – pois muitos dependem do sistema de transporte público – à estrutura física da escola; a falta de equipamentos de climatização – para uma escola localizada em uma região muito quente –; a falta de espaço para socialização dos estudantes – que não têm outro espaço a não ser os corredores da escola –, e um espaço adequado para os professores se reunir, trocar experiências e pensar, colaborativamente, o planejamento das aulas.

Destacamos esses aspectos referentes ao contexto de trabalho dos sujeitos de pesquisa para realçar os desafios que lhes são impostos, no exercício diário de sua profissão. Esses desafios são também enfrentados pelo pesquisador que escolhe realizar um processo formativo nas dependências da instituição escolar, fatos que foram discutidos na seção 2.1.

Na próxima seção, iniciaremos um diálogo teórico com autores que embasaram esta pesquisa e que subsidiaram as compreensões engendradas a partir das análises coproduzidas no campo empírico, em diálogo reflexivo, nos encontros formativos com os sujeitos desta pesquisa.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS OUTROS MODOS DE LETRAMENTOS

Na sociedade denominada “sociedade em rede” (CASTELLS, 2000), as mudanças ocorridas apresentam-se não apenas no nível tecnológico, mas abrangem todas as esferas da vida social, haja vista o impulso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Aqui, especificamente, referimo-nos às tecnologias digitais e em rede nas culturas, nos processos educacionais e nas competências requeridas dos cidadãos, que têm transformado o mundo, tornando-o cada vez mais colaborativo e interconectado. Nesse sentido, damos ênfase à rede mundial de computadores, que propicia um fluxo amplo e diverso de informações, instaurando novas práticas sociais, situadas no ciberespaço.

Para Santaella (2004, p. 40), o ciberespaço é definido “como realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração e acesso”. Podemos conceituá-lo, portanto, como o universo das redes digitais; lugar de criação, de expressões culturais, de encontros e de aventuras, terreno de conflitos (LÉVY, 1998), em que diferentes formas de interação e de socialização influenciam, de modo direto, as culturas e grupos locais, levando-nos à dinamicidade e às possibilidades criativas da Cultura digital ou Cibercultura.

Lévy (1998) já apontava, e hoje vivenciamos, que o principal projeto estrutural do nosso século é o de construir e organizar o ciberespaço; podendo tomá-lo como um espaço de fluxo de conhecimentos, de saberes e de pensamentos coletivos, contrapondo-nos à ideia de simples acúmulo de informação. Essa disposição de conhecimentos instaura uma nova formação cultural, que marca, sobremaneira, as relações humanas na era da cibercultura.

O termo “cibercultura” especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Assim, a cibercultura explicita o envolvimento dos humanos com as tecnologias digitais e conectadas, estimulando as transformações tecnológicas, criando e transformando de forma coletiva. O ciberespaço, então, é visto para além de

suas bases materiais. Ressaltam-se, nesse caso, as práticas, atitudes e valores desenvolvidos a partir desses espaços virtuais, que abrigam, de igual modo, “o universo oceânico de informações [...], assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

Em sociedades passadas, existiam outras tecnologias de comunicação, a exemplo da oralidade, da escrita e do livro impresso, que propiciaram, em diferentes contextos e diferentes momentos históricos, uma relação com o conhecimento e sua forma de disseminação, com o advento da cibercultura, passado, presente e futuro se entrelaçam, por meio de links, no tempo e no espaço; outras linguagens se constroem, fronteiras se dissolvem. Desse modo:

> A nova universalidade não depende mais da autosuficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações. Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente. (LÉVY, 1999, p. 15)

No ciberespaço, as possibilidades de interação, comunicação e colaboração entre os sujeitos podem se dar de forma sincrônica e assincrônica. O ciberespaço fomenta a junção de saberes diversos, imaginações e energias, a partir dos sujeitos que nele estão conectados. Todo esse movimento é devido ao princípio da (inter)conexão, que é o imperativo categórico da cilbercultura (LÉVY, 1999). Para a comunidade virtual, é imprescindível a conexão; na ausência da interconectividade, o coletivo perde o seu sentido.

Pensar na relação do ciberespaço com o campo educacional requer, como nos diz Lévy (1999), atentar para as mudanças contemporâneas da relação dos indivíduos com o saber e o saber-fazer, que surgem e renovam-se numa velocidade bem mais constante, a partir das tecnologias intelectuais, por meio das quais a funções cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção e raciocínio) se modificam, se amplificam, são exteriorizadas (LÉVY, 1999). O autor nos alerta, também, para as novas configurações acerca da natureza do trabalho: “[...] trabalhar que dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 157). Isso significa que a educação, que se quer alinhada ao mundo do trabalho e das

transformações sociais, precisa reconfigurar-se para abarcar as novas formas de produção do conhecimento.

Santaella (2003) assevera que a cibercultura, assim como qualquer tipo de cultura[13], não pode ser dissociada do ser humano, "nós somos essas culturas […]. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência" (SANTAELLA, 2003 p. 30). Os seres humanos são, pois, indissociáveis de sua cultura; no âmago de toda cultura estão os humanos que, por ela, são moldados. Em relação à cultura digital, na qual estamos imersos não seria diferente.

Desse modo, pensando na formação de sujeitos que nasceram, e estão se constituindo enquanto cidadãos nessa nova realidade da sociedade em rede, e considerando os valores de compartilhamento, de interação que têm alterado o *modus operandi* e, consequentemente, o relacionamento humano, precisamos ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, a partir do que nos apresenta o ciberespaço e as tecnologias digitais da informação e comunicação.

No ciberespaço, as possibilidades de ler e de escrever se ampliam através da comunicação síncrona e assíncrona, da interatividade e da atitude colaborativa entre as pessoas. Essa realidade leva-nos ao questionamento feito por Chartier (2002, p. 21): "[...] como pensar a leitura diante de uma oferta textual que a técnica eletrônica multiplica mais ainda do que a invenção da imprensa?" Avançando para o processo de escrita e as concepções de autor/leitor, cabe questionarmos: como pensar essas práticas sociais?

A textualidade em meio digital transforma profundamente os suportes dos textos, os quais não mais podem ser diferenciados pela sua materialidade (cartas, documentos, diários, livros etc.). Segundo Chartier (2002), os leitores enfrentam o desaparecimento de elementos visuais, materiais que permitiam distinguir os discursos: "[...] todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas

[13] Adotamos aqui a seguinte concepção de cultura: parte do ambiente que é feita pelo homem. […] A definição também implica que a cultura é mais do que um fenômeno biológico. Ela inclui todos os elementos do legado humano maduro que foi adquirido através do seu grupo pela aprendizagem consciente [...] por processo de condicionamento - técnicas de várias espécies, sociais ou institucionais, crenças, modos padronizados de conduta" (SANTAELLA, 2003, p. 31).

(geralmente as que são decidas pelo leitor)". (CHATIER, 2002, p. 23). A textualidade inaugurada com as tecnologias digitais modifica, então, a nossa percepção em relação aos gêneros textuais, cujas diferenças materialmente visíveis deixam de existir. Na tela do computador, acessamos os diversos gêneros de textos que eram, antes, distintos, a partir de sua materialidade. Assim, o mundo digital contribui para a promoção de uma nova forma de propagar a escrita, dando-lhe uma nova forma de inscrição; surgem novas relações com os textos (CHATIER, 2002).

Essas mudanças precisam ser consideradas pela escola, a exemplo da difusão de textos escritos propiciadas pelo ciberespaço, bem como as novas relações com os gêneros textuais, visto que a cultura digital está mais próxima das novas gerações, mergulhadas no ciberespaço

Chartier (2005) aponta três "revoluções" provocadas pela cultura digital, em relação aos textos impressos: a revolução da modalidade técnica da produção do escrito, a revolução da percepção das entidades textuais e, por fim, a revolução das estruturas e formas dos suportes da cultura escrita.

Ainda, sobre essas transformações, em relação ao campo da escrita nos meios digitais, o autor no diz que:

> [...] fundada sobre uma ruptura da continuidade e sobre a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e, portanto, de um distanciamento com relação aos hábitos, tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita" (CHATIER, 1998, p.93).

Para compreender as configurações contemporâneas da escrita e da leitura em meio digital, diz-nos Lévy (1993, p.66) que "devemos imaginar que, em relação às novas tecnologias da inteligência, estamos diante de uma época comparável à Renascença", comparável, ainda, à invenção da escrita em que o ciberespaço influencia fortemente a pragmática das comunicações. Vivemos um tempo em que escrita e leitura se caracterizam pela hipertextualidade.

Afastando-se cada vez mais da "redação clássica", a qual estava centrada numa preocupação com a coerência e linearidade de um texto estático, a escrita hipertextual demanda uma "equipe de autores", nas palavras de Lévy (1993), um verdadeiro "trabalho coletivo". Dos autores dessa era espera-se que eles sejam capazes de inventar novas estruturas discursivas,

novas retóricas, bem como incorporar aos significados dos textos as imagens animadas, as cores, o som, o movimento.

As tecnologias digitais, destacando-se aqui o computador enquanto tecnologia intelectual, “[...] ainda que pertençam ao mundo sensível ‘exterior’, também participam de forma fundamental no processo cognitivo, [...] encarnam uma das dimensões objetais da subjetividade cognoscente” (LÉVY, 1993, p. 97).

Santaella (2004) reflete sobre as novas formas de percepção e cognição que os atuais suportes eletrônicos de textos escritos, suas estruturas híbridas e alineares, estão propiciando emergir no ciberespaço. A autora denomina esse leitor/navegador do ciberespaço de leitor imersivo, que tem a multimídia como suporte e a hipermídia como meio de linguagem (SANTAELLA, 2004). O leitor imersivo, para a autora, é aquele que navega na internet, que percorre as tramas do hipertexto, através de um roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico, que ele constrói a partir da interação com as diversas semioses. A grande marca identificadora do leitor imersivo está na interatividade.

> A disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. Permite a participação entendida como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdo. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. Em suma, a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo. (SILVA, 2001, p. 2)

Portanto, considerando os aspectos da disposição interativa, apontada pelo autor, o leitor imersivo é mais livre, tendo em vista que as suas escolhas entre nexos e iniciativa de buscas de direções moldam a própria leitura imersiva (SANTAELLA, 2004). Esse leitor tem como campo de ação o ciberespaço, com sua integração de semioses e de hipertextos que propiciam a autoria e a interação, ao passo que engendram novas práticas de letramentos na hipermídia.

Essas práticas, no campo digital, “estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias

digitais” (ROJO, 2013, p. 7). Portanto, essa nova mentalidade conduz os seres humanos a se apropriarem da linguagem, de forma criativa e transformadora, para organizar experiências de interação. Ressalta Lévy (1993, p. 162) a importância da intuição escolar em relação ao ensino da linguagem, que se amplia nesse contexto da cibercultura:

> A escola surge ao mesmo tempo que a escrita; sua função ontológica é precisamente a de realizar a fusão íntima de objetos e de sujeitos que permitirá o exercício de uma ou outra versão da "racionalidade". É nela [...] que são exercitadas na manipulação e interpretação dos signos, que aprendem, em suma, a maioria das técnicas da inteligência em uso em uma dada sociedade.

A instituição escolar assume grande relevância em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, entendidas como práticas sociais e não meras atividades escolares para avaliação. Pensando no cenário educacional contemporâneo, portanto, é necessária uma preparação do aluno para uma sociedade cada vez mais digital, para a apropriação das tecnologias digitais e do ciberespaço, em favor de práticas pedagógicas significativas, de uma aprendizagem mais significativa.

3.1 Do Letramento aos multiletramentos: ampliando práticas sociais de leitura e de escrita

Por muito tempo, o processo de letramento esteve pautado numa única prática social, mais precisamente, o “letramento escolar”, cuja base era a gramática normativa para o domínio da escrita e da leitura de textos de “comunicação artificializada”, distantes das práticas sociais comunicativas do cotidiano dos alunos.

As diversidades culturais, linguísticas e identitárias dos alunos, que sempre povoaram as escolas, estão mais latentes, pois eles reclamam por visibilidade, obrigando cada vez mais as instituições escolares a reverem as suas práticas, a fim de acolherem esses sujeitos diversos que, para além dos muros da escola, vivem um mundo cada vez mais complexo e diversificado, um mundo de letramento no plural.

Para discutir os letramentos, faz-se necessário preliminarmente trazer o contexto histórico, para compreensão desse processo. Comecemos pelo conceito e pela concepção de Alfabetização no cenário educacional brasileiro e os fatores que ocasionaram mudanças nos estudos acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, gerando uma necessidade de se criar um termo que desse conta da complexidade que envolve estas práticas, as quais se transformam à proporção que a sociedade vai evoluindo. Nesse sentido, nos diz Kleiman (2005, p. 6):

> [...] a complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades.

A alfabetização concebida como aprendizagem restrita à tecnologia da escrita e leitura já não bastava, pois, além de aprender a ler e a escrever, as pessoas alfabetizadas precisavam fazer uso da leitura e da escrita de acordo com as práticas sociais cotidianas.

De acordo com Moretti (2006), a história da alfabetização, no contexto brasileiro, atrelou-se à história dos métodos de alfabetização, gerando, assim, tensões no que diz respeito às explicações para as questões das dificuldades dos alunos em aprender a ler e a escrever, sobretudo nas escolas públicas.

A escola pública assume papel singular, enquanto instituição representante do Estado, na inserção dos sujeitos no mundo da cultura letrada; “[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social” (MORETTI, 2006, p. 2). Entretanto, essa relação entre a escola e alfabetização ainda hoje é motivo de muitos questionamentos, dado o insucesso das instituições escolares, no que tange ao compromisso de propiciar aos alunos a vivência de práticas sociais de leitura e de escrita.

Isto porque a escola, ao desenvolver estas práticas de leitura e de escrita, o faz, muitas vezes, pautadas numa concepção de alfabetização em que os atos de ler e de escrever estão distantes das práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos fora da escola. Para Kleiman (1995, p. 20), “[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o

letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização"; nesse caso, as práticas de leitura e de escritas restringem-se a um tipo de letramento, o escolar, que circula apenas no âmbito da sala de aula, não estabelecendo vínculo com as práticas socioculturais as quais fazem parte do dia a dia dos alunos,

Lerner (2002, p. 17) afirma que "[...] ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito", pois, para além da aprendizagem dessa tecnologia, é preciso atentar para a multiplicidade de leituras e de escritas, portanto de letramentos, oportunizando ao aluno agir no mundo de forma autônoma e crítica.

Reconhecemos que tanto o processo de alfabetização, significando [...] "ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever" (SOARES, 2015, p. 16), quanto o processo de letramento através do desenvolvimento de "[...] habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais" (SOARES, 2004, p. 89), devem fazer parte do processo de escolarização do aluno. Pois, apesar da aparente dicotomia, são processo que devem estar imbricados durante o ensino.

No centro dessas discussões acerca do ensino e da aprendizagem dos atos de ler e de escrever, surge, então, o termo letramento que, de acordo com Soares (2015), foi usado pela primeira vez no Brasil, no ano de 1986, por Mary Kato, no livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística". No meio acadêmico, o termo letramento se apresenta com o objetivo de diferenciar-se do de alfabetização, cujo conceito estava implicado como um fenômeno individual e não social, como pressupõe a prática do letramento.

Conforme Soares (1999, p.17), o termo foi traduzido do inglês *literacy* que, etimologicamente, tem sua origem do latim *littera* (letra), "com a adição do sufixo –*cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser". Para a autora, temos, nesse conceito, a estrita relação da escrita com os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos, linguísticos que dizem respeito tanto aos grupos sociais quanto aos sujeitos que aprendem a utilizar a tecnologia escrita.

A palavra letramento somente foi dicionarizada em 2001, no Dicionário Houaiss, onde foi introduzido o conceito e o seu adjetivo, que correspondia a letrado. O estudo sobre o letramento ganhou ênfase, tendo em vista a incorporação necessária de novas práticas sociais ao ensino de leitura e de escrita, porque a ideia de letramento mantém uma significativa e necessária relação com os usos sociais que se fazem da leitura e da escrita, as quais envolvem o conhecimento da tecnologia dessas práticas (SOARES, 2015).

Nessa perspectiva, parte-se, neste estudo, do conceito de letramento como "[...] processo de apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais" (SOARES, 2004, p. 24. Assim sendo, é imperativo recontextualizar também as relações entre os letramentos e as sociedades em que eles são operacionalizados. A aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de forma natural; ela demanda situações reais de interações, já que "letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais" (LEMKE, 2010, p. 458). Assim, é no convívio em sociedade, é nos contextos socioculturais que os sujeitos interagem e aprendem os letramentos, práticas sociais reais de leitura e de escrita. Quando nos referimos às práticas sociais, tomamos como base os Novos Estudos do Letramento:

> Dentro desta perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade "neutra", técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustrada em significados e práticas culturais específicos. (STREET, 2014, p. 17).

Desse modo, letramento é abordado a partir do seu aspecto ideológico; não basta, pois, reconhecer apenas o contexto cultural onde essas práticas de letramento se constroem, mas, sobretudo, reconhecer as relações de poder que estão presentes nessas práticas.

Nesse sentindo, Street (2014) discute duas perspectivas distintas para o letramento: a perspectiva ou modelo autônomo, cujos estudos centravam-se no letramento com ênfase nos seus aspectos técnicos, independentemente dos contextos sociais; e a perspectiva ou modelo ideológico, que são estudos mais contemporâneos, cuja preocupação está voltada para práticas do letramento

indissociáveis das estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. O termo “ideológico” porta o significado de que as práticas de letramentos incluem não só aspectos culturais, mas são demarcadas, sobretudo, por estruturas de poder.

As práticas sociais estão em constantes transformações; portanto, o processo educacional deve acompanhá-las; pois, falar em práticas de letramentos, atualmente, significa mergulhar no universo multimodal, multimidiático e hipertextual proporcionado pelas tecnologias digitais. Portanto,

> Compreender as mudanças de concepções e conceitos de letramento, que se situam entre a cultura do papel e a cultura digital, num contexto de manifestações linguísticas pluriculturais e multiculturais, exige de nós refletirmos sobre alfabetização, letramento e multiletramentos, entendendo estes três conceitos como interdependentes e não excludentes [...] (SILVA, 2017, p. 218)

Não podemos dicotomizar tais processos, que sempre estão em estreita relação com o contexto sócio-histórico, o qual demanda novos olhares sobre os processos de leitura e de escrita, exigindo novas formas de se conceber estas práticas sociais.

Para Lemke (2010) todo letramento é letramento multimidiático, já que não se pode construir significado com a língua de forma isolada; são sempre signos/linguagens que entram em jogo na construção dos significados.

Com as tecnologias digitais, outras formas de ler e de escrever surgiram, revelando uma multiplicidade de contextos, de práticas e eventos de letramentos; não podemos mais falar agora apenas em um letramento, mas sim, em letramentos ou letramentos múltiplos. Tendo em vista essa diversidade de contextos que envolvem práticas sociais de leitura e de escrita, aliado às diversidades cultural e linguística que permeiam as sociedades contemporâneas, o Grupo de Nova Londres (GNL)[14], formado por pesquisadores dos letramentos, cunhou o conceito de multiletramentos.

[14] O Grupo Nova Londres (GNL) – New London Group (NLG) – se reuniu pela primeira vez em setembro de 1994; e, no ano de 1996, lançaram o manifesto denominado de *Pedagogia dos Multiletramentos.* Em ordem alfabética, o grupo era formado por: Courtney Cazden (EUA), Bill Cope (Australia), Norman Fairclough (Reino Unido), James Gee (EUA), Mary Kalantzis (Australia), Gunther Kress (Reino Unido), Allan Luke (Australia), Carmen Luke (Australia), Sarah Michaels (EUA), Martin Nakata (Australia).

As rápidas transformações que o mundo globalizado colocou em jogo fizeram com que estes pesquisadores do letramento se debruçassem sobre as questões do ensino e da aprendizagem. O GNL estava interessado em dois aspectos da linguagem: o multilinguismo e a multimodalidade. Para esse grupo, uma pedagogia dos multiletramentos se impunha para tratar dessas dimensões como um tópico fundamental do ensino e da aprendizagem contemporânea (COPE; KALANTZIS, 2009).

Silva e Anecleto (2018, p. 464-465), ao se referirem à pedagogia dos multiletramentos, trazem a seguinte explicação:

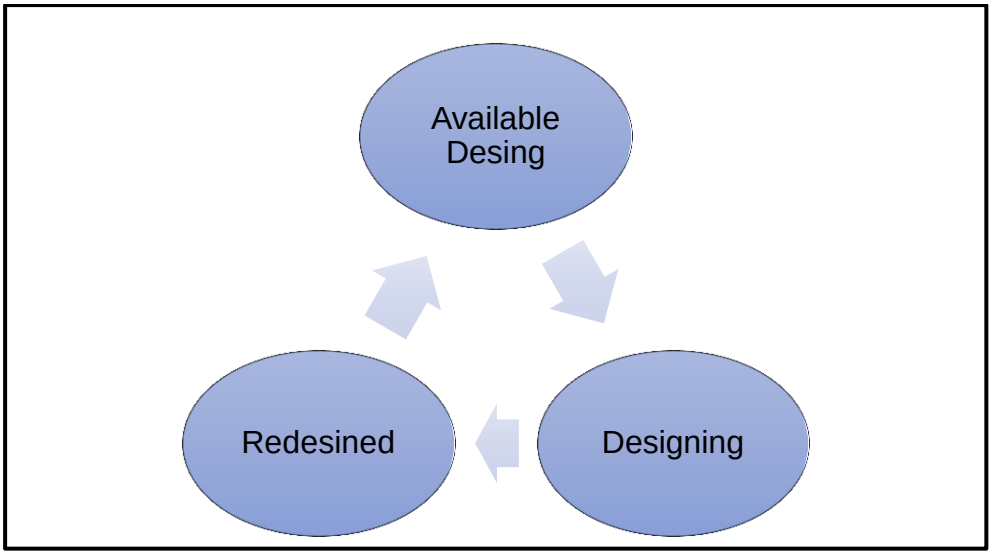
> A pedagogia dos multiletramentos envolve novas práticas de letramentos, as quais possibilitam aos indivíduos, como produtores ativos de sentido, potencializar o uso que já fazem de recursos tecnológicos (do impresso ao digital), visando à construção colaborativa de conhecimento. Essa proposta surge como dimensão de uma pedagogia socialmente justa e produtiva, que chama a atenção para a urgência de se articular os estudos de letramentos com o contexto educacional, bem como para a necessidade de a escola, em nome de uma nova ética e uma nova estética, considerar a multimodalidade bem como a diversidade cultural dos povos da sociedade atual, no espaço escolar, de modo a construir propostas de ensino e aprendizagem que contemplem a linguagem interativa, transgressiva, híbrida, colaborativa, fronteiriça, mestiça; que não discriminem o uso dessa ou daquela tecnologia, mas que as tomem todas como recursos para produção de sentidos, a partir de práticas híbridas, fronteiriças e do novo *ethos* que elas implicam.

Nesse sentido, as autoras nos falam de uma proposta de ensino e de aprendizagem a partir de práticas sócias de leitura e de escrita que desconstruam pensamentos e atos pedagógicos excludente, monoculturais; isso significa não descartar as transformações processadas na cultura contemporânea, os diferentes modos pelos quais os sujeitos se comunicam nesta sociedade atual, que inclui a tecnologia digital.

Para a pedagogia dos multiletramentos, um conceito-chave, apresentado pelo grupo refere-se ao *design*, compreendido enquanto construção de sentidos e significados; portanto, referem-se tanto aos padrões e convenções de significados que herdamos, quanto aos que criamos a partir de nossas reconstruções ativas (GNL, 1996). O GNL se apropria do termo *design,*

referentes à dimensão profissional ou mundo do trabalho, para discutir sua aplicação em outras dimensões da vida social (PINHEIRO, 2016).

Figura 1: Design segundo o GNL



Fonte: autor, com base nos estudos do GNL (1996).

O design é constituído de processo de construção de sentidos que inter-relacionam componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*

Os *designs* disponíveis (*available designs*) representam os recursos culturais, os do contexto e os das convenções; “gramáticas de vários sistemas semióticos”. Incluem uma ordem do discurso, entendido como “conjunto estruturado de convenções associadas com as atividades semióticas (incluindo o uso da linguagem) em um determinado espaço social” (GNL, 1996, p. 74). Ou seja, tudo quanto os sujeitos dispõem no seu contexto social para construção de significados.

O processo de construção (*designing*), por sua vez, representa o processo de elaboração de significados emergentes, a construção e recontextualização dos designs disponíveis. Não se trata “simplesmente de uma repetição de modelos disponíveis”, pois, a cada significação atribuída os recursos disponíveis são transformados (GNL, 1996, p. 75), para que dele o indivíduo se aproprie convenientemente. A transformação se dará sempre que haja uma nova utilização desses recursos, uma rearticulação, uma recombinação; fazemo-la sempre a partir dos nossos interesses e experiências de vida (GNL, 1996).

Por fim, o *redesigned* e diz respeito a um conteúdo reorganizado e reconfigurado pelo sujeito, para que se ajuste a seu mundo; transformado a partir dos recursos ou *designs* disponíveis, durante o processo de construção, o *redesigned* que não corresponde a uma simples reprodução, tampouco a uma criação "original", tendo em vista o jogo dos recursos culturais e subjetividades que são empregadas de forma única na construção. O *redesigned* baseia-se sempre em "padrões historicamente e culturalmente adido de significado (GNL, 1996, p. 76). Nesse sentido, o GNL (1996) destaca a construção transformada através do uso desses recursos disponíveis, como resultado de um redimensionamento, de uma reconstrução (*redesigned*), e é nesse sentido que os sujeitos operam com vários recursos, sempre lhes atribuindo um novo sentido.

Após quinze anos das discussões acerca da pedagogia dos multiletramentos, alguns pontos foram revistos pelos estudiosos do GNL; dentre eles, foi considerada a gama de possibilidades de multimodalidades. De acordo com Cope e Kalantzis (2009, p.178), essas possibilidades seriam: linguagem escrita, oral, áudio, representação tátil e representação visual.

A respeito das concepções de multissemiose e multimodalidade, Rojo (2009) refere-se a ambas como possibilidade de diferentes combinações de semioses na construção de um texto. Esses textos não se limitam ao contexto dos ambientes digitais, em que os modos de significar são ampliados a partir das possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico; mas também se fazem presentes nos impressos (jornais, revistas, livros didáticos). Sobre o aspecto multimodal ou multissemiótico, a autora afirma que:

> O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea. (ROJO, 2009, p.107).

Nessa perspectiva, entendemos que os avanços tecnológicos, especialmente as tecnologias digitais, desafiam professores a redimensionar, em suas práticas pedagógicas, as concepções de leitura e de escrita; a pensar

as práticas de letramento não apenas no impresso (mas também a partir dele), mas que considerem a substancial reconstrução dos textos que agora combinam o material verbal e o visual os quais, ampliados pelas tecnologias digitais, tornam-se aspectos constituintes do texto, conferindo-lhe uma característica multimodal e multissemiótica.

Côrrea e Coscarelli (2018) esclarecem um pouco mais sobre o significado de um texto multimodal ou multissemiótico: um texto constituído por significados verbais e não verbais, constituído, portanto, de múltiplas linguagens e diferentes modos de comunicação (imagens, fontes, cores, leiautes, elementos de fundo), selecionadas pelo autor com determinada intenção, levando em conta os sentidos que deseja comunicar.

Nesse sentido, a adição do prefixo “multi” ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita (ROJO; MOURA, 2012). Envolve a multiplicidade de linguagens, semioses, mídias e a pluralidade e diversidade cultural, propiciadas pela tecnologia digital. Daí a diferença entre Letramentos múltiplos (multiplicidades de práticas letradas) e multiletramentos (multiplicidade de semioses e culturas). Para além disso, dizem-nos Silva e Anecleto (2018, p. 463), “[...] os multiletramentos referem-se a práticas multiletradas e multissemióticas, em sua complexidade e inter-relação, presentes na sociedade altamente semiotizada e globalizada, nas mais variadas formas de construção de significados”.

No tocante à diversidade cultural, O GNL apresentou o contexto europeu, tendo em vista a coexistência de várias culturas e etnias distintas, bem como seus respectivos sistemas linguísticos. Com isso, questionava-se sobre como a educação daria conta de atentar à diversidade cultural e linguística que povoava cada vez mais os espaços escolares: “O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais crítico? (GNL apud ROJO, 2012, p.12). Este questionamento é um desafio posto pela sociedade contemporânea e a escola precisa enfrentá-lo, principalmente no que tange à diversidade humana e cultural, pois, deveras, esta reflexão sobre a diversidade e diferença[15], seja

[15] Respeitando e entendendo que os conceitos de diversidade e diferença têm suas implicações teórico-práticas, trabalhamos, neste estudo, com a concepção de diversidade como multiplicidade de culturas e linguagens, as quais, por sua vez, estão relacionadas à

um passo importante para transformações das práticas escolares. Hall (2003), ao se reportar sobre a diferença como constitutiva da linguagem sempre em processo, como configuradora das identidades culturais, sempre em movimento, leva-nos a refletir sobre como são partilhados, no seio da sociedade contemporânea, os sentidos da cultura, e necessidade de se tensionar o processo homogeneizante da cultura e da linguagem.

> Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareciam mais ou menos semelhantes entre si (um tipo de americanização da cultura global, por exemplo). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das "diferenças". O eixo "vertical" do poder cultural, econômico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças "locais", as quais o "global-vertical" é obrigado a considerar. (HALL, 2003, p. 60).

O cenário educacional brasileiro apresenta diversidades culturais, que precisam ser consideradas. Entretanto, nem sempre a escola consegue atender, de forma satisfatória, às demandas dessa diversidade. Muitas vezes, torna-se mais um espaço de exclusão de determinados sujeitos, segregados no espaço escolar, devido à falta de protagonismo desses educandos.

> A escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores. No entanto, alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes à valorização das diferenças. A situação desigual é realidade vivida por diferentes sujeitos, a depender dos aspectos identitários – classe, gênero, etnia, religiosidade, sexualidade, raça – que socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos. (SOUZA, 2011, p. 44).

Então, novos posicionamentos precisam ser assumidos pela escola, a partir da reestruturação das condições atuais, pois, se voltarmos o olhar para o cotidiano escolar, veremos que esse espaço não tem valorizado as alteridades e a diversidade humana. “A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes

---

riqueza semântica da qual dispomos na sociedade contemporânea; relaciona-se a um complexo de valores, de crenças de significados, que povoam e constituem nossos pensamentos e nossos discursos. A diferença, entendemo-la como o não ajuste, a não conformação das identidades, a quebra das hegemonias; (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013). “[...] a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-las”. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18).

culturas com as quais ainda não consegue dialogar – ainda que a necessidade já seja reconhecida" (SOUZA, 2011, p. 37).

Portanto, o desafio é ajustar-se para atender às necessidades diferenciadas de seus alunos. Daí a urgência de se pensar uma pedagogia dos multiletramentos que preconize a diversidade cultural, que considere as especificidades sociais e o contexto de diversidade linguística dos alunos. Afinal, estamos falando de práticas de letramentos, e estas práticas são sempre situadas em contextos sociais diversos que, por sua vez, constituem a identidade dos sujeitos. Portanto, "aprender a escrever tem a ver com a formação da própria identidade" (COPE; KALANTZIS, 2009, p.183).

Em consonância com o Grupo Nova Londres, uma pedagogia dos multiletramentos surge como proposta que se compõe de alguns princípios, a respeito do perfil do leitor/produtor de texto na contemporaneidade: usuário funcional (competência técnica/conhecimento prático); criador de sentidos (entende o modo como diferentes tipos de textos e de tecnologias operam); analista crítico (compreende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia); transformador (usa o que foi aprendido de novos modos).

Os princípios propostos pela pedagogia dos multiletramentos aplicam-se não só às práticas de leitura e de escrita propiciadas pelas tecnologias digitais como, também, podem ser aplicados às práticas impressas. Nessa linha de pensamento, investigamos as propostas apresentadas nos livros didáticos, em que as tecnologias, digitais e impressas poderiam estar em constante diálogo, conduzindo o aluno a interpretar, relacionar as diversas fontes de referências e analisar, de maneira crítica e autoral, as leituras que lhes são apresentadas. Esses aspectos apontados apresentam-se como requisitos imprescindíveis para a formação dos sujeitos cidadãos críticos, criativos e autônomos, contribuindo para a inserção dos alunos na comunidade de leitores escritores, o que exige do professor planejar o trabalho com a escrita de forma criativa e significativa, nas diversas situações sociais da contemporaneidade.

3.1.1 Processos de leitura e de escrita no Ensino Médio: pelos caminhos dos multiletramentos

Do ponto de vista legal, os anos finais da educação básica devem ser pautados num ensino que garanta ao estudante do Ensino Médio a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, a inserção no mundo do trabalho e o exercício cotidiano da cidadania, que requer uma atuação ética e responsável, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social.

Entendemos que os processos de leitura e de escrita são essenciais à construção do conhecimento; assim, quando se ensina a ler e a escrever, considerando o contexto de usos sociais dessas práticas, poder-se-á promover a inclusão social. Como evidencia Lerner (2002, p. 19), os atos de ler e de escrever são:

> [...] práticas sociais que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos mais que de outros. Tentar que práticas "aristocráticas" como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola supõe, então, enfrentar – e encontrar caminhos a resolver a tensão existente na escola entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida.

É um desafio posto aos educadores tratar as práticas de leitura e de escrita, de modo que possibilitem aos seus educandos acessar e usufruir da cultura letrada, construir habilidades e atitudes que se fazem necessárias para uma ativa participação dos sujeitos em sociedade, subvertendo, assim, os padrões de uma ordem social homogeneizante. Portanto, se o professor, a partir dos recursos usados em suas aulas de leitura e de escrita, consegue promover processos de letramento significativo na vida de seus alunos, poderá dar-lhe condições para exercer sua cidadania de forma plena, atendendo ao que preconiza as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ao recomendar à escola efetiva inclusão à diversidade, abrindo-se para os múltiplos letramentos, "[...] que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida"(BRASIL, 2006, p. 29).

Portanto, defendemos que, considerando a importância dessa discussão no contexto do ensino de língua materna, o professor do Ensino Médio, ao preparar suas aulas de leitura/escrita, precisará, partindo do texto do papel, ampliar o trabalho com essas práticas na sala de aula, com os recursos que as

tecnologias digitais disponibilizam, a partir das multimodalidades e multissemioses que o livro didático poderá lhe oferecer, numa tentativa de desconstruir a artificialidade das propostas pedagógicas que ainda predominam nas práticas de leitura e de escrita contidas no livro didático.

Desse modo, é preciso que sejam colocadas em prática ações que envolvam os multiletramentos no Ensino Médio, por entendermos que seja importante o professor promover, nesse nível, práticas que levem o aluno a vivenciar situações mais contextualizadas e significativas de leitura e de produção textual, que os autorizem a produzir textos de diversos gêneros textuais/discursivos, os quais têm sido, consideravelmente, ampliados pelas infinitas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Tendo em vista que a realidade das práticas de leitura e de escrita da Educação Básica ainda está muito limitada ao livro didático, reforça-se a necessidade de se repensar este recurso material como norteador de um fazer pedagógico mais dinâmico, colaborativo, rizomático e, portanto, crítico e criativo, de modo que contribua para a formação de cidadãos leitores e produtores de texto que atendam às demandas da sociedade atual. Para tanto, o professor não poderá, de modo algum, ignorar a importância das tecnologias digitais como potencializadoras das práticas sociais de leitura e de escrita, com vistas ao protagonismo do aluno do Ensino Médio e à constituição desse sujeito como autor.

4 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO CULTURAL DE TRADIÇÃO ESCOLAR: ALGUNS ELEMENTOS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO

O livro didático, concebido como produto cultural de tradição escolar, é referência para o trabalho pedagógico de muitos docentes; este fato sempre despertou o interesse de muitos pesquisadores da área educacional, que lançam diversos olhares investigativos sobre o livro didático, analisando-o sob várias perspectivas. Há que se reconhecer o caráter, muitas vezes polêmico e multifacetado, das discussões sobre esse material didático, que envolve suas várias dimensões, desde a lógica da sua produção, ligada às questões editoriais no Brasil e os recursos públicos financeiros destinados à sua aquisição nas escolas, aos seus aspectos ideológicos e políticos que envolvem o seu uso nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, ressaltamos a discussão sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, a fim de contextualizar alguns aspectos sobre o livro didático de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Ademais, é imprescindível um olhar sobre como tem sido o seu processo de escolha e suas implicações no ensino e na aprendizagem.

4.1 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD no Ensino Médio

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante PNLD) tem amparo legal a partir do art. 208, VII, da Constituição Federal (e conforme Emenda Constitucional nº 59, de 2009), que delega ao Estado o dever de garantir atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Para eficácia Constitucional, o PNLD está regulamentado atualmente pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que amplia a possibilidade de aquisição de materiais didáticos, incluindo softwares e jogos educacionais, além de outros materiais de apoio à prática pedagógica.

Mais especificamente, em relação ao Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM, este implementou suas ações a partir de 2005-2007 (projeto-piloto), com aquisições somente de livros didáticos das disciplinas Português e Matemática, beneficiando, primeiramente, escolas das

regiões Norte e Nordeste. O PNLEM trata, em especial, dos livros didáticos destinados ao Ensino Médio e integra o PNLD (programa mais amplo), que engloba a aquisição e a distribuição de livros para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PNLEM), bem como para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O PNLD é executado em ciclos de atendimento e sua vigência será definida em edital, conforme o Decreto nº 9.099/2017; assim, a cada ano o programa distribui livros didáticos para os alunos de determinada etapa de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na EJA) e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas de ensino.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), executor do PNLD, definiu, à época de implantação do PNLEM, o atendimento, de forma progressiva, aos alunos do Ensino Médio de todo território nacional. Atualmente, o Programa abrange livros didáticos de outras disciplinas escolares, bem como beneficia todas as escolas que possuem cadastro no censo escolar, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

A adesão ao Programa Nacional do Livro e Material Didático não tem caráter impositivo; os sistemas de ensino têm autonomia para optar pela utilização de outros recursos didáticos, apostilado ou similar, devendo informar esta condição ao Ministério da Educação, excluindo-se, assim, a instituição escolar do cadastro de atendimento do PNLD.

Com o Decerto Federal nº 9.099/2017, o governo amplia o escopo de beneficiários do PNLD, passando a destinar materiais didáticos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. A partir da atual regulamentação do PNLD, a comissão técnica de avaliação, formada por especialista que serão responsáveis pela validação das avaliações pedagógicas, passa a ser composta por profissionais indicados, conforme o decreto:

> Art. 12. A escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições:
>
> I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;
> II - Conselho Nacional de Secretários de Educação;
> III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;

> IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;
> V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;
> VI - Conselho Nacional de Educação;
> VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
> VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e
> IX - Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999. (BRASIL, 2017)[16]

A avaliação técnica das obras didáticas será feita por esse corpo técnico, que será selecionado através de chamada pública; um dos requisitos básico é que os selecionados tenham, no mínimo, a titulação do mestrado.

A execução da avaliação pedagógica dos livros didáticos do PNLD 2018 – e posterior elaboração do Guia de Livros Didáticos[17] – ficou a cargo das Universidades públicas que foram selecionadas a partir da chamada pública SEB/MEC nº 42/2016. Cada instituição de educação superior realizou a avaliação dos livros de um determinado componente curricular da educação básica. No que concerne à avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio (PNLD/2018), os trabalhos ficaram sob a responsabilidade da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Para esta equipe de trabalho de avaliação pedagógica dos livros didáticos, o MEC estabelece:

> Art. 13. Edital do Ministério da Educação estabelecerá regras para orientar e diretrizes a serem obedecidas na etapa da avaliação pedagógica.
>
> § 1º Para realizar a avaliação pedagógica, serão constituídas equipes de avaliação formadas por *professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica*. (BRASIL, 2017, grifos nossos)

Ressalte-se que a formação dessas equipes deve abarcar não apenas professores do quadro funcional das universidades, mas também de outras

[16] Refere-se ao DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017, que "Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em 31 ago. 2018.

[17] O Guia de cada componente curricular apresenta os livros didáticos aprovados no processo avaliativo, por meio de resenhas que informam aos professores e às professoras da rede pública de ensino as características pedagógicas de cada obra, seus pontos fortes e suas limitações. (BRASIL, 2017, p. 7)

instituições, pois a legislação inclui professores de outras redes de ensino. Nesse processo avaliativo, cabe às equipes de trabalho o processo de qualificação dos materiais didáticos, que de forma fundamentada irá indicar:

> I - a aprovação do material didático;
>
> II - a aprovação do material didático condicionada à correção de falhas pontuais, desde que observados os limites previstos em edital específico; ou
>
> III - a reprovação do material didático. (BRASIL, 2017)

Após a avaliação das obras didáticas, passa-se à seleção do livro a ser adotado nas intuições escolares de educação básica. As escolas têm autonomia para a escolha das obras, selecionando duas opções de coleções para cada componente curricular. Não sendo possível a aquisição dos livros selecionados na primeira opção, o FNDE, responsável pelos trâmites de aquisição, adquire então, as obras apontadas na segunda opção. Os Professores participam desse processo, reunindo, analisando e discutindo as escolhas das obras que julgarem ter uma melhor aproximação com os objetivos do projeto político-pedagógico da instituição escolar, a partir das coletâneas avaliadas e resenhadas no Guia do Livro Didático.

O PNLEM conta, apenas, com pouco mais de uma década de implantação do livro didático destinado aos três últimos anos da etapa final da Educação Básica. Traçando um recorte do Programa Nacional do Livro Didático 2018 (programa mais amplo), encontramos os seguintes dados especificamente relacionados à aquisição de livros didáticos destinados aos estudantes do Ensino Médio:

Tabela 1: Dados do PNLD 2018 – Recorte do PNLEM

Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R$) Aquisição
20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

As informações seguintes referem-se a um recorte mais específico, considerando o Ensino Médio no estado da Bahia:

Tabela 2: Dados estatísticos de acordo com a unidade da Federação/PNLD 2018

Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Exemplares	Valores (R$) Aquisição
490.749	1.190	2.473.165	25.142.553,45

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Sublinhamos, dos dados gerais apresentados pelo FNDE, os pontos relacionados à execução do PNLD, no que diz respeito ao Ensino Médio, no Estado da Bahia; entretanto, é notório, analisando os dados gerais, o crescente investimento financeiro, por parte do Governo Federal, na execução dos Programas destinados à aquisição de livros didáticos. D'ávila (2013, p. 20) pontua que o livro didático não é

> [...] um recurso de ensino sem importância, mas que representa, antes de mais nada, um mercado rentável para os editores, um veículo ideológico possante e, sobretudo, um instrumento indispensável para os professores que, na rede pública de ensino, não dispõem de outros recursos.

A questão do mercado editorial no Brasil merece realce, já que o livro didático representa um dos maiores investimentos financeiros nas instituições escolares. Portanto, o mercado editorial de livros didáticos concorre para ter suas coleções aprovadas pelo Governo e selecionadas nas escolas, pois, diante dos números e valores apresentados nos dados estáticos do PNLD, torna-se um mercado altamente rentável.

Esses investimentos ligam-se à forte cultura, nas escolas públicas, das práticas com o uso do livro didático, material de que o professor muito depende para preparar suas aulas, pois, mesmo em tempos de tecnologias digitais, que oferecem suportes variados de leitura e de escrita, ele não perdeu sua hegemonia. Portanto, afirma Saviani (1996, p.114),

> Na elaboração do livro didático é preciso não esquecer as condições objetivas que determinam o professor que o vai utilizar. Sabe-se que o livro depende do professor, uma vez que não o pode substituir. Por outro lado, sabe-se também que o professor depende do livro, pois este se lhe apresenta como um recurso indispensável. Portanto, a questão toda está em se produzir o livro didático que seja um estímulo constante para a atividade criadora do professor e lhe mantenha vivo o gosto pelo ensino.

O livro, de fato, não pode substituir o professor, uma vez que é ele quem deverá contextualizar e estabelecer as propostas pedagógicas do livro didático,

bem como estabelecer relações com o contexto cultural e social dos alunos, a fim de estabelecer uma aprendizagem mais significativa, que contribua para a formação integral do aluno. Entendemos, então, que o livro didático de Língua Portuguesa, como ainda principal material de leitura e de escrita, em sala de aula, precisa ser tomado como possibilidade de transgressão do ato de ler e de escrever, como meio para a promoção de multiletramentos.

O PLEM 2015, apresentando outras possibilidades para além do impresso, permitiu às editoras o cadastro de obras multimídias, compostas de livros digitais e livros impressos. Para as versões dos livros digitais, o MEC estabeleceu como pré-requisito a inclusão de Objetos Educacionais, estes entendidos como vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web, dentre outros elementos. Entretanto, apenas uma editora, dentro do PNLEM 2015, apresentou coletânea de livro didático destinada ao ensino de linguagens, com conteúdo de ensino digital.

4.1.1 O livro didático enquanto recurso pedagógico no Ensino Médio

O PNLEM preconiza que o livro didático deve oferecer ao professor orientação para seu trabalho docente, não como único mecanismo do processo de ensino e de aprendizagem, mas como um importante recurso pedagógico, instrumento de apoio aos professores. O livro do professor deve manter um diálogo profícuo com o seu leitor-professor, pois são aliados na construção da aprendizagem; “ambos, professor e livro didático, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno” (LAJOLO, 1996, p. 5). Mas, como definir o livro didático?

Para Lajolo (1996, p. 4), “[...] didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. Ainda, de acordo com a autora, a sua relevância é marcada em países como o Brasil, onde a situação educacional precária faz com que o livro didático determine conteúdos, estratégias de ensino, marcando, de forma decisiva, “o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4). Portanto, o

professor, ao apropriar-se do livro didático, que já traz uma seleção prévia de conteúdo de aprendizagem, deverá estar preparado para analisá-lo de forma crítica, pois entendemos ser o professor o responsável pela mediação dos conteúdos propostos nos livros.

Pensar sobre o uso do livro didático, em “um processo de ensino muito especial” (LAJOLO, 1996, p. 5), leva-nos a refletir sobre as contribuições desse recurso pedagógico na formação dos alunos, e como o professor tem planejado seu uso, nas atividades de leitura e de escrita, de modo a contribuir para que os alunos desenvolvam competências que são exigidas pela sociedade atual, em que ler e escrever já não se restringem mais ao impresso, porque as possibilidades se ampliam, cada vez mais, com o uso das tecnologias digitais.

Reafirmamos, é inegável, que qualquer recurso que o professor pretenda adotar em sala de aula, seja uma tecnologia digital, seja uma tecnologia impressa, deve ser antecipado de um cuidadoso planejamento de seu uso, bem como o domínio sobre o objeto educacional que se pretende adotar. Nesse sentido, em relação ao livro didático, como recurso pedagógico para o ensino de linguagem, no contexto da cibercultura, é preciso que as escolas/professores atentem para o que diz Lajolo (1996, p. 7):

> Minimizar os danos do mau livro começa pela atividade que precisa preceder o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página. Esta tarefa pode ser mais interessante e produtiva se feita coletivamente, pelo conjunto de professores (da escola, da delegacia ou supervisão, da região...) em cujas classes o livro será adotado.

Desse modo, os professores pecisam se autorizar, lançar mão dos saberes que a experiência docente lhe conferiu para avaliar e selecionar o livro didático, já que este recurso pedagógico orienta, em grande parte, a sua prática pedagógica.

D’ávila (2013, p.165) acredita que “[...] mesmo o manual didático de má qualidade, se utilizado crítica e criativamente como referência, dentre outras, no trabalho pedagógico, poderia ser um aliado no processo didático”. Entretanto, é preciso que a prática pedagógica não esteja limitada ao livro

didático; o trabalho do professor precisará desenvolver estratégias para superar as limitações desse recurso, que poderá ser enriquecido por outros meios, a exemplo das tecnologias digitais, a fim de torná-lo mais dinâmico, desse modo, as atividades extrapolem as páginas dos livros.

Nessa perspectiva, exige-se uma postura reflexiva e crítica por parte dos professores, pois grande parte deles ainda continua limitando o seu fazer pedagógico a um único recurso, o livro didático, subutilizando-o, além de não ampliar as possibilidades de leitura e de escrita para além do impresso. Isso nos leva a outros questionamentos, como desdobramentos da questão principal: que mudanças têm sofrido o livro didático de Língua Portuguesa, de modo a atender à diversidade de leitura e de escritas, a partir do uso das multimodalidades e multissemioses propiciadas, hoje, pelo uso das tecnologias digitais? Como o livro didático poderá ser usado pelo professor de Língua Portuguesa, de modo a contribuir com o processo de multiletramentos dos alunos do Ensino Médio?

Compreendemos, até o momento da pesquisa, que o livro didático, mesmo em tempos de tecnologias digitais que oferecem suportes variados de leitura e de escrita, não perdeu sua hegemonia e continua sendo o material de que o professor muito depende para preparar suas aulas. Precisa ser, portanto, tomado como possibilidade de transgressão do ato de ler e de escrever, como recurso para o trabalho que envolva a diversidade de linguagens, mídias, semioses, culturas; isto é, para a promoção de uma pedagogia dos multiletramentos.

4.2 O Livro Didático de Língua Portuguesa: processo de escolha e suas implicações no ensino e na aprendizagem

É imprescindível que o livro didático escolhido para ser utilizado na escola esteja em consonância com os atuais avanços nos campos do ensino e da aprendizagem, é preciso também considerar as especificidades de cada comunidade escolar, atentando para o projeto político da escola e as condições reais de trabalho dos profissionais envolvidos. Afinal, a escolha do livro terá implicações no ensino e na aprendizagem, como nos diz Lajolo (1996, p. 4):

> Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Para a autora, a escolha do livro didático deve estar pautada num exercício consciente da autonomia do professor, fato que contribuirá para que este profissional assuma a posição de sujeito de sua prática docente, que, no seu fazer cotidiano, deve reelaborar o livro didático. Sendo assim, o professor precisa assumir o papel de coautor do livro didático, intervindo, ampliando conceitos e recriando as atividades, a partir do contexto da sala de aula, das necessidades de aprendizagem dos alunos, da realidade das comunidades local e global, considerando os desafios propostos pelas tecnologias digitais, pela pedagogia dos multiletramentos, que propõe um trabalho com múltiplas linguagens e multissemioses. Por esse motivo, torna-se tarefa importante, então, a seleção do material didático que será utilizado por todos na escola, já que "a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele [livro] instrumento de aprendizagem" (LAJOLO, 1996, p. 4). Desse modo, essa escolha precisa ser realizada de forma crítica pelos educadores, já que a definição do recurso didático traz consequências à aprendizagem dos seus alunos, um livro didático em conformidade com contexto do alunado possibilita um trabalho mais eficaz em sala de aula. Sobre a relevância dessa escolha, D'Ávila (2013, p. 158) explica que:

> O material de apoio do professor, incluindo-se o manual didático, deve ser escolhido criteriosamente. O professor deve estar consciente de que o manual escolar que escolher esteja concatenado com as necessidades de sua turma, em consonância com o nível cognitivo e linguístico, considerando-o mais um instrumento de apoio, dentre outros, no processo educativo escolar.

Sabemos, entretanto, que por mais que os educadores atentem para as necessidades do seu alunado, no que diz respeito aos aspectos cognitivo e linguístico o livro didático, pelo menos até o presente momento, continua a ser um instrumento pedagógico manipulado por grupos sociais hegemônicos, que,

na textualidade desse material, deixam suas marcas ideológicas, seus valores, sua cultura, sua verdade. Não podemos esquecer de que o discurso de quem escreve/fala, sempre traz uma intencionalidade.

Portanto, o professor precisa formar-se para compreender criticamente as implicações que a escolha do livro didático terá para a aprendizagem dos seus educandos; um livro didático, de fato, precisa considerar o contexto escolar de sua comunidade onde será adotado, e isso envolve reflexão sobre as abordagens dos aspectos linguísticos, os elementos persuasivos, os posicionamentos implícitos de quem o construiu, nas atividades sugeridas, isto é, a representação do corpo do enunciador.

No cenário educacional brasileiro, a escolha do livro didático utilizado nas escolas públicas inicia-se com os procedimentos delimitados pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, através das políticas públicas do Programa do Livro. A história das políticas públicas voltadas para esse recurso didático, inicia-se com o Decreto-Lei n° 1.006/38, de 30/12/38, que estabeleceu condições para produção e utilização do livro didático. Entretanto, em relação aos procedimentos de avaliação, somente a partir de 1996 é iniciado o processo de apreciação pedagógica dos livros inscritos no PNLD de 1997; e, desde então, passa-se a produzir o Guia de Livros Didáticos, com resenhas das obras selecionadas e avaliadas pelo MEC, que auxiliam os professores nas escolhas das obras didáticas.

Desse modo, a partir da implantação dessa política de avaliação do material escolar, os livros didáticos passam a ser escritos e publicados de acordo com o edital de convocação do PNLD. Os editores de livros didáticos produzem as suas obras com o foco na avaliação realizada pela comissão técnica governamental. Kleiman (2018, p. 14), sobre o aspecto de produção do livro didático, afirma que:

> Ele, na verdade, reflete os valores sociais, explicitados nos documentos oficiais que regulamentam os critérios para a sua seleção e esperados pelos profissionais e instituições envolvidos em sua edição, em sua avaliação e em sua escolha.

Portanto, além das questões que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, o livro didático também deve ser visto por esse viés, uma mercadoria editorial, que durante a sua produção e distribuição está permeado por questões de ordem econômicas, políticas, técnicas e culturais. Além disso, outro aspecto importante sobre o livro didático diz respeito à qualidade de sua produção que, segundo os avaliadores oficiais instituídos pelo MEC, vem se aprimorando:

> O conjunto das obras aprovadas no PNLD 2018 permite observar o quanto o material dedicado ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa vem sendo aprimorado. O trabalho pedagogicamente cuidadoso, principalmente nos eixos da Leitura, da Literatura e da Produção Textual, permite inferir um avanço no que concerne às concepções de língua que sustentam as abordagens pedagógicas nas coleções. (BRASIL, 2017, p. 15)

Entendemos que este aprimoramento é um passo importante; saber que os professores das escolas públicas já contam com um livro didático de Língua Portuguesa mais cuidadoso com os conhecimentos que envolvem os usos das linguagens, a diversidade de gêneros, o campo lexical ou o gramatical. Entretanto, precisamos lembrar que, para além das dimensões linguístico-cognitivas, o trabalho pedagógico diferenciado a ser desenvolvido pelo professores em sala de aula, é imperioso, no que diz respeito à reconstrução e potencialização das atividades do livro didático, reconfigurando os conteúdos, de modo que possam atender ao contexto de leituras e de escritas de seus educandos, pois o livro, na forma que ainda chega às escolas e ao professor, atende às classes de forma generalizada, apesar das mudanças.

As mudanças na qualidade da produção dos livros didáticos têm sido reconhecidas também pelos professores da escola, campo desta pesquisa, como podemos perceber na fala da Professora Sofia, ao analisar as referências bibliográficas apresentadas no livro didático escolhido:

> Mas o que me encantou mais aqui foi a parte de referências. Quando eu olhei a parte de referência bibliográficas...isso aqui é a nata da nata. São autores que estão super atualizados, é uma bibliografia enxuta, né? Relativamente enxuta, mas muito atualizada. Então eu disse: vamos nos envolver nisso aqui.

A fala da professora Sofia demonstra uma preocupação com as questões teóricas que fundamentam a produção do material que irá subsidiar a sua prática em sala de aula. Ao utilizar a expressão “isso aqui é a nata da nata”, refere-se aos autores da área do ensino e da aprendizagem de linguagens. A observação da professora sobre a importância de um referencial teórico atualizado faz alusão às orientações propostas no Guia de Livros Didáticos de 2017, que traz um conjunto de parâmetros que poderão auxiliar os professores a criarem seus próprios roteiros ou protocolos no momento de escolha do livro didático; dentre eles, destacamos a sugestão do MEC sugere de que os professores observem no material didático em análise se os autores abordam uma “proposta pedagógica compatível com as conquistas propiciadas pelas atuais pesquisas nos campos do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 13).

As referências atualizadas parecem ter sido um dos critérios utilizados pelos professores da escola (campo empírico da pesquisa) e, reconhecemos, este aspecto já é um indício de que os professores atentaram para a atualização da base teórica da coleção de livros adotados na escola. Entretanto, o fato de os livros didáticos trazerem referências atuais não garante uma eficácia das propostas pedagógicas envolvendo as práticas de leitura e de escrita em sala de aula, pois entendemos que seu uso significativo para a aprendizagem do aluno muito dependerá das estratégias metodológicas que os professores criarão em suas práticas pedagógicas de modo a dar vida às estratégias metodológicas que os livros apresentam, trabalhando-as em favor da construção de conhecimento pelos alunos.

Lajolo (1996) chama a atenção para o fato de que o diálogo entre o professor e o livro didático se torna profícuo quando os autores de livros didáticos explicitam as concepções e teorias de que fizeram uso na construção de suas obras didáticas; porque aí se revela posicionamento do autor, seu grupo social, sua intencionalidade, a linguagem que o constitui.

Em um dos encontros formativos, a professora Gaia ressalta a importância do processo de escolha do livro didático na escola. Esse processo, segundo relatos dos professores, ocorre durante as reuniões pedagógicas, em

grupos formados a partir das áreas disciplinares, como se pode notar no seu depoimento:

> Quando nós analisamos, porque aqui na escola a gente de fato e de verdade a gente analisa os livros, talvez a gente não tenha a mesma frequência de encontros que a minha outra escola do município, mas a gente tem o cuidado de... nos momentos que a gente se encontra, ações são efetivas, são pensadas e concluídas. Então, a escolha do livro didático é algo importantíssimo dentro da nossa unidade de ensino, a gente sentou, viu os livros.

Sobre essa questão, destacamos a importância do papel dos professores na atividade de seleção do livro didático utilizado na escola; a participação dos professores nesse processo é um dever de ofício, já que eles se tornam uma espécie de leitores privilegiados da obra didática, e é a partir dos professores que o livro didático chega até os alunos (LAJOLO, 1996).

Um outro aspecto considerado pelos professores no momento de escolha do livro didático foi a questão da necessidade de este material didático se ajustar à realidade dos alunos e da escola, ou seja, um recurso didático contextualizado:

> Analisamos com bases nos conteúdos e também tentando buscar pra nossa realidade. Porque o que era adotado anteriormente...a gente não viu assim, muita... não condizia com a realidade local, a realidade dos meninos, era uma coisa assim meio que utópica. (Professora Hera)[18]

> Uma das coisas que a gente procurou levar em consideração foi além da questão dos conteúdos, foi a apresentação e as atividades que eram apresentadas. Dialogamos muito sobre o livro... como o conteúdo era apresentado... era atrativo? Era não confuso? A gente buscou um livro que procurasse ser bastante conciso...apresentação concisa, definições claras... uma linguagem mais acessível... mais simples pra mediar esse conhecimento. (Professor Hermes)

Fazendo uma comparação com o livro didático trabalhado até 2017, a Professora Hera chama a atenção, em sua fala, para fato de que o livro didático de Língua Portuguesa agora se relaciona mais com realidade de suas turmas, por se tratar, conforme o discurso da professora, de uma obra didática

[18] A participação da professora Hera não ocorreu de forma integral nos encontros formativos. Durante esse período, a professora vivenciou problemas pessoais que comprometeram uma participação mais ativa nas discussões do grupo.

mais clara e com conteúdo mais concisos, que se aproxima do contexto sociocultural de seus alunos.

Mas isso não é consenso entre elas, porque a professora Sofia revela seu descontentamento com outros aspectos do livro a serem melhorados:

> E outra coisa, os exemplos colocados aqui são sempre os mesmos, e sabe porque são sempre os mesmos? Porque na redação, no vestibular e lá agora no ENEM, vão cobrar sempre os mesmos autores, é incrível! Não que não deva ser usado (apontando para o livro didático), mas precisa ampliar o leque. (Professora Sofia)

Interpretamos, no discurso da professora Sofia, que o livro didático de Língua Portuguesa tem utilidade pedagógica para ela, mas precisa ser melhorado; isso revela-se em suas críticas a respeito dos “mesmos exemplos” trazidos pelo livro e visando aos processos seletivos – vestibular e ENEM – que os alunos do Ensino Médio, possivelmente, poderão enfrentar, e que, na análise da autora também sempre trazem os mesmos autores para estudo.

A professora não descarta as possibilidades de uso do livro didático como suporte pedagógico; mas defende que “precisa ampliar o leque”. É nas lacunas deixadas pelo livro que o professor poderá atuar, de modo que, a partir dos encaminhamentos didático-metodológicos apresentados pelos autores do livro, o aluno possa tornar-se um leitor ativo; isso incluirá um trabalho com a diversidade discursiva, com a linguagem como instrumento de ação social e de interação verbal.

Os saberes que os professores mobilizam para a seleção adequada do livro didático a ser utilizado em sua prática pedagógica são orientados pelo seu contexto de trabalho, que lhes fornece os subsídios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2014). E o contexto de trabalho do professor ainda pensa timidamente um projeto de ensino e de aprendizagem que aborde os múltiplos letramentos e os multiletramentos que fazem parte da vida do aluno, na cultura digital; que considerem os *designs* disponíveis – textos verbais, imagens impressas e em movimento, textos multissemióticos – para apropriar-se criticamente dos já existentes, e recriá-los, a partir das práticas de r*edesigned* (COPE; KALANTZIS, 2000)

O texto/discurso do Professor Hermes nos leva a interpretar que a concepção que tem do livro didático é a de recurso mediador do conhecimento. Aqui cabe uma reflexão: quem medeia o conhecimento, o professor ou o livro didático? Analisando o contexto de fala do professor, destacamos a necessidade de o educador tomar o livro didático como artefato que pode ser incorporado à sua prática pedagógica, como tantos outros recursos, mas sempre em vista da potencialização da aprendizagem dos alunos; entretanto, é o modo de interação dos professores com estes recursos, a partir da mobilização de seus saberes pedagógicos, que irá fazer a diferença, na mediação para a construção do conhecimento, em sala de aula.

> Sem dúvida, cabe ao professor a mediação didática que, dinâmica, incidirá sobre os processos de objetivação cognitiva, levando à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento dos educandos. Assim, é importante não copiar, mas, planejar o uso desse recurso na sala de aula […] (D'ÁVILA, 2013, p. 157)

O professor é um elo comunicativo significativo na relação pedagógica professor-aluno-construção de conhecimento. E, ainda que o livro didático com que trabalham os professores, atualmente, seja, nas palavras do professor Hermes, "bastante conciso...apresentação concisa, definições claras... uma linguagem mais acessível... mais simples pra mediar esse conhecimento", o professor é o principal mediador; a ela cabe a responsabilidade de pensar, a partir desse livro de Língua Portuguesa que ele toma como recurso pedagógico, um ensino e aprendizagem que forme cidadãos, capazes de atuar em suas realidades social e cultural.

A seleção e planejamento dos usos do livro didático precisam contemplar a construção de projetos de educação de jovens cidadãos, condizentes com a sociedade contemporânea, marcada pela multiplicidade de letramentos.

> O livro didático, ele é oito ou oitenta. Ele tá sempre nessa polaridade, porque não é errado que você utilize o livro didático, muito pelo contrário, você tem que usar o livro didático na sala. O ideal seria se a gente tivesse bastante tempo para avaliá-lo né? (Professora Sofia)

O depoimento da professora leva à interpretação de que é preciso avaliar os modos de avaliação do livro didático. Percebeu-se, pelas reflexões

dos professores, que ainda falta espaço-tempo, no cronograma de trabalho do professor, para uma reflexão sobre os materiais didáticos utilizados por ele. Portanto, o processo da escolha dos livros didáticos, pelos professores, nas escolas, merece reflexão. A opção pelo livro é feita a partir do Guia de Livros Didáticos, cujas resenhas das obras são de autoria de um corpo técnico que não faz parte da comunidade escolar. Sem desmerecer a importância que tem esta análise técnica realizada previamente por um grupo de especialistas, entendemos que essa escolha é uma tarefa dos professores, que precisariam, inclusive, participar da elaboração do livro; para isso, precisariam mobilizar saberes profissionais, competências e critérios didático-pedagógicos que lhes autorizassem a realizar este trabalho em conjunto com outros colegas.

Entendemos que esta análise não poderá limitar-se a um grupo de especialistas que analisam e recomendam os livros aos professores, pois esta constitui uma tarefa complexa, de responsabilidades social e política. Sendo o livro de Língua Portuguesa usado pelo professor como orientador principal dos conteúdos de linguagem a serem trabalhados em sala de aula, precisará dialogar com outros saberes, precisará problematizar a realidade, instigar o pensamento crítico dos alunos.

Os professores da escola campo da pesquisa, ao final do processo de escolha, optaram pela coleção de livros didáticos, intitulada *Português: trilhas e tramas,* dos autores Graca Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling, publicado pela Editora Leya. Sobre a análise desta coleção, feita no Guia do Livro Didático, os avaliadores oficias trazem a seguinte consideração:

> No que se refere ao tratamento didático dos conteúdos, em geral, a coleção empreende um movimento direcionado a privilegiar uma perspectiva interdisciplinar, estabelecendo relações pertinentes entre a língua e diferentes linguagens não verbais e as artes. Promove, ainda, articulações entre ensino e aprendizagem de leitura, escrita, práticas orais de produção e recepção, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 2017, p. 32)

O excerto nos mostra que há, no livro adotado, a intenção de trabalho com múltiplas linguagens – estabelecendo relações pertinentes entre a língua e diferentes linguagens não verbais e as artes –, portanto, contextualizado com os avanços e mudanças nos modos de produzir e interagir com textos.

O livro didático de Língua Portuguesa deve possibilitar que o professor, a partir do livro e para além do livro, desenvolva uma prática que estimule o envolvimento dos alunos em práticas de letramentos contemporâneos que contemplem multimodalidades, multissemioses e multiculturalidades, ampliadas pelas tecnologias digitais. A professora Gaia entende que o livro didático escolhido na escola "[...] é um dos poucos livros que já aborda o letramento digital. Essa foi uma das principais motivações".

Na avaliação da Professora, a referida coleção de livros didáticos favorece o trabalho com os letramentos digitais; entretanto, na avaliação técnica constante no Guia de livros didáticos, encontramos a seguinte consideração sobre a coleção:

> Esse trabalho se ressente apenas de o uso de linguagens verbais e não verbais ser pouco estimulado no âmbito da produção textual e o letramento virtual não ser tomado como objeto de ensino, o que restringe a percepção do impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita. (BRASIL, 2017, p. 33).

Apesar dessa observação, entendemos que o livro didático de Língua Portuguesa apresenta um conjunto de textos e propostas de atividades não acabadas, finalizadas e confinadas às páginas do livro. É relevante que o professor o compreenda como objeto de ensino passível de ser ampliado, ressignificado, redimensionado para responder aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento em rede. Cabe ao professor pensando, nos alunos reais, nas necessidades e possibilidades que lhe são características, no contexto em que vivem estes alunos, de práticas de leitura e de escrita multiletradas, utilizar-se de metodologias que visem a criar, recriar e ampliar as atividades sugeridas pelo livro didático. Essas questões, obviamente, perpassam pelo contexto e condições reais de trabalho destes profissionais e de sua formação como docentes.

Seja para a escolha do livro didático, seja para seu uso como recurso didático, o professor precisa investir na sua formação contínua, que lhe dê condições de construir conhecimentos necessários para assumir a responsabilidade ética de avaliar as possibilidades e limitações dos livros didáticos recomendados pelo MEC, e de escolhê-los, em vista das necessidades de ensino e de aprendizagem dos seus educandos.

5 PROFESSORES E SEUS PONTOS DE VISTA: SITUANDO O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CAMPO EMPÍRICO

> "[...] a quem sirvo com a minha ciência?"
> (FREIRE, 1982, p. 34)

Este quarto capítulo, dividido em três seções, a partir da inquietação que impulsionou este estudo, traz o resultado da construção dos dados sobre o livro didático e seu uso para a produção de conhecimentos, à luz dos construtos teóricos já apresentados e debatidos nos capítulos anteriores. Com bases nos diálogos com os sujeitos de pesquisa, discutiremos como tem sido o trabalho dos professores, participantes desta pesquisa, a partir do uso do livro didático, na cultura digital, bem como as possibilidades de ressignificação de atividades de leitura e de escrita, apresentadas nos livros didáticos do Ensino Médio, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

5.1 Professores de Língua Portuguesa: (entre) o livro didático e os conhecimentos a serem construídos

> Os alunos precisam saber que essa coisa do detentor do saber, já foi, entendeu? E que hoje a informação está aí pra todo mundo. Agora a gente precisa transformar essa informação em conhecimento. (Professora Atena)

Nesta seção, nosso escopo é discutir a relação dos professores de Língua Portuguesa e os conhecimentos a serem construído nas práticas pedagógicas que envolvem o uso do livro didático em sala de aula. As discussões se fundamentam nas reflexões tecidas durante os encontros formativos ocorridos na escola campo e nas entrevistas realizadas durante este percurso formativo.

Entendemos o processo de construção do conhecimento como processo sociocultural, produzido coletivamente, em uma cultura em que os seres humanos se apropriam e se constituem por meio dos recursos de que dispõem. Nesse contexto, refletimos sobre as práticas pedagógicas dos professores, a

partir do recurso pedagógico que marca a cultura escolar no Brasil: o livro didático.

Por ser o livro didático objeto central das nossas discussões e também considerando que este recurso didático, mesmo numa época marcada pela cultura digital, ainda influencia fortemente a prática dos professores em sala de aula, faz-se mister as reflexões sobre o trabalho que os professores de Língua Portuguesa podem desenvolver a partir do uso do livro didático, considerando o contexto das linguagens multissemióticas, hipertextuais e multimodais. Nesse sentido, apresentamos a fala de uma professora a respeito da relação do livro didático em sua prática pedagógica:

> O livro didático é também um suporte. Ele é mais um. Eu trabalho o livro didático, mas eu trabalho com atividades pontuais. Se eu vou trabalhar orações subordinadas, aí no livro didático eu tenho todo conceito, o que é oração subordinada, tenho as atividades que podem ser feitas, mas assim, eu dou minha aula expositiva. Dou aula expositiva e depois eu vou pro livro didático, porque aí eles complementam; digo, olhe, essa aula está nas páginas tais e tais, e daí a gente vai complementando... (Professora Gaia)

A partir do exposto pela professora, interpretamos que o livro didático é entendido por ela como fonte de conhecimento teórico, ou seja, para acesso a conceitos importantes na sua área de atuação. Mas também podemos inferir que o livro didático escolhido auxilia no desenvolvimento de suas aulas, servindo como um recurso suplementar da prática pedagógica.

Para D'Ávila (2013), a mediação, no que concerne aos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, a mediação didática, desenvolve-se a partir da ação do professor e seus instrumentos de ensino. No depoimento em análise, a Professora Gaia recorre à tecnologia oral, através aula expositiva, aliada ao uso do livro didático, tecnologia impressa, como fonte do ensino de conceitos do componente curricular em que atua. A professora medeia a relação do aluno com o conhecimento, a partir do livro didático de Língua Portuguesa. Entendemos que este recurso tem auxiliado a professora no ensino das questões de ordem gramatical – o que é oração subordinada. Nesse sentido, o livro, conjugado com a aula expositiva, é que orienta os conteúdos que a professora ministra na sala de aula, quiçá a sequência desses

conteúdos, bem como a avaliação do desempenho dos alunos. O livro é uma fonte de construção de conhecimento importante para esta professora.

Assim sendo, arriscamos sugerir que, para que a produção de conhecimento significativo para o aluno aí ocorra, o professor, que toma este recurso como suporte para suas aulas, poderá ressignificá-lo com um trabalho na perspectiva da diversidade linguística e multissemiótica, de modo a auxiliar os educandos a desenvolverem as suas capacidades cognitivas. Chamamos a atenção para o fato de que é necessário o professor redimensionar constantemente sua prática, considerando as inúmeras possibilidades que as tecnologias digitais oferecem, a fim de ampliar a sua ação pedagógica, tendo em vista a importância de se considerar os processos de multiletramentos na contemporaneidade.

É preciso considerar também que somente a aula expositiva do professor, enquanto mediador na construção do conhecimento, poderá não proporcionar a promoção da aprendizagem do educando; então, é preciso que ele interaja com outros recursos disponíveis para assessorar a sua prática pedagógica.

Em relação à sua prática pedagógica com o uso do livro didático, em sala de aula, a professora Sofia enuncia:

> Eu particularmente não gosto só de ficar no livro didático, eu sempre levo alguma coisa a mais, que complemente, uma charge, um poema. Quando a gente começa a estabelecer um diálogo, a gente começa a pensar outras coisas, né?

A fala da professora Sofia nos autoriza a interpretar que os livros didáticos podem figurar como parte das estratégias de ensino do professor; entretanto, o docente precisa dispor de outros recursos para dinamizar, dar vida ao ensino de linguagem. Nesse sentido, a proposta de trabalho da professora baseia-se nos multiletramentos, pois pensar em práticas multiletradas pode ou não envolver as tecnologias digitais. A professora Sofia concebe uma prática pedagógica para além do livro didático, baseada nos gêneros impressos: “eu sempre levo alguma coisa a mais, que complemente, uma charge, um poema”.

Concordamos com Rojo e Barbosa (2015, p.109) quando afirmam que “essa questão se torna importante para a leitura e produção de textos na

contemporaneidade, pois os textos e gêneros estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermidiático". Esse gesto demostra que a professora mobiliza saberes para além do livro didático: "Quando a gente começa a estabelecer um diálogo, a gente começa a pensar outras coisas, né?"

Podemos também observar o desejo dos professores de criar os seus materiais de aula construindo, desse modo, sua autonomia, e dando sentido a sua prática pedagógica, organizando-a de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos:

> Lembra que em um dos nossos encontros eu disse isso. Eu gosto de criar o meu material, primeiro porque me cansa isso aqui (apontando para o livro didático). E eu gosto também de preparar meu material porque a forma como as coisas são perguntadas lá, não são possibilitadas, às vezes não é nem que o aluno não saiba responder a situação não, mas como está sendo perguntado. E isso não facilita a vida do aluno de forma nenhuma. Não tô dizendo que tem que ser uma explicação simplória, né? Mas eu acho que o livro tem que ser didático, já que é um livro didático, tem que usar da didática. Nesse sentido tem que ser esclarecedora, com uma forma de dirimir as dúvidas dos alunos. (Professora Sofia)

Percebemos a inquietação da professora Sofia em relação à linguagem e à estrutura linguística do livro, cuja falta de clareza impossibilita o entendimento por parte do aluno. Como enuncia Lajolo (1996, p. 5), "Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes". Não sendo assim, um livro didático cujo conteúdo e linguagem dificultam a construção significativa do conhecimento, exige esforço e competência do professor "para evitar ou (pelo menos) atenuar as consequências danosas de um instrumento pedagógico que, mais grave do que não favorecer a aprendizagem, deseduca seus leitores". (LAJOLO, 1996, p. 7). Isso justifica o argumento de que o professor precisará preparar-se tanto para participar da seleção desse material didático como para trabalhar com ele, em sala de aula. Precisará construir saberes e competências para analisar os textos e questões por ele apresentados, a fim de que possa elucidar as possíveis inadequações do material.

A professora Sofia nos apresenta sua concepção do que caracteriza um livro didático: “mas eu acho que o livro tem que ser didático, já que é um livro didático, tem que usar da didática. Nesse sentido tem que ser esclarecedora, com uma forma de dirimir as dúvidas dos alunos”. Segundo Maingueneau (2001, p. 20), “[...] compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável”. O comentário da professora faz sentido, considerando que há livros de Língua Portuguesa, por exemplo, que apresentam vocabulário rebuscado e, portanto, inacessível à classe desfavorecida, dificultando a aprendizagem dos alunos. Então, talvez a professora reclame por um livro didático cujo uso contribua para que os alunos do Ensino Médio sejam capazes de compreender enunciados, formar conceitos, construir uma visão crítica sobre o mundo. Mas para isso, como diz Maingueneau, precisará mobilizar saberes e construir conhecimentos que o capacite a interpretar criticamente, com a mediação do professor.

No contexto da cultura digital, com tantas leituras e escritas dinâmicas e atraentes, o aluno precisa de um material didático sistematizado, para um ensino e uma aprendizagem que propiciem a estes sujeitos experimentar outras linguagens, na perspectiva dos multiletramentos, de outras aprendizagens relativas ao ensino da Língua Portuguesa, que se relacionem com mídias diversas.

Reconhecemos, como bem colocaram as professoras, que o PNLD tem apresentado novidades, possibilitando que as coleções didáticas impressas agora sejam acompanhadas de conteúdos multimídia, dos chamados Objetos Educacionais Digitais (OEDs), ou objetos digitais de aprendizagem,

> [...] devendo ser apresentados nas categorias: audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado; ou congregar todas ou algumas dessas categorias no estilo hipermídia, devendo cada objeto ser identificável individualmente, armazenável em mídia e passível de disponibilização em ambiente virtual. (BRASIL, 2011, p. 2)

Apesar dessas inovações, no nível gráfico e pedagógico, que traz a coleção didática adotada pela escola campo (ver anexos B), o livro adotado

precisa da competência e criatividade do professor, como agente mediador, que poderá, a partir de uma postura ético-cognitiva, assumir uma atitude crítica e reflexiva diante do que lhe apresenta o livro didático.

Ressaltamos a importância do diálogo que o educador estabelece com os artefatos de que dispõe para o seu fazer pedagógico, pois, lembrando o que diz Bakthin (1997, p. 26), “O que na vida, na cognição e no ato, designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão através da nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário”. Portanto, é o professor que dá feição à sua prática, que imprime sua autoria nas práticas pedagógicas; é o educador que precisa refletir sobre as possiblidades de reconfigurar, dinamizar as propostas apresentadas nos livros didáticos. Sobre a importância e uso do livro didático de Língua Portuguesa, diz a Professora Sofia (grifos da autora):

> Então eu quero dizer que não é simplesmente, nem tanto ao céu, nem tanto ao mar, porque se a gente pensar em “vamos deixar esse livro pra lá, e vamos só usar as ferramentas tecnológicas”, a gente vai tá incorrendo no mesmo erro. A gente precisa aliar. Pra mim é uma coisa a mais, pra mim a gente vai por aí. Nas redes digitais, eu tenho minhas limitações, evidentemente, tenho superado algumas coisas e vou continuar superando. A gente vai dizer: a partir de agora a gente não usa mais assim? O livro não é mais importante? O livro é, mas a gente não pode entrar em cegueira. Como tem alunos que se queixam, dizem: professora, tem professores que utilizam o livro de capa a capa, não pega no piloto, não vai no quadro pra fazer nada. É uma estratégia do professor, uma metodologia do professor, isso não diz que o livro didático seja uma coisa ruim, mas pro aluno tem sido uma coisa, assim, enfadonha... mas é uma questão de metodologia, não um mérito ou demérito do professor

Quando a Professora Sofia ressalta: “porque se a gente pensar em ‘vamos deixar esse livro pra lá, e vamos só usar as ferramentas tecnológicas’, a gente vai tá incorrendo no mesmo erro”, interpretamos o seu raciocínio de que um trabalho pedagógico que não se limite aos livros didáticos, que considere as multilinguagens que permeiam as práticas sociais cotidianas, mas que isso não significa o abandono do impresso para priorizar apenas o digital. Para além de atitudes extremas – uma tecnologia não surge para anular a outra já existente –, nossa reflexão coaduna com a da professora; entendemos a importância de uma prática que possibilite a integração de diferentes mídias e

tecnologias, sempre a favor da oferta de um ensino mais significativo e contextualizado.

Assim, uma das reflexões que a professora engendra nesse discurso diz respeito à questão de que um material didático (seja um livro didático, seja um dispositivo tecnológico) não pode ser tomado como único recurso na prática do professor. É preciso elucidar que as tecnologias digitais com as quais estamos em contato no nosso cotidiano não são criações que devam substituir as já existentes, ou que devam ser inseridas no cotidiano de trabalho dos educadores sem uma real significação ou potencialidade do seu uso.

O mais importante "[...] é o que as pessoas fazem e como elas mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades cotidianas" (BARTON; LEE, 2005, p. 13). Portanto não se trata, como bem enfatiza a professora Sofia, de abandonar o livro didático, e "só usar as ferramentas tecnológicas"; mas, sim, buscar estratégias didáticas que possam integrar as tecnologias impressas e digitais disponíveis, sempre em vista da (re)significação de conteúdos para atender às necessidades educacionais de alunos e professores, na contemporaneidade.

Sobre o questionamento e afirmação feitos pela professora Sofia: "o livro não é mais importante? O livro é, mas a gente não pode entrar em cegueira". Interpretamos que a professora compreende que não se deve tomar o livro didático com fonte de verdades, sem uma visão crítica dos conhecimentos que o livro didático veicula, nem como recurso didático, fechado em si mesmo, sem abertura para o diálogo com outras fontes de multiletramentos, inclusive as digitais, em consonância com as mudanças socioculturais e paradigmáticas.

A prática pedagógica que envolve conteúdos de linguagem precisa aproximar-se das necessidades de seus alunos, o que exige do professor assumir a autoria de sua prática, a partir da reflexão crítica dos recursos que a escola oferece, pensar na produção e configuração dos conteúdos desse livro, de modo que se conciliem suportes impressos e digitais ao método de ensino, visando à exploração das diversas possibilidades de ensino e de aprendizagem. Portanto, é pertinente a reflexão da professora Sofia: "vamos deixar esse livro pra lá, e vamos só usar as ferramentas tecnológicas, a gente vai tá incorrendo no mesmo erro. A gente precisa aliar.". Essa observação da

professora é ratificada pelo alerta que Lemos (2005, p. 3) faz, ao discutir a terceira lei da cibercultura:

> Devemos evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento já que, em várias expressões da cibercultura, trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes. [...]. Por reconfiguração compreendemos a idéia [...] de modificação das estruturas sociais, das instituições e das práticas comunicacionais.

Para tanto, é preciso envolver decisivamente o professor em processo formativo que desperte o senso crítico, a fim de que ele possa compreender a incompletude, a provisoriedade do conhecimento científico, reconhecendo que as "verdades" estão sempre sendo questionadas, assim como a escola, o processo de ensino e de aprendizagem e os conteúdos que são trabalhados, incluindo-se aqui, obviamente, os veiculados nos livros didáticos. (COSTA-HÜBES, 2008).

É preciso, também, considerar a receptibilidade que terá o livro didático quando tomado como objeto de ensino, na sala de aula de uma determinada comunidade escolar, quais serão as relações que se estabelecerão, a partir do conteúdo livro, no contexto de real de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, é que se apresenta a crítica feita pela Professora Sofia à questão metodológica do professor – "É uma estratégia do professor, uma metodologia do professor". Seu discurso desvela que os processos utilizados por alguns professores, para atingir determinados fins educacionais, não têm sido os mais dinâmicos – "tem professores que utilizam o livro de capa a capa". Por outro lado, a professora defende o uso do livro conjugado com o uso do quadro – "não vai no quadro pra fazer nada" – quando observa que o professor limita-se apenas ao livro. Reconhecemos a importância da aula expositiva, mas entendemos que uma prática pedagógica que se limita a ações que vão do livro ao quadro e vice-versa, talvez, não promova o engajamento e a participação interativa de alunos tão envolvidos com práticas e processos de leitura e escrita autorais e dinâmicos, proporcionados pela comunicação em rede.

Outro desafio apontado pelos professores, no que se refere à utilização do livro didático como recurso pedagógico, foi o fato de os livros didáticos de Língua Portuguesa, no ensino médio, tornarem-se "livros não consumíveis"; ou

seja, os alunos não podem fazer anotações e nem responder às atividades no próprio livro; o que, na prática, torna-se mais um contratempo que os professores têm que administrar em sala de aula, e sobretudo em aula com duração de 50 minutos.

> O livro que não é consumível, não é enviado outro no ano seguinte, você tem que mandar copiar as atividades no caderno. Você perde um tempo absurdo...Porque você só tem duas opções: ou você pede ao aluno que transcreva ou você vai pedir somente respostas no caderno, o que é péssimo! Depois eles não vão nem saber o que foi perguntado, é ruim demais. (Professora Sofia).

O fato de o livro didático ser “não consumível” tem relação com os ciclos estabelecidos pelo PNLD. As obras didáticas possuem uma vida útil na escola de três anos. No final de cada ano letivo, os alunos devolvem os livros didáticos que serão utilizados por outras turmas, no transcurso de três anos. Esse interstício representa uma economia para o governo, em relação à reposição dos livros didáticos nas escolas, e um transtorno para os professores: “Para o governo tá ótimo, mas para a realidade, para o que a sociedade necessita, isso não tá muito bom” (Professora Sofia).

> O uso do livro didático consumível significa um instrumento metodológico relevante no processo de construção de conhecimento dos alunos da educação básica, contribuindo para uma aprendizagem significativa, visto que possibilita ao professor o desenvolvimento de diversas atividades com os alunos em sala de aula utilizando o livro didático de fato, como recurso didático para: escrever, recortar, colar, manipular, ler, entre outras. Evitando o que ocorre atualmente, que é o excesso de cópias da lousa ou do próprio livro didático [...] (DI GIORGI, et. al, 2014, p. 1046)

Sabemos que tal argumento não escusa os professores da busca de outras possibilidades e estratégias metodológicas. Mas também não podemos negar que cabe às instâncias governamentais suprir as demandas da escola a este respeito e ofertar melhores condições de trabalho para os professores. Isso inclui, também, “o livro didático não consumível”; o livro que os alunos podem chamar de “seu”, podem com ele dialogar de modo mais concreto; um livro que não tenha caráter mercadológico de produção e de comercialização.

Sobre as possiblidades de desenvolver uma prática pedagógica para além do livro, a professora Sofia comenta:

> [...] o livro não nos obriga. Ter o material não nos obriga a estar com ele, mas a escola não nos oferece outra alternativa, apenas ele. Lembra do que falei no encontro passado? Falamos que a gente tá num curso de formação de tecnologias do governo? Mas a gente não pode acessar o curso daqui, só se eu gastar meus dados móveis, porque a gente não tem internet para responder às questões a partir daqui.

O professor de ensino público se vê nesse dilema citado pela professora; o discurso do avanço tecnológico, da integração das tecnologias digitais à escola e à formação docente não se concretiza, de modo que a prática pedagógica possa ser resignificada; não há uma relação entre projetos de governo e formação docente, que pense em uma educação baseada em produção e desenvolvimento, autoria e potencialidade; não há democratização dos espaços escolares, de modo que o professor ainda não rompeu com as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa alicerçadas na linearidade. Pois, como afirma Lajolo (1996), tudo aquilo que ajuda na aprendizagem, cumpre à escola patrocinar. Nesse contexto, os profissionais das escolas públicas não encontram espaços que os possibilitem a autorizar-se, a mobilizar possíveis mudanças metodológicas e de estratégias de leitura e de escrita apresentadas em livros didáticos, levando em conta outras formas de representação, por meio de outros modos semióticos, para além do letramento da letra.

No bojo das reflexões desenvolvidas sobre o livro didático e sobre as práticas de multiletramentos, surgiu a discussão entre os sujeitos colaboradores sobre questões referentes aos processos de escrita e de leitura desenvolvidos por eles. Essas reflexões giraram em torno das dificuldades que os professores têm de envolver os alunos, nas atividades de sala de aula, em leituras prazerosas, despertando nos sujeitos o desejo de ler, através do livro didático. Porque os alunos não têm prazer em ler? São os livros que não trazem propostas interessantes de leitura? Esses foram os questionamentos tecidos pelo grupo.

Durante as reflexões, nos encontros formativos, os letramentos dos professores foram se entrelaçando às reflexões sobre os letramentos dos alunos, e um dos docentes colaboradores tece a seguinte consideração:

> Eu acho assim, eu sou professor, e admito, na minha época de escola, eu tenho consciência de só ter lido um livro no ensino médio. Então assim, apesar de minha mãe ser uma grande incentivadora, tinha livros e dicionários e tal, então eu lia para determinados fins. Eu percebo que uma coisa que a gente podia levar em consideração é essa coisa da preparação do leitor. [...] você tem que se identificar de alguma forma, o livro tem que chegar até você, o livro tem que chegar até você pra estabelecer essa relação, então tem que ser algo que te desperte (Professor Hermes)

Nesse relato, o Professor Hermes faz uma reflexão sobre sua experiência como leitor, no Ensino Médio; a escola não lhe incentivou à prática da leitura. O docente entende que é preciso a preparação do leitor, que a instituição escolar deve promover o incentivo à leitura. Nesse sentido Lerner (2002) destaca o fato de que, na escola, a leitura é proposta na perspectiva do ensino; então, para que os professores transformem essa prática em um objeto de aprendizagem, é preciso que as atividades tenham um sentido para os alunos.

Entretanto, como mencionou o professor na sua fala – “o livro tem que chegar até você pra estabelecer essa relação, então tem que ser algo que te desperte” –, a leitura no suporte “livro” ainda precisa obter êxito, no sentido de cativar os alunos, levando-os a experimentar leituras advindas das culturas cultas ou clássicas, mas também leituras que retratem sua cultura, seus modo de viver em comunidade, em rede. Como bem pontua Rojo (2013, p. 8):

> Para o trabalho com jovens, devemos definir “cultura” não como erudição, nem como antítese das dimensões “populares” e “massivas”, mas como “mesclas conflituosas” resultantes de processos dialógicos de “negociações” (materiais e simbólicos) e de “interesses diversificados” (individuais e coletivos) entre classes sociais, segmentos populacionais e estilos de vida.

O desafio aos professores é justamente criar uma ambiência de leituras significativas para os alunos; leituras que os alunos conheçam e valorizem (LERNER, 2002). Mas, para vencer esse desafio, o educador imperiosamente precisa “além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social” (KLEIMAN, 2005, p. 52), pois ele gerenciará os recursos e saberes, tanto dele quanto de seus

alunos. Ainda sobre os letramentos de professor, os professores comentam o seguinte:

> Eu penso também assim, que nós somos tão cortados com tantas coisas, que assim, como é que eu vou até, sei lá, contagiar os meus alunos com a leitura de um material, se eu mesmo não estou tendo como fazer isso, entende? Isso é o primeiro ponto, o professor precisa estar motivado para motivar os alunos. (Professora Atena)

As investigações que envolvem o letramento dos professores têm demonstrado a relevância de tal aspecto em suas práticas pedagógicas. Quando a professora Atena questiona: “como é que eu vou até, sei lá, contagiar os meus alunos com a leitura de um material, se eu mesmo não estou tendo como fazer isso, entende?”; A professora revela suas falhas e faltas como leitora, a insuficiência de sua formação leitora para transformar o material didático que tem em mãos, de modo a incentivar seus alunos à construção do conhecimento.

Muitas práticas de letramentos não são contempladas na formação inicial dos professores. É importante também pensar sobre a formação leitora dos docentes, muitas vezes, não contempladas em sua formação, o que o leva a vivenciar dificuldades, implicando na sua prática pedagógica, pincipalmente quando ele é chamado a promover situações de ensino e de aprendizagem, voltado para o trabalho com o livro didático na sala de aula, considerando a língua como fenômeno social, “[...] a língua, no seu uso prático, [...] inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 1997, p. 89). Aí, o professor preciará mobilizar saberes para trabalhar a leitura e a escrita com base nas práticas sociais e culturais dos sujeitos envolvidos, que são híbridos, plurilinguistas e multiculturais, considerando que é para além dos muros da escola que estes sujeitos também atuarão.

Então podemos inferir das falas dos professores que a constituição da identidade profissional do docente vai sendo moldada a partir das práticas e eventos de letramento as quais ele vivencia ou não. Esse processo de apropriação de leitura vivenciado ou a ausência do envolvimento em práticas de leitura por parte dos educadores é um dos fatores que influenciará na qualidade da formação dos leitores na escola.

Um docente que se envolve em práticas de letramentos diversificadas poderá “contagiar” e ofertar aos seus educandos uma variedade de leituras, ampliando as possibilidades de trabalho em sala de aula, ampliando também as possibilidades de práticas para além dos livros didáticos, pensando o ensino de Língua Portuguesa, a partir de práticas diversificadas, em que os alunos tenham oportunidade de (inter)agir com os diversos modos e semioses à disposição para produção textual.

Entretanto, é preciso lembrar que a questão do letramento do professor não diz respeito somente a um problema relacionado à formação docente, mas também às condições específicas de trabalho; envolve processos políticos – efetivação de projetos governamentais de fomento à leitura e garantia de infraestruturas na escola; socioculturais – envolve o contexto e a cultura do professorado.

O professor Hermes chama a atenção para as dificuldades encontradas pelos professores no que diz respeito a atender os interesses de leitura dos alunos, em classes tão heterogêneas:

> Então o desafio seria justamente esse, como é que você pode *linkar* a leitura, tentar descobrir o foco de interesse por parte do leitor, e aí como você tem classe tão heterogênea, você tem diferentes interesse, então como é que é isso né? Então o desafio é complicado.
>
> Porque a gente precisa estar bem mais instrumentalizado, de todas as formas, principalmente que traga aquele gosto, para que os alunos sejam convidados a experimentar, e isso não deve ser pensado só na área de linguagens não, isso deve envolver professores de todas as áreas, a gente deixou de ser esse leitor contemplativo. (Professora Atena)

Para Lerner (2002), na instituição escolar não são naturais as finalidades que nós, leitores e escritores, buscamos habitualmente fora dela. Concordamos com a autora quando ela destaca as dificuldades encontradas para a escolarização das práticas de leitura e de escrita, pois envolvem conhecimentos implícitos e privados dos sujeitos; esses caminhos e interesses são característicos de cada sujeito leitor. Este é o desafio apontado pelo professor em seu discurso, um educador que se vê no dilema de trabalho num contexto educacional diversificado.

Um dos caminhos para superar o desafio apontado pelo professor Hermes, no sentido de "*linkar* a leitura, descobrir o foco de interesse dos alunos", numa classe tão heterogênea, poderá ser a utilização de estratégias criativas, por parte dos educadores, de modo a envolver os alunos num trabalho mais colaborativo, em que os jovens do Ensino Médio se vejam protagonistas na construção dos conhecimentos. Pois, se forem tomadas como ponto de partida as suas próprias necessidades e objetivos, eles poderão desenvolver modos de criar, distribuir e negociar significados.

Então, o que é possível fazer para que se efetivem possíveis mudanças metodológicas e de estratégias de leitura e de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio? A escola precisará se esforçar para agregar as suas finalidades educacionais de formar uma comunidade de leitores, gerando "condições didáticas que permitam pôr em cena [...] uma versão escolar de leituras e de escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas" (LERNER, 2002, p. 21). Para tanto, as práticas sociais de leitura e de escrita trabalhadas nas escolas devem ser negociadas entre os professores e alunos em sala de aula. Um possível caminho para o engajamento dos alunos pode ser o seu envolvimento nas escolhas das leituras adotadas, considerando suas expectativas e história, os seus posicionamentos e representações, suas leituras cotidianas nos vários suportes, especialmente os digitais, as leituras em/nas redes, os multiletramentos que envolvem as linguagens multimodais e multissemióticas.

5.2 O livro didático em tempos de linguagens multimodais e multissemiótica: decifra-me? Ou devoro-te?[19]

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas precisa preparar os seus educandos para agir num mundo social textualmente mediado. Para isso, o professor precisará dispor de um conjunto de recursos e competências que lhe permitam lidar não só com alguns saberes, como nas sociedades passadas, mas também com a tecnologia e com a complexidade social. Isso implica saber

[19] Título inspirado na tese *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar? D'Ávila (2001).*

combinar recursos semióticos, criar novas relações entre a linguagem e outros modos de construção de sentidos; a Internet oferece; todas essas possibilidades ampliadas, sobretudo, pelo contexto social da cultura das tecnologias digitais. (BARTON; LEE, 2015). Portanto, as atividades desenvolvidas, a partir do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, precisam considerar tais aspectos, para que, assim, possibilitem cada vez mais os alunos a construírem competências que lhes são requeridas na atualidade.

Essa é uma problemática que se apresenta no contexto profissional de professores de Língua Portuguesa na educação pública, que enfrentam os desafios de criar estratégias, elaborar critérios didáticos: o professor, ao preparar suas aulas envolvendo o uso do livro didático, precisa situar sua prática entre a crescente diversidade local e a conectividade global. Portanto, é desafiado a, no seu cotidiano de trabalho, reinventar o seu fazer pedagógico, superando as limitações das atividades propostas no livro didático. Estes não podem mais ser tomados para uma leitura linear, quando novas configurações para ler e escrever consideram diferentes semioses, hipertextos, hipermídias, multiletramentos.

As discussões engendradas durante os encontros formativos com a colaboração de professores de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Médio, convidaram os professores a enfrentar o desafio de refletir sobre a temática livro didático e multiletramentos, abrindo espaço para que eles pudessem compartilhar as suas experiências em relação ao trabalho com o livro didático.

Partindo da ideia de que “[...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos” (FREIRE, 1983, p. 45), os professores foram convidados a instaurar um ambiente dialógico para pensar sobre o livro didático de Língua Portuguesa em tempos de linguagens multissemióticas e multimodais; a refletir acerca da hipertextualidade e das possibilidades de ampliação das leituras do impresso para os ambientes digitais, já que novos tempos pedem também novas posturas dos docentes, que não só saibam realizar essas leituras, mas também possibilitem aos educandos a trabalharem essas estratégias, a partir do que já sabem (COSCARELLI; KERSCH, 2016). Portanto, o ensino de língua materna

deve trabalhar os aspectos da linguagem que possibilitem os diversos modos de produção de textos. Sobre esse aspecto, destacamos a fala do professor, ao discutirmos sobre o uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa:

> A gente faz isso realmente, a gente não tem um raciocínio linear, a gente tá conversando aqui, mas a minha cabeça já puxou outras. Então [...] acho que por muito tempo essa questão foi ignorada, essa ideia de não linearidade do pensamento ou de como a gente aprende. E uma vez que se percebe isso, e aí a gente vai pra essa questão da educação engessada ou de um certo conteúdo dado, a gente percebe que não pode, como é que vai fazer né? E a gente percebe essa coisa do hipertexto, dessas relações que se estabelecem, né? E o livro traz essas questões. (Professor Hermes)

Como entende o professor, a lógica hipertextual está presente no pensamento humano, no modo como aprendemos; colocar em prática este modo de ensinar e de aprender, em sala de aula, requer uma mudança, não só da metodologia do professor, mas requer sobretudo mudanças no modo como ele concebe o trabalho com a linguagem. O professor Hermes se sente pressionado entre as exigências de um trabalho hipertextual, para o qual não se sente preparado – “a gente percebe que não pode, como é que vai fazer né?” – e o modelo de currículo escolar engessado, dentro do calendário letivo, com uma série de conteúdos escolares, que ele se vê no dilema de cumprir. O professor se encontra entre o “decifra-me ou devoro-te”. Vale lembrar, ainda, que como se trata de turmas do Ensino Médio, o público está voltado, muitas vezes, para os processos seletivos de ingresso no ensino superior, e o professor se vê nessa problemática de “preparação” dos educandos. E o conteúdo limitado às páginas do livro didático não tem dado conta.

O modelo de aprendizagem linear, como pontuou o Professor Hermes, ainda é o que prevalece na escola, quando o recurso de apoio à aprendizagem é o livro didático. Presume-se, nesse caso, que alguém legitima o que os alunos precisam saber e planejará os conhecimentos em ordem e cronograma fixos (LEMKE, 2010); ficam presos à “educação engessada” – como caracteriza o professor Hermes – tanto os educadores quantos os educandos.

Nesse paradigma, os processos de ensino e de aprendizagem são inflexíveis e, portanto, não coadunam com as perspectivas educacionais contemporâneas que visam à construção de conhecimentos mais significativos

para os alunos. Porque a produção de conhecimento se dá, hoje, a partir de novos estilos de trabalho, de novos modos de comunicação que precisam ser compreendidos nas suas várias dimensões. Somente desse modo o professor poderá construir práticas de ensino significativas que atendam às necessidades dos alunos que frequentam a escola da sociedade atual.

O Professor Hermes faz alusão ao hipertexto, ao conhecimento em rede, quando diz: “A gente faz isso realmente, a gente não tem um raciocínio linear, a gente tá conversando aqui, mas a minha cabeça já puxou outras”. Essa noção de hipertextualidade, que nos reporta aos *links* que hoje precisamos fazer, materializa-se e se amplia pelas possibilidades que tem nos dado a internet, a conexão em rede. E esta ideia diz respeito tanto às leituras impressas quanto às leituras digitais. A professora Sofia interpreta haver essa possibilidade no livro didático que usa:

> Na tela naturalmente a gente tá vendo os *links* em azul, vem num destaque, né? Dificilmente a pessoa não percebe que aquilo ali tá destoando do restante do texto, então quando destoa, mesmo por curiosidade você clica ali. Então aqui no livro, ele vem trazendo esses *links*, não sei se intencional, mas acredito que sim. Ele quer que o aluno perceba que aquelas palavras... [refere-se aos *links* e boxes de leituras complementares que surgem ao longo dos textos apresentados nos livros didáticos], elas podem ser pesquisadas separadamente, e que vão chegar e convergir com esse material [referindo-se ao livro didático]. (Professora Sofia)

O professor, partindo dos conteúdos apresentados pelo livro didático, – seja um texto de quaisquer gêneros, seja uma imagem – poderá criar *links*, em sua proposta de trabalho com a linguagem, de modo que mídia impressa e mídia digital possam se imbricar. O livro didático, como material de apoio pedagógico, reconhece o professor – “E o livro traz essas questões” –, poderá constituir-se em *links* para que sejam criadas estratégias de leitura e de escrita que se ampliem para o campo digital e que auxiliem professores e alunos a ampliar seus saberes e a produzir conhecimentos. Porque esta é uma característica do ensino e aprendizagem no contexto atual: professores e alunos, juntos, ensinam e aprendem.

É nesse sentido que pensam Ribeiro e Coscarelli (2010), para quem a leitura é um processo hipertextual por excelência:

> [...] ler é executar diversas operações, que vão desde o reconhecimento da letra até a construção de sentidos mais globais, fazendo inferências e colhendo pistas, de uma maneira coordenada. Ler é movimentar um hipertexto (mental ou modelado). E isso ocorre para a leitura de objetos impressos ou digitais, principalmente porque modelos de leitura, assim como matrizes de habilidades, não costumam considerar o contato com o objeto de ler (do livro ao computador, passando por jornais e outdoors) como algo que faz parte desse hipertexto. (RIBEIRO; COSCARELLI, 2010, p. 328)

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, a compreensão do conceito de hipertexto tem sido redimensionada, mas ler e escrever exigirão sempre a criação de estratégias para que os alunos sejam capazes de construir sentidos, fazer inferências, "movimentar um hipertexto", como dizem as autoras, seja nos meios impressos, seja nos meios digitais, operando dessa maneira com os múltiplos sentidos. A professora Sofia também vê essa possiblidade de trabalhar a partir do livro didático, a diversidade de linguagens, a multimodalidade e a multissemiose que apontam para um trabalho com práticas multiletradas.

> O livro traz essa questão do hipertexto. E essa é uma das razões que a gente fez essa escolha, alguns colegas disseram que o livro era superficial, ele não é superficial, ele traz *links*, ele te leva pra outros lugares. Porque se a gente tivesse numa época que, sei lá, num futuro em que a gente pudesse dar um *click* no livro e abrisse um leque de possibilidades, como a gente faz na tela, seria perfeito. Mas aqui, pelo menos, já leva o aluno a perceber que aquilo não é um assunto estático, que tem possibilidades, que ele pode fazer outras leituras, é uma pintura, é uma fotografia, é um poema. (Professora Sofia)

No discurso da professora, interpretamos que o livro didático adotado pela escola-campo, possibilita ampliar os domínios do saber, levando os leitores "pra outros lugares", a partir de *links* que sugere (anexo C). Os "nós", como define Lévy (1993, p.33), "[...] podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos." O livro didático, de fato, nos apresenta sugestões de nós (unidade de informação da base de dados) que se conectam por *links* os quais apontam para sites da internet; indicam imagens, vídeos, e até visitação virtual de museus (anexo C). Ressaltamos, porém, que dependerá de cada professor fazer esses *links* funcionarem. Reflete a professora: "num

futuro em que a gente pudesse dar um *click* no livro e abrisse um leque de possibilidades, como a gente faz na tela, seria perfeito". Essa não é uma possibilidade futura; vivemo-la no presente; entretanto, se o professor não desenvolve saberes e competências para potencializar essas sugestões ofertadas no livro, transformando-as em conhecimento, em aprendizagem; ou se não deseja sair "do lugar comum", que seria da leitura do livro para a aula expositiva, para a cópia no caderno ou no quadro, estas possibilidades impressas, simplesmente, tornar-se-ão mais uma proposta a não sair do papel.

O *link* é a ideia que movimenta o hipertexto (XAVIER, 2009, p.192), e quem dá vida a esses *links* são os alunos, mediados pelos professores. Os caminhos de uma rede hipertextual – que, neste caso, poderá ir do impresso ao digital – são traçados pelo autor do hiperdocumento; mas essa rede os passa a existir quando os caminhos são trilhados, de fato, pelos usuários – professores e alunos. É por meio da ação conjunta entre professores e alunos, que se origina o hipertexto, que poderá permitir aos alunos realizar seus percursos de leitura e de escrita mobilizando várias linguagens, várias mídias, bem como acessar vários contextos culturais.

Nesse sentido é que entendemos que o professor precisará elaborar projetos didático-pedagógicos que possam "linkar" o conteúdo do livro didático com outras possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais; precisa o educador assumir-se como autor de sua prática; sem a sua ação didática, os *links* nos livros didáticos podem tornar-se "letra morta"; portanto, o movimento de autoria dos professores fará toda diferença para a aprendizagem dos alunos.

Retomando o discurso da professora Sofia, se no livro didático impresso não pode ser dado o *click*, o professor pode, a partir dele, fazer com que os alunos criem outros *links*. Os hipertextos poderão ser efetivados pelos alunos a partir do livro, pela ação autoral do professor, que poderá transformar a sua ação em uma prática pedagógica hipertextualizada, buscando outras referências multimodais, para além do que apresenta o livro didático, estabelecendo conexões entre os textos e o contexto socioculturais em que vivem seus alunos, em que se situa a escola.

Essa possiblidade de ampliação da prática é desejo do professor, como nos revela a Professora Sofia. Mas, dada a complexidade desses processos tecnológicos que causam mudanças na escola e na vida, as propostas de práticas pedagógicas envolvendo novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho e novas maneiras de se acessar e se produzir conhecimento ainda precisam ser compreendidas em toda a sua dimensão.

> Eu particularmente não gosto só de ficar no livro didático, eu sempre levo alguma coisa a mais, que complemente, uma charge, um poema. Quando a gente começa a estabelecer um diálogo, a gente começa a pensar outras coisas, né? Mesmo sendo o impresso, nossa mente que não é linear, vai estabelecendo redes. Agora, assim... isso porque a gente tá aqui pensando num ambiente que não é digital, porque se a gente for pensar no ambiente digital, esse trabalho com o hipertextual, a gente não vai conseguir desenvolver nada, já que a gente não tem esses recursos em sala de aula. (Professora Sofia)

Os discursos da professora Sofia enfatizam as mudanças na textualidade do livro didático, com sugestões de *links* que apontam para pesquisas fora das páginas impressas, cuja intenção é ampliar as informações no processo de construção de conhecimento dos alunos, que “podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram” (LEMKE, 2010, p. 472). Esse movimento de liberdade em busca de interpretações alternativas, de ampliação de informações sobre o assunto, deve ser exercido não só pelos alunos, em relação ao livro didático – este como um elo mediador da aprendizagem –, mas também deve ser incorporado pelos professores, no seu fazer pedagógico e no modo como o próprio livro didático é tomado em sala de aula, enquanto recurso pedagógico. Nesse sentido, sugestões são apontadas pelos professores:

> Então, uma das ideias pra você explorar essa parte, é você fazer o esquente: trabalhar nessa perspectiva de aula invertida, dar uma contrapartida pro aluno né? Dar um desafio pra ele por exemplo, né? E aí como ele tem o celular em casa, ele pode ter acesso ao site, e trazer uma ideia nova a partir do que foi proposto no livro. Então no livro você tem já uma indicação, seria uma das possibilidades da gente trabalhar essas questões, da internet, trabalhar a utilização dos sites, nessa perspectiva de inversão mesmo, ele vai pesquisar o conteúdo e

> na hora da sala de aula ele já vem com uma bagagem, e aí a gente amplia esse universo. (Professora Gaia)

> Uma das principais críticas que temos desse livro didático é o tamanho dos textos, no caso, uma crítica negativa, né? Que é muito superficial. Mas a ideia... Não tem como em 50 minutos, nem em uma semana de aula a gente esgotar um assunto, não tem como a gente fazer isso, né? Mas quando a gente já cita um nome, traz uma informação, o aluno que estiver atento, ele vai buscar aquilo. Que é essa a ideia da gente, que o aluno possa pesquisar. (Professora Sofia)

Nesses recortes discursivos, interpretamos a tentativa das professoras, no sentido de criar estratégia que estimulem e desafiem os alunos à construção do conhecimento. De fato, é necessário que o professor tenha a competência para instigar os seus alunos, assim como diversificar as fontes de conhecimentos, em sua prática pedagógica, extrapolando os conteúdos proposto no livro didático.

Entretanto, vale ressaltar que trabalhar a utilização de sites, como propõe a professora Gaia, traz em si uma complexidade, pois envolve aspectos do letramento digital de professores e alunos, envolve habilidade para navegação nas interfaces digitais. As interfaces são linguagens extremantes importantes a serem consideradas e trabalhadas em sala de aula.

> Nos ambientes digitais, a navegação é orientada, principalmente, pelas interfaces digitais. Qualquer tarefa realizada no computador, celular, tablet, caixa eletrônico, ou outro equipamento com tecnologia digital, é mediada por essas interfaces. São elas que criam uma sensação de “familiaridade” com os usuários, pois oferecem também marcas e rotinas “relativamente estáveis” para que possam navegar pelos softwares, sites e aplicativos. (NOVAIS, 2016, p. 84).

Acreditamos que, mesmo diante das dificuldades explicitadas nos discursos dos professores, em relação à presença ou não dos dispositivos digitais em sala de aula, os docentes podem desenvolver atividades com as interfaces, elas podem ser consideradas “[...] como parte das atividades de leitura, de pesquisa na internet, de produção de textos digitais, da interação em redes sociais etc.” (NOVAIS, 2016, p.88). Pois, estão entre as competências contemporâneas requeridas dos sujeitos, ligadas às práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais, ações de usuários competentes para:

utilizar diferentes interfaces; buscar e organizar informações em ambiente digital; ler hipertexto digital; produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais (NOVAIS, 2016).

Novais (2016) apresenta algumas sugestões que podem ser adaptadas e utilizadas como estratégias combinadas com atividades sugeridas no livro didático, a fim de auxiliar os professores a trabalhar com os alunos práticas de leitura e de escrita multimodais e multissemióticas. O intuito, aqui, não é de apresentar fórmulas prontas e nem suplantar a autonomia dos professores, mas mostrar possibilidades para que eles reflitam e criem suas próprias estratégias a partir do seu contexto de trabalho.

Uma das possibilidades diz respeito ao trabalho com as *hashtags*. Partindo dos textos impressos dos livros didáticos, o professor poderá utilizá-los para desenvolver as habilidades de construção de sentido global dos textos e identificação de tema principal da leitura realizada. Discutindo as tecnologias e culturas nas redes, no que tange aos procedimentos e práticas, Rojo e Barbosa (2015, p. 122), afirmam que:

> A facilidade e precisão na busca de informação/conteúdo depende, em parte, da indexação desse conteúdo. Daí a disseminação do procedimento de taguear (marcar, etiquetar) informações/conteúdos. Como outros processos que autoengendram na rede, ao mesmo tempo em que facilita a busca, a criação de hashtags também estimula a publicação de conteúdo sobre o assunto em pauta.

Portanto, do trabalho com textos do livro didático, poderão surgir as criações de *tags* ou palavras-chaves que ajudarão os alunos durante as pesquisas na internet, para ampliar as discussões dos textos impressos propostos nos livros didáticos, bem como ampliar a compreensão temática sugerida para a aula. Ao mesmo tempo o professor poderá discutir com os alunos os aspectos que envolvem o uso de *hashtags* nas redes digitais, e o uso de palavras-chave nos textos impressos. Trata-se de o professor assumir, pedagogicamente, as orientações de pesquisa. Esse tipo de estratégia pode levar o aluno a perceber que o livro didático não é a única fonte de conhecimento, que ele pode e deve buscar outras leituras complementares, e até mesmo confrontar as informações apresentadas nos materiais didáticos.

Entretanto, é fundamental a mediação do professor para que essa se torne, de fato, uma atividade crítica e dinâmica.

Essa dinâmica de pesquisar na web e socializar o resultado da pesquisa na sala de aula propiciará aos docentes discutir situações com os alunos, em termos de confiabilidade das fontes; critérios de seleção de textos relevantes; instauração, em sala de aula, de um processo de curadoria de textos, de como tratá-los, verificando a sua potencialidade para ampliação de certas discussões de temas, propostos no livro didático, direcionadas a partir da perspectiva do campo de conhecimento das linguagens. Nesse movimento entre o acesso à informação e a produção do conhecimento, situa-se o papel do professor.

Ademais, uma atividade pautada nesses critérios, condiz com as habilidades esperadas dos estudantes do Ensino Médio, tomando como base as Matrizes de Referência[20] para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), das quais recortamos as seguintes:

> - Enfrentar situações-problema: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
>
> - Construir argumentação: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. (BRASIL, 2012, p. 2)

Uma atividade de pesquisa, então, não se resume somente na tarefa de delegar aos alunos a pesquisa na internet; deve envolver o trabalho com outras habilidades exigidas no campo do letramento digital. Nesse sentido, os livros didáticos demonstram ainda ter uma carência de propostas dessa natureza; e as mudanças que nele têm se processado, ainda são objeto de controvérsia. Então, cumpre ao professor pensar essas questões, o que significa também uma demanda de formação adequada para o enfretamento de tais desafios.

[20] O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala, para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas. Além disso, também indica a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. Fonte INEP Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia>. Acessado em: 01 jul. 2018.

Luquetti e Crisóstomo (2011, p. 50) comentam que, mesmo compreendendo que o livro didático de Língua Portuguesa

> [...] obedece a regras de mercado e/ou do governo vigente, que o saber nele presente é o saber oficial imposto pelo poder, não se pode esquecer o uso que professores e alunos fazem desse instrumento pedagógico. Esse material pedagógico pode, perfeitamente, servir como uma ferramenta de trabalho adequada às necessidades de um ensino crítico e autônomo. Assim, cabe ao professor sua escolha e exclusivamente a ele a escolha dos métodos de trabalho.

E estes são grandes e significativos desafios. Porém, tomando de empréstimo as palavras de Rojo (2013), desafios não são impedimentos. Uma forma interessante de utilizar interfaces, numa sala de aula em que não se tem acesso ao digital, é explorar textos que "pegam emprestadas" suas marcas típicas (botões, janelas, ícones etc.) e transpor as funcionalidades dessas marcas para partes do texto. O livro didático com que trabalham os professores participantes desta pesquisa apresenta, de certo modo, um design que se aproxima, em parte, dos designs em ambientes digitais e que podem ser trabalhados em sala de aula. O livro didático escolhido na escola *locus* de pesquisa, possui um design em que são apresentados aos alunos ícones que auxiliam na "navegação" do livro impresso. (ver anexo C). Para Novais (2016, p. 83), "[...] considerar o suporte como parte do texto é também considerar que qualquer texto é navegável, seja ele impresso ou digital". Assim, defendemos a ideia de que os *designs* dos livros didáticos, mesmo que impressos, podem auxiliar o trabalho com as interfaces:

> Um jornal impresso se organiza em cadernos, padronizados pelo design dos títulos (cores, tamanho e tipo de fonte, diagramação, entre outros), assim como um livro didático também o faz. É mais fácil chegar ao caderno ou capítulo se o leitor conhece ou reconhece as pistas deixadas pelos designers" (NOVAIS, 2016, p. 84)

De acordo com Novais (2016), uma discussão importante que precisa ser levada para a escola, no ensino da leitura e da escrita, refere-se às relações entre os atos de ler e de navegar nos ambientes digitais:

> Navegar é lidar com o portador de texto, com suas pistas e orientações, com as marcas típicas de cada objeto de ler. A navegação é um processo cognitivo que tem uma relação

> muito permeável com a leitura e que se configura de forma diferente em cada um dos meios (impresso e digital). Considerar o suporte como parte do texto é também considerar que qualquer texto é navegável, seja ele impresso ou digital" (NOVAIS, 2016, p. 83)

Portanto, as marcas de navegação de um texto impresso variam de acordo com o seu suporte (NOVAIS, 2016), e desenvolver habilidades de navegação digital influencia no processo de leitura dos alunos, no sentido de formar leitores mais seletivos, críticos e reflexivos.

Os modos de leitura e de navegação, seja em meio impresso ou digital, não podem estar dissociados de uma reflexão crítica acerca das relações de poder que permeiam quaisquer atividades de letramentos, pois estes estão sempre ligados a significados culturais e alegações ideológicas (STREET, 2014). Sobre as práticas de letramentos propiciadas pelas redes digitais, uma das professoras colaboradoras comenta:

> O livro te dá os *links*, os caminhos. Eu acho que a gente precisa trabalhar essa questão da pesquisa, das pesquisas nos espaços na internet, uma pesquisa de fomento ao conhecimento, a utilização do *Facebook* como instrumento de poder e de conhecer, a utilização do *Youtube* como instrumento de poder e de conhecer, entendeu? (Professora Gaia)

Podemos inferir da fala da professora Gaia que o livro didático aponta os caminhos, mas que os educadores têm o papel fundamental de transformar estas atividades em práticas mais críticas, a exemplo do uso das redes sociais como espaços, também, de apropriação do conhecimento. Estamos falando da necessidade de se trabalhar em sala de aula os letramentos críticos.

Dentro do contexto da cultura digital, em que os multiletramentos se propagam e circulam, é requerida da escola, também, o trabalho com os letramentos críticos, entendidos aqui, conforme Rojo (2009, p.108), "como a capacidade de lidar eticamente com os discursos, em uma sociedade permeadas de textos que não podem ser tratados de forma alienada". A sociedade exige hoje sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos, que se responsabilize vem pelo que dizem, que sejam capazes de usar a palavra de forma ética. A autora argumenta que a linguagem não ocorre de

forma “neutra” na sociedade. Os textos, materializados no livro didático possuem “interlocutores situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos” (ROJO, 2009, p. 108), assim os sujeitos constroem significados atuando na vida social.

Portanto, o letramento crítico conduz os educandos a uma atividade de criticidade permeada pela linguagem, questionando as relações de poder e das representações que estão implicada nos discursos, bem como busca fazê-los compreender os modos como estas relações estão envolvidas na sua vida e na vida de sua comunidade (MOTTA, 2008).

Esse movimento de construção do conhecimento é uma prática que se espera que a escola, em tempos de redes e de colaboração, propicie aos alunos. Assim, no seu cotiado de trabalho, os professores precisam buscar estratégias para superar os desafios, como apontado no depoimento da professora:

> A ideia é você trabalhar dessa forma, você orienta, desperta a motivação, porque a proposta não é você fechar a aula ali nos 50 minutos, apenas com o uso do livro didático; a proposta é que o aluno saia motivado e vá construindo suas teias de conhecimento... a proposta é essa. E essa ideia o livro didático traz, e as novas tecnologias como potencializadoras do saber, também fazem isso. Então você não vai ficar mais somente preso àquilo... ah... porque eu só tenho o livro, porque eu só posso usar o livro, ou que eu só vou fazer as coisas em formatos fechados. (Professora Gaia)

Nesse sentido, o discurso da professora compreende a necessidade de se planejar atividades que visem à construção do conhecimento para além do livro didático, e um dos meios potencializadores são as tecnologias digitais. Afinal, como pontuou a Professora Sofia, “a proposta não é você fechar a aula ali nos 50 minutos”; O educador poderá fomentar a curiosidade e a criatividade, incentivando-os a, como bem disse a professora, ir “construindo suas teias de conhecimento”. Uma prática pautada nessa perspectiva, poderá contribuir para que os educandos sejam capazes de mudar o assunto para adequá-lo ao seu juízo de relevância, seus interesses e planos (LEMKE, 2010). Segundo Lemke (2010, p. 472) “[...] temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso”.

Esse tipo de estratégia pode levar o aluno a perceber que o livro didático não é a única fonte de conhecimento, que ele pode e deve buscar outras leituras complementares; e, até mesmo confrontar as informações apresentadas nos materiais didáticos. Entretanto, é fundamental a mediação do professor para que esta se torne, de fato, uma atividade crítica e dinâmica.

Além disso, podemos ainda discutir a partir do que nos diz a Professora Gaia, que é imprescindível que os educadores conduzam reflexões em sala de aula que possibilitem aos educandos compreender que a informação e o conhecimento estão dispostos de variadas formas e que, portanto, não se limitam aos livros didáticos, nem aos muros da escola, nem também ao tempo de duração de uma aula, como observa outra professora:

> Sim, pensamos nas aulas de 50 minutos. Porque, agora mesmo, a gente tem um projeto de redação e produção de texto, né? Eu estou a cinco aulas corrigindo texto. Cinco aulas corrigindo texto é muita coisa, e ainda falta corrigir muito mais... mas o fato é que escrever não é somente você corrigir, envolve outros processos. (Professora Sofia)

Produzir conhecimentos é um processo que implica tomar a escrita como princípio de pesquisa. E como diz a professora, “escrever não é somente você corrigir, envolve outros processos”; outros processos que demandam tempo do professor; tempo que ultrapassa os 50 minutos de aula. Entendemos também, nesse discurso, as consequências que trazem aos projetos pedagógicos do professor da escola pública – cuja formação inicial lhe deixou lacunas com relação ao ensino de linguagem – as inúmeras demandas que ele tem para gerenciar, num contexto de trabalho de sala de aula que conta, muitas vezes, com um número elevado de alunos.

Outro aspecto observado nas reflexões sobre o livro didático e os multiletramentos, no contexto das tecnologias digitais, pode ser discutido a partir do que expõe umas das docentes:

> No livro didático, o importante também são os *links*, o que sai deles, que ramifica. Porque tecnologia não é só o computador, isso também é tecnologia [apontando para o livro], o livro é uma tecnologia, a imprensa é uma tecnologia que agora é superada por outras questões. (Professora Gaia)

A professora nos apresenta a sua concepção de tecnologia não somente voltada ao contexto digital, tecnologia como fazer humano; toda tecnologia precisa ser recriada, precisa da ação do homem para funcionar. O livro didático, como tecnologia impressa aí se inclui. As tecnologias estão sempre em processo de desenvolvimento, novos artefatos surgem, e com eles novas habilidades e competências são requeridas dos sujeitos, sobretudo no que tange aos letramentos, sejam digitais, sejam multiletramentos, sejam novos letramentos.

> Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (ROJO, 2013, p. 7).

Portanto, a partir desse contexto, é imprescindível que a escola fomente práticas de leitura e de escrita, no intuito de possibilitar a produção de significados, não só por meio do letramento escrito, mas a partir de outros letramentos múltiplos e multimodais.

Durante os encontros formativos, discutimos sobre a multimodalidade na produção de textos, tanto nos impressos quanto em contextos digitais. E os professores analisaram que o livro didático de Língua Portuguesa possui inúmeras imagens. Nesse sentido não lhes faltam materiais de apoio impressos para tratar destes aspectos multimodais que envolvem a imagem e o texto escrito. Dentro desse contexto de reflexão, o Professor Hermes declara que:

> Na questão do texto escrito a gente já tem dificuldade, mas o trabalho com imagens é importante. Eu quando estou em sala de aula eu sempre procuro trabalhar a imagens, que é uma forma até de estabelecer *links*, e tentando fazer uma conexão com o próprio texto pra facilitar a leitura.

As leituras e produções escritas, sejam elas multimodais ou não, seja a escrita ou a imagem, apresentam possibilidades de construção de múltiplos sentidos. As imagens constituem um domínio próprio de construção e atribuição de sentido; as imagens podem e devem fazer parte mesmo dos

significados de um texto, e não somente como forma de se estabelecer *links* e facilitar a leitura, o que não se trata de uma atividade sem validade, mas deve ir além. Assim é necessário enfocar os usos e as práticas de linguagens utilizando múltiplas semioses, para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos, como requer uma prática multiletrada (ROJO, 2009). A criatividade deve imperar na leitura e na produção de textos, “se a ideia é que o ‘poder semiótico’ seja ampliado” (RIBEIRO, 2016, p. 123). Portanto, não se trata de excluir uma possibilidade em vantagem de outra; trata-se, pois, de considerar as perspectivas de soma e reposicionamento, num jogo de linguagens, cada vez mais complexo (RIBEIRO, 2016).

Entendem os professores que os livros didáticos já abordam uma perspectiva multimodal. Mas a questão colocada é a mobilização de capacidades leitoras específicas para gêneros multimodais e a contribuição que traz à formação do letramento visual dos alunos, já que até mesmo os professores têm suas dificuldades com relação ao trabalho com estes gêneros. Qual o entendimento dos professores quanto à noção do que venha ser um texto multimodal?

> Falando de linguagens, a gente tem que falar um pouquinho da história né? Eu vim saber que imagem era um texto, quando eu estava na faculdade praticamente. Gente nós aprendemos que texto é o que? Escrito. Texto é escrito, não é? Texto não era nem oral, texto é escrito. Então com essa evolução de conceito que a gente pegou, talvez seja mais fácil a gente levar isso pra sala de aula, mas infelizmente alguns colegas não conseguiram chegar nisso, eu tenho colegas só fizeram o magistério gente! Ou você vai se informando e formando, ou você vai reproduzindo aquilo que você foi preparado para ser. Então pra o aluno entender que uma imagem é um texto, ele precisa ter uma noção do que exatamente é um texto, e até essa noção não é um conceito muito claro para os professores de forma geral (Professora Sofia).

Como comenta a professora, o conceito de texto ainda está muito restrito à produção de texto e leitura escritas. Desse modo, é preciso então, investir nessas reflexões na escola, a fim de ampliar a noção de texto, para que se ampliem também as práticas pedagógicas que envolvam essas produções. Compreendemos como o GNL (1996) que os textos são projetados usando a

gama de opções historicamente disponíveis entre os diferentes modos de significação.

Entendemos então, que, os sujeitos operam as diversas formas de linguagens disponíveis, nas mais diversas situações comunicativas, para estabelecer um significado, a partir de novos escritos. Assim diz Rojo (s/d, p. 7):[21]

> Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: 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 (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Assim, dispomos não só da linguagem escrita, como dispomos também de outros meios, simbolicamente eficazes, como a fala, a imagem, o movimento e os gestos, todos esses meios, combinados ou isoladamente, podem constituir uma unidade de significação, ou seja, um texto. Com suas materialidades diferentes, constituem objetos simbólicos, significantes, que produzem “efeitos de sentidos específicos à sua forma e sua materialidade” (ORLANDI, 2006, p. 5), pois, formatos de textos, textualizam-se através de diferentes materialidades significantes como textos escritos, imagens, sons, vídeos, etc. (ORLANDI, 2006)

Podemos inferir, também, que, quando a professora Sofia, afirma que somente pode refletir sobre a noção mais ampla de texto durante a graduação, significa então dizer que o processo de escolarização básica não lhe permitiu um conceito mais abrangente do que seja um texto, lacuna que acompanha os

[21] Conceito de textos multimodais, extraído do Glossário Ceale. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais. Acesso em 28 ago. 2018.

sujeitos, mesmo depois de tonarem-se professores: “até essa noção não é um conceito muito claro para os professores”. E a compreensão equivocada de texto, referente somente à sua manifestação escrita poderá reverberar na sala de aula.

Nesse sentido, apesar de os professores reconhecerem que os livros didáticos apresentam propostas de leituras multimodais, é preciso que se analise o modo pelo qual se trabalham tais leituras, pois não se trata somente de uma combinação aleatória de modalidades textuais, junção de texto e imagens; é preciso que essas articulações estejam em função de uma construção de significado dos textos.

> Uma virada interessante do livro didático né? Porque, há tempo atrás, a leitura de imagem não era contemplada. E depois de um certo tempo, inclusive os livros do fundamental, os livros da educação infantil, começaram a trazer muito leitura de imagem, né? Porque você vê que muitas vezes o aluno, hoje, tem uma dificuldade na leitura de imagem, porque na base dele isso não foi trabalhado. (Professora Atena)

Os sujeitos estão cada vez mais imersos num ambiente de proliferação de imagens, sobretudo em contexto de tecnologias digitais. Isso nos faz refletir sobre o aspecto dos livros didáticos na atualidade, destacado pela Professora Atena, no que diz respeito à centralidade das imagens nos materiais impressos. É fato que não se trata de uma novidade; a questão que se coloca hoje, então, é de como têm sido trabalhadas as escritas e leituras multimodais na escola, já que a propagação das imagens e de outras semioses tem influenciado nos processos de leitura e de escrita.

> Há, portanto, que haver uma preocupação metodológica no trato com este tipo de texto. Imagens, desenhos, diagramas, gráficos, tabelas entre outros ao se combinarem com enunciados verbais devem funcionar para aquilo que a parte verbal não dá conta e vice-versa, a fim de que a interação seja significativa, possibilitando, sobremaneira, a compreensão textual por parte do aluno. Urge, assim, que entendamos mais sobre o que é um texto didático multimodal, como funciona, a fim de evitar gratuidades no processo, tendo mais controle consciente deste; e de outro modo, também é urgente que os órgãos de controle de qualidade dos livros didáticos estabeleçam critérios teóricos-metodológicos capazes de balizar o olhar sobre os textos didáticos multimodais. (PEREIRA, 2018, p. 154)

Nesse contexto, o que é importante destacar? Trata-se de articular com o conteúdo do livro didático todos os modos possíveis de produzir textos, em sala de aula, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa. Isto não significa que as demais áreas do conhecimento não devam trabalhar estas habilidades; entretanto, “[...] é nesta seara das linguagens que se pode fazer uma reflexão informada, especializada e criativa sobre ler e escrever, especialmente textos multimodais, com todas as implicações deles”. (RIBEIRO, 2016, p. 123).

Faz-se imprescindível, portanto, uma prática pedagógica em que o livro didático, ao ser usado, contribua para a produção e interpretação de textos multimodais. Cada vez mais, tornam-se importantes os modos de criação de significados que vão além dos modos linguísticos, a exemplo dos significados visuais (imagens, *layouts* de páginas, formatos de tela). Num sentido mais amplo, todo o processo de tomada de significado é multimodal. (GNL, 1996). Pensando por essa vertente, podemos compreender a concepção de multimodalidade trazida pela Professora Sofia:

> No dia a dia a gente é multimodal. Porque você escreve no quadro, passa uma música, você dá o escrito, você passa um vídeo ou você coloca uma charge, você coloca outras possibilidades de aprendizagem. Você tá sendo multimodal nesse sentido, né? (Professora Sofia)

A professora Sofia descreve a sua prática em sala de aula, ressaltando o fato de integrar ao conteúdo do livro didático diferentes gestos didáticos, como ir ao quadro, reproduzir música ou vídeo. “[...] vale ressaltar que em se tratando do trabalho docente, esses instrumentos são ferramentas semióticas” (MESSIAS E DOLZ, 2015, p. 46). De fato, são modos de significar a prática que poderão ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, pois cabe aos professores criar uma ambiência em sala de aula favorável à construção de conhecimento pelos alunos. Mas essa não é uma tarefa simples para o professor:

> Mas sabe o que é? Que a gente esbarra nisso? Porque muitas vezes a gente não sabe fazer, apesar de ter tutorial pra tudo na internet, mas às vezes a gente nunca fez, e... meu Deus! Como eu vou orientar esses meninos? Mas esses meninos já criaram dentes nessa linguagem. Pra eles é comum. (Professora Atena)

Ao tratar dos problemas relativos ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, a professora Atena comenta o que considera ser um entrave para alguns profissionais: o uso pedagógico significativo das linguagens multimodais, conforme disse a professora, que os alunos dominam mais do que os educadores, pois, usando a metáfora da professora, “já criaram dentes nessa linguagem”. Este fato gera nos docentes certo desconforto, pois trabalhar as modalidades linguística, visual, espacial, gestual e sonora, em suas práticas pedagógicas, ainda constitui um desafio a ser vencido pelo professor.

Todo esse contexto pede uma ressignificação da formação dos professores e, consequentemente, da formação dos alunos, os quais estão construindo novas práticas sociais mergulhados nesse ecossistema comunicativo, em que os processos de leitura e de escrita, na constituição das múltiplas linguagens, vêm sendo potencializados, com o advento da cultura digital. Portanto, urge a necessidade de compreensão da realidade na qual estamos mergulhados, para atuar e planejar outros cenários educacionais. E, assim, atentar para a pluralidade de saberes, com a diversidade e a rapidez de acesso às informações, com possibilidades outras de comunicação e interação, e outras formas de aprender, ensinar e construir conhecimento. É sobre este processo de ressignificação das práticas de leitura e de escrita no livro didático e a formação docente que discutiremos na seção seguinte.

5.3 A (res)significação dos processos de leitura e de escrita no livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio: repensando a formação docente

> [...] quando o professorado vê que [...] as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunado e a forma de exercer a

> docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma "agressão" externa, mas como um benefício individual e coletivo" (IMBERNÓN, 2009, p. 26)

A formação em serviço para foi uma das categorias surgidas ao longo desse trabalho colaborativo desenvolvido com os professores, que revelaram a necessidade de discutir a própria formação em serviço e o modo como a gestão pública tem compreendido a formação de professores das escolas públicas.

> Mas ainda carece de formação dos professores. Nós estamos aqui fazendo o Mestrado com a cara e a coragem, porque liberação nós não tivemos. Se fala muito em capacitar o profissional, mas no momento que o profissional busca, já que essa capacitação não é feita dentro do seu trabalho, e o profissional busca essa capacitação fora, a própria intuição que te incentiva a buscar, poda você, porque não te dá o direito de fazer. Eu tenho colegas que não foram liberados pelo estado. (Professora Gaia)

> Eu vou e volto na questão, de que nós nos abarrotamos tanto de tarefas, que até pra gente sentar e fazer uma proposta com aquele livro, uma proposta atraente e que resulte em algo significativo, se torna complicado né? Eu sei que a gente tem que correr atrás disso, mas eu acho que a gente poderia ter mais incentivo a esse respeito. (Professora Atena)

> Apesar do governo do estado ter vinculado nossos vencimentos a um curso totalmente tecnológico, mas que a gente não pode colocar em prática em nenhuma de nossas turmas, nem uma atividade mínima a gente pode colocar em prática. (Professora Sofia)

Sendo o livro didático um instrumento pedagógico para o professor, que perpetua valores, ideologia, cultura hegemônicas, que atende às classes de forma generalizada, o professor precisa, de fato, formar-se cotidianamente para ressignificar esse material, a fim de não o tomar como fonte de legitimidade e instância máxima do saber. Os professores, em suas falas, sentem esta necessidade e ressaltam as dificuldades e burocracias relacionadas à liberação dos profissionais para a formação/qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, de modo que possam se dedicar de forma integral aos estudos: "Nós estamos aqui fazendo o mestrado com a cara e a coragem, porque liberação nós não tivemos".

A professora Atena refere-se à formação em andamento na escola, empreendida por esta pesquisa acadêmica, que envolveu o uso do livro didático, revelando a necessidade de mais investimento neste sentido, de maior incentivo para que os educadores possam se dedicar a um planejamento de leitura e de escrita mais significativo, a partir do livro didático. Outra questão que entrou na pauta para reflexão diz respeito à formação atrelada aos vencimentos remuneratórios: “[...] a formação vista apenas como incentivo salarial ou de promoção e não como melhoria da profissão que pode provocar uma burocratização mercantilista da formação” (IMBERNÓN, 2009, p. 33)

Esses discursos revelam desafios a serem superados, no que tange à formação dos professores, no contexto de trabalho. Como enuncia Imbernón (2011), uma proposta de formação ofertada aos educadores precisa realizar-se a partir das necessidades formativas dos professores, a fim de contribuir para que eles construam conhecimentos e ampliem saberes que os levem a formar novos conceitos sobre o ensino de linguagem, a compreender enunciados trazidos pelo livro didático e reconstruí-los; a construir uma visão crítica sobre os fatos e o mundo veiculados no livro didático.

Por mais mudanças que tenha sofrido o livro didático, ainda tem sua elaboração baseada na perspectiva tradicional, na cultura clássica, nas regras prescritivas da gramática, e não na realidade de seu usuário, e não na linguística funcional, cuja ênfase está no ensino e aprendizagem da língua de modo a valorizar a pluralidade cultural, os diversos contextos de uso da língua, os novos letramentos, os multiletramentos. Por mais formação nesse sentido clamam os professores participantes desta pesquisa.

> Eu sempre acreditei que é muito importante. Esses encontros pra discutir práticas, pra discutir. Acho que isso funciona muito comigo, até uma renovação, sabe? Ideias fluem, esse compartilhamento, essas discussões sobre temas, sobre situações. Principalmente estratégias, né? Acho que é muito válido, eu não descarto, pessoas se juntando pra debater ou analisar, discutir questões pedagógicas, me dá até um ânimo! (Professor Hermes)

Como afirma Imbernón (2011), deve-se pensar numa formação que envolva o professor na mudança e para a mudança, através do desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas através de grupos

de profissionais envolvidos em seus contextos de trabalho, possibilitando a autonomia dos sujeitos e ao mesmo passo, o compartilhamento de conhecimentos entre os pares no local de trabalho, pautados em suas vivências e experiências. Não podemos perder de vista que os professores possuem seus conhecimentos objetivos e subjetivos (IMBERNÓN, 2011).

Outro aspecto importante que engendrou uma discussão nos encontros formativos na escola-campo foi a relação entre teoria e a prática em sala de aula, quando se trata de planejar aulas a partir do livro didático:

> Assim, não desmerecendo porque o teórico também é importante. Quando você traz uma coisa que a gente já faz, a gente já faz muita coisa que você vai abordar aqui, mas assim, é importante a gente ter consciência do que é aquilo né? Que a gente vem desenvolvendo, de ter esse conhecimento teórico também. Uma coisa não exclui a outra, entendeu? Porque quando você pega o teórico e joga na prática e vê a aplicabilidade... fica mais instigante. (Professora Atena)

Inferimos da fala da docente que ela concebe o imbricamento entre prática e teoria – “uma coisa não exclui a outra” – e a necessidade de uma tomada de consciência sobre a prática pedagógica. A prática, fundamentada por uma teoria, cabe ao professor que precisa acionar sentidos e significados, incorporar às suas práticas reconstruções ativas (GNL, 1996), a fim de contextualizá-las, levando em consideração o cotidiano de leituras e de escritas de seus alunos. Conforme Brandão (2006, p. 40), “deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente”. É nesse sentido que as práticas pedagógicas dos educadores devem estar assentadas, a partir da teoria sendo aplicada nas suas ações profissionais cotidianas. Ainda de acordo com os argumentos de Faraco (2015, p. 7):

> Em nossas atividades cognitivas, as teorias são recursos indispensáveis para recortar e iluminar as inúmeras faces da imensurável complexidade do real. Muitas vezes, porém, a beleza interna das construções teóricas nos seduz a tal ponto que chegamos a esquecer o que de fato interessa, ou seja, seus vínculos com a vida.

Na esfera de trabalho dos professores, os conhecimentos pedagógicos são construídos e reconstruídos constantemente, durante a vida profissional, em sua relação com a teoria e a prática cotidianas de trabalho, para atender à

realidade cultural e social de seus alunos, para atender às demandas de ensino e aprendizagem, multissemiótica e plural, razão pela qual o livro didático, como material de apoio o professor é colocado em discussão e, por vezes, questionado.

5.3.1 Do livro didático ao protótipo didático: uma proposta dialógica e interativa

Pensando nessa relação da teoria com a prática profissional dos educadores, propomos, ao final dos encontros formativos, que os professores construíssem, de modo colaborativo, uma proposta cujas estratégias metodológicas tivessem como objetivo o uso do livro didático para uma aprendizagem mais significativa, na perspectiva dos multiletramentos.

O processo de construção dessa proposta pedagógica ocorreu durante os encontros formativos e nos levou à reflexão sobre os desafios que nos traz o trabalho colaborativo na escola pública; precisamos lidar com uma série de fatores, desde o ajustes de agendas, demandas de tarefas diárias dos profissionais envolvidos, até a própria compreensão da importância do trabalho na perspectiva colaborativa, no contexto educacional, considerando que “a docência ainda é uma profissão isolada” (IMBERNÓN, 2009, p. 28).

Os professores vivenciaram situações novas neste processo de pesquisa: era a primeira experiência de pesquisa acadêmica desenvolvida na escola; foram desafiados a criar, entre as tantas atividades cotidianas de sala de aula, um espaço-tempo para a reflexão sobre a prática pedagógica com o uso do livro didático; foram convidados a construir com o pesquisador uma metodologia de pesquisa colaborativa que, tomando a escola como *locus* para construção de dados, contribuísse para se repensar o uso do livro didático de Língua Portuguesa, com vistas ao trabalho com os multiletramentos, e engendrasse reflexões sobre a prática docente do professores envolvidos. Essa experiência levou-nos à compreensão de que uma mudança na cultura profissional, é complexa e muito lenta (IMBERNÓN, 2009). Essa complexidade e lentidão comportam uma necessidade de interiorizar, adaptar e viver pessoalmente a experiência de mudança. Além disso, trata-se:

> [...] de uma mudança nos processos que estão incorporados (conhecimento da matéria, o didático, dos estudantes, dos contextos, dos valores etc.), ancorados na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade. (IMBERNÓN, 2009, p. 89).

Essa mudança exige do professor dar-se conta dos desafios que surgem com relação ao uso do livro didático, indica, portanto, um caminho sinuoso a percorrer, mexe com o desenvolvimento atitudinal e emocional do professor, com o processo de ensino e aprendizagem, propõe uma arquitetura pedagógica diferente para o uso do livro, no contexto da cultura digital; é um processo que vai além da atualização de conteúdos.

A ideia da construção da proposta pedagógica surgiu como forma de os professores aplicarem o que teoricamente discutiram durante os encontros formativos. Nesse processo, os professores refletiram colaborativamente sobre a possibilidade de redimensionar sua prática para ressignificar as ações de leitura e de escrita, pensadas e planejadas com o auxílio do livro didático de Língua Portuguesa, para que, não se limitando aos conteúdos de sua disciplina, atuem de modo mais significativo na vida dos educandos, não ignorando as mudanças em redor do mundo local e global em que estes sujeitos se inserem.

A escolha do formato dessa proposta de trabalho ficou a cargo dos profissionais envolvidos. Incialmente foi sugerido ao grupo a construção de uma sequência didática; a ideia foi debatida e, no final, os professores, em vista de suas necessidades e contexto de trabalho, optaram pela construção coletiva de um protótipo didático.

Etimologicamente, o vocábulo protótipo refere-se a uma versão preliminar de um programa ou sistema computacional que será posto a teste e aperfeiçoado. O protótipo didático, para Rojo (2012), diz respeito a um projeto em construção que pode ser aperfeiçoado pelos professores. Nas palavras da autora, os protótipos didáticos podem ser entendidos como “[...] estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, 2012, p. 8). Portanto, esta proposta não prevê um planejamento fechado, finalizado; ao contrário, trata-se de plano de trabalho em que os docentes poderão fazer

adaptações, de modo a autorizar-se a produzir os seus próprios materiais didáticos, considerando as especificidades de seu contexto de trabalho.

Por se tratar de um modelo preliminar, os professores terão possibilidades de reconfigurar, readaptar, ampliar, sempre a partir de suas necessidades e contextos educacionais. O protótipo didático pode ser pensado como “uma solução interessante para materiais didáticos de apoio e formação do(a) professor(a) para as práticas de ensino-aprendizagem dos novos multiletramentos (ROJO, 2016a, p. 6).

Moura e Gribl (2012) entendem que a construção desse material pode ser tomada pelos docentes como possibilidade de trabalhos de ensino com gêneros textuais diversos, recontextualizando as formas como estes trabalhos são desenvolvidos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Os professores podem, assim, lançar mão do protótipo como alternativa de trabalho pedagógico autoral.

A temática a ser trabalhada no protótipo didático foi sugerida por uma dos decentes e obteve a adesão por parte dos outros.

> Poucos livros trabalham com autores contemporâneos, poucos. Então pensei na ideia agora, quando o livro traz textos de Conceição Evaristo, porque o projeto da III unidade será Pluralidade. [...] A gente sempre leva os meninos para a Flica, que vai acontecer em outubro. O livro didático vai dar suporte. Conceição Evaristo, esse ano, será a grande homenageada, então dá pra gente trabalhar essas autoras, com essas mulheres, já que a gente vai trabalhar pluralidade e diversidade, vamos enfatizar as mulheres, as escritoras negras e suas contribuições na literatura brasileira; é um tema bom. Então o livro didático trazendo essas autoras, pelo menos os meninos já terão um primeiro contato. Então o livro pode dar asas, ele pode instigar. A ideia é, eu costumo dizer, ele é mais um, o livro é mais um recurso. (Professora Gaia)

A professora Gaia toma como ponto de partida temáticas – pluralidade e diversidade, mulheres, escritoras negras e suas contribuições à literatura brasileira – que ela julgou importante de serem trabalhadas e que foram sugeridas no livro didático com o qual trabalham. A docente destaca a possibilidade de o livro didático poder ser utilizado como suporte para tratar de uma temática que a escola julga ser importante, em relação ao contexto social e cultural dos seus alunos e ao contexto em que se situa a escola em que

trabalham: localizada na cidade de São Francisco do Conde, pertencente ao Recôncavo Baiano, que abriga a Festa Literária Internacional de Cachoeira (Flica).

Desse modo, considerando as reflexões nos encontros formativos, a Professora Gaia traz uma proposta de trabalho pedagógico em que a linguagem é entendida como atividade sociocultural, como instrumentos de interação social: a diversidade abordada na literatura produzida por escritoras negras. Para a produção do referido protótipo, as professoras tiveram que mobilizar saberes diversos para a construção de um contexto que não estava dado, preestabelecido no livro didático. Portanto, uma atividade construída e vivenciada em práticas situadas histórico, social e culturalmente, bases em que se fundamentam os multiletramentos.

Portanto, ao fazer dialogar as atividades propostas no livro didático com a temática sugerida pela professora Gaia e aceita por todos, interpretamos, durante a formação, que a construção da proposta ia sendo reelaborada, dinamizada, a partir dos saberes dos professores, que construíam, ao mesmo tempo, seu perfil autoral como docentes, ao contextualizar as ações da proposta de acordo com a realidade de seus alunos.

No encontro formativo que discutiu a proposta trazida no livro didático, em torno dos textos de Conceição Evaristo, os professores perceberam que a temática, como apresentada pelo livro, não era discutida de forma crítica. O poema de Conceição Evaristo é abordado no livro didático apenas em uma questão fechada de “múltipla escolha” (ver anexo D). Para os professores, a temática requereria uma discussão mais séria acerca da escritora, dada a importância de ressaltar as contribuições das mulheres negras na literatura.

Assim, tendo em vista as necessidades dos sujeitos envolvidos – professores e alunos –, e dentro do contexto real de trabalho dos docentes e vivência dos discentes, surgiu o tema-título do protótipo didático: *Poesia e T@I: vozes femininas nas artes* (anexo A), em que o grupo de profissionais envolvidos, buscou relacionar o conteúdo do livro didático, os multiletramentos e as tecnologias digitais.

Sob que bases se apoiaram a proposta do protótipo desenvolvido pelos professores. Consoante o GNL (1996), vivemos num contexto social em que as

diferenças culturais estão se tornando cada vez mais significativas, por exemplo, as diferenças relacionadas a gênero, a etnia e a orientação sexual. Urge, então, a escola tratar dessas questões, a fim de contribuir para uma formação humana voltada à compreensão da diversidade e da diferença.

Numa sociedade multicultural e multilíngue, é imprescindível o diálogo entre culturas, a vivência pautada na igualdade e a convivência na diversidade (IMBERNÓN, 2009). Dessa forma, os professores elaboram atividades que envolveram a literatura produzida por mulheres negras, bem como propuseram o trabalho com música de artistas do cenário musical contemporâneo, a partir de um gênero mais próximo da cultura juvenil: o rap.

Destacamos que pensar os multiletramentos, na escola, é pensar tanto nos aspectos relativos à crescente proeminência da pluralidade linguística e cultural que habita as salas de aula quanto nos aspectos das múltiplas possibilidades de expressões das linguagens, por meio, sobretudo, mas não somente, das linguagens digitais. Assim, o grupo de professores que participaram da formação, constituiu com justificativa os seguintes argumentos:

> Considerando as variedades de saberes que os gêneros multimodais possibilitam e a necessidade de contextualizar o ensino na contemporaneidade, idealizamos um protótipo de ensino que utiliza como ponto de partida o livro didático. Ao utilizar o livro didático como detonador da atividade, valorizamos a sua importância nos espaços escolares e ao dialogar com os gêneros multimodais exploramos as múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem de linguagem. (Professores Atena, Gaia, Hera, Hermes, Sofia)

Ressaltamos que o protótipo didático possibilita tratar, em sala de aula, de gêneros que “em geral estão ausentes da esfera escolar, podendo inclusive estabelecer um diálogo entre diferentes culturas (locais, globais, de massa, etc)” (MOURA; GRIBL, 2012, p. 245). Nesse sentido, no protótipo didático desenvolvido, o grupo buscou um projeto que envolvesse uma variedade de gêneros multimodais como: palestra em formato TED (*Technology, Entertainment, Design*); entrevistas localizadas em redes digitais como *Youtube*; poemas e letras de músicas, todos em diálogo com as atividades propostas no livro didático. Além disso, a proposta de trabalho envolve atividades em que os alunos terão a oportunidade de diálogo direto com a

poetisa Joice Lorena do Sacramento Alves, natural da cidade de Santo Amaro, também pertencente ao Recôncavo Baiano, através de uma roda de conversa.

Na atividade de culminância, os alunos terão espaço para apresentarem poemas autorais, apreciação musical, bem como serão produtores dos registros das atividades (imagens e audiovisual), colocando essas produções em contexto de circulação de comunicação real. A ideia dos professores é que estas produções sejam compartilhadas em redes sociais.

Entendemos que o processo de formação docente, instaurado em colaboração com a escola, campo desta pesquisa, privilegiando a formação dos professores no próprio espaço escolar, fomentou reflexões que tentam ir na contramão do que têm apontado as pesquisas acadêmicas, que demonstram o quanto a escola, pela sua própria dinâmica curricular engessada, ainda persiste em práticas escolares assentadas numa monocultura, em geral veiculada nos livros didáticos. As demandas de ensino e de aprendizagem da língua já não são mais motivadas apenas pelo texto verbal escrito. É preciso que se considerem as potencialidades das práticas de leitura e de escrita que articulam os letramentos ampliados pelas tecnologias digitais que envolvem a diversidade de linguagens, as multimodalidades, as multissemioses e os multiletramentos.

6 (IN)CONCLUSÃO: PARA CONTINUAR A REFLEXÃO

> De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro[22].

As palavras de Sabino nos servem de metáfora para o caminho trilhado no empreendimento desta tarefa desafiadora; a cada passo que dávamos, mesmo diante dos percalços, havia a certeza de que era preciso continuar. Certeza também para nós era o fato de que este estudo chegaria a este ponto de interrupção. Compreendemos os limites que uma investigação desta natureza impõe; entendemos, também que ela precisa de um ponto de continuação, seguido de novas indagações e reflexões que possam surgir.

Mesmo considerando as limitações espaço-temporais, foi possível estabelecer compreensões acerca do objeto de estudo que podem contribuir com as reflexões sobre práticas pedagógicas e livro didático e apontar alternativas em relação ao questionamento que fizemos nesta pesquisa, alternativas que não são impositivas; ao contrário, estão passíveis de ser recriadas, repensadas, somadas a outros estudos e olhares diversos de outros pesquisadores interessados na temática.

No âmbito deste estudo, objetivamos discutir sobre como o professor de Língua Portuguesa compreende e pode promover os multiletramentos em sala de aula, a partir do trabalho com o livro didático; que estratégias metodológicas poderá criar visando à potencialização de práticas de leituras e escritas na perspectiva dos multiletramentos. Então, para nortear os rumos desta investigação, partimos do seguinte questionamento: como o professor, ao preparar suas aulas de leitura e de escrita, com base nas propostas do livro didático, poderá, do impresso ao digital, ampliar o trabalho com essas práticas, a partir de textos multimodais e multissemióticos? Por entendemos que esta

[22] Trecho da obra de: Fernando Sabino, no livro ”O Encontro marcado”.

discussão só encontraria sentido no diálogo com os professores da educação básica, a partir do “chão da escola”, tomamos como norte metodológico a pesquisa colaborativa.

Em face da questão apresentada, traçamos os objetivos que nos auxiliaram na compreensão desta problemática. Como primeira ação de pesquisa, nosso intento foi analisar se possíveis mudanças metodológicas de estratégias de leitura e de escrita, apresentadas em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, visam a uma significativa contribuição para os processos de multiletramentos dos discentes do Ensino Médio. Sobre este primeiro objetivo, inferimos, pelos diálogos reflexivos com os professores, que, nos livros didáticos de Língua Portuguesa mudanças e permanências notáveis na produção, na recepção, podem ser observadas: na apresentação gráfica, na extensão, nas ilustrações e diversificações de gêneros textuais.

Entretanto, os livros didáticos de Língua Portuguesa mantêm seu caráter universalizante, generalizante; são essencialmente normativos e idealistas. Portanto, ainda nos levam a perguntar a quem se destinam as inovações. São inovações que, de certo modo, sugerem a realização de atividades que possam colaborar com o desenvolvimento de capacidades leitoras requeridas pela sociedade atual; porém, não sairão das páginas impressas sem a ação criativa do professor.

Há inquietações dos docentes em relação à linguagem e à estrutura linguístico-textual dos livros didáticos. Seus discursos nos levam a inferir que há, no livro didático, a manutenção de um ensino de Língua Portuguesa fundado na gramática, na identificação e classificação de formas linguísticas. Embora os textos e imagens constitutivos do livro didático de Português apontem para um trabalho com a linguagem verbo-visual, sem o trabalho criativo do professor não há mobilização das capacidades leitoras dos alunos do Ensino Médio.

Os professores ainda têm considerado este material didático como seu principal objeto de ensino, mas reconhecem que não poderá ser seu único recurso didático; entendem que, no contexto da cultura digital, com tantas leituras e escritas dinâmicas e criativas, os alunos precisam de um material didático diversificado, para um ensino e aprendizagem que propiciem estes

sujeitos experimentarem outras possiblidades de leitura e de escrita que envolvam outras linguagens.

Inferimos que os professores da escola-campo concebem uma prática pedagógica para além do livro didático, muitas vezes recorrendo a práticas de leitura e de escrita a partir dos próprios impressos. O docente precisa dispor de metodologias capazes de dinamizar, dar vida ao ensino de linguagem, na perspectiva dos multiletramentos, visando à formação de leitores e de produtores de texto, aprendizagens relativas ao ensino da Língua Portuguesa, que se relacionem com mídias diversas.

No contexto da cultura digital que influencia fortemente a prática dos professores em sala de aula, fez-se importante as reflexões sobre o trabalho que os docentes de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, podem desenvolver a partir do uso do livro didático, considerando o contexto das linguagens hipertextuais e multimodais, tão íntimas dos jovens desta etapa de escolarização, em constantes interações. Assim, o segundo objetivo desta investigação buscou: identificar se os processos de constituição do livro didático de Língua Portuguesa, na atualidade, levam em consideração questões como hipertextualidade, multimodalidades e multiletramentos digitais.

Os discursos dos professores e o livro adotado na escola, campo desta pesquisa, levam-nos a concluir que os gêneros multimodais são pouco representativos nas páginas impressas, o tratamento didático em relação às atividades de leitura não favorece a mobilização de capacidades leitoras que contribuam para a formação dos letramentos críticos dos alunos.

Nesse sentido, inferimos que, para que os alunos do Ensino Médio possam apropriar-se de linguagens diversificadas que envolvam a multimodalidade, os multiletramentos ampliados pelas tecnologias digitais, o professor poderá partir do conteúdo do livro, mas ir além da leitura do verbal escrito, para responder aos desafios contemporâneos do ler e do escrever, de modo a posicionar-se criticamente nas mais diversas situações e contextos socioculturais.

Não se trata de substituir os livros didáticos em favor das tecnologias digitais, mas pensar uma prática pedagógica que integre os recursos

disponíveis, em vista da (re)significação de conteúdos apresentados em livros didáticos para atender às necessidades educacionais de alunos.

Os professores reconhecem que o livro didático, enquanto material de apoio pedagógico, poderá constituir-se em *links* para que sejam criadas estratégias de leitura e de escrita que se ampliem para o campo digital e que auxiliem professores e alunos a ampliar seus saberes e a produzir conhecimentos. Entretanto, dependerá de cada professor acionar estes *links*, permitindo aos alunos realizar seus percursos de leitura e de escrita mobilizando várias linguagens, várias mídias, bem como acessar vários contextos culturais. Nesse sentido é que entendemos que o professor precisará elaborar projetos didático-pedagógicos que possam “linkar” o conteúdo do livro didático com outras possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais; precisa o educador assumir-se como autor de sua prática, pois o movimento de autoria dos professores fará toda diferença para a aprendizagem dos alunos.

Mesmo diante das intempéries relacionadas à imersão no campo, estabelecemos, a partir deste estudo, uma parceria entre universidade e escola que possibilitou-nos colocar em prática o terceiro objetivo: construir, com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, através de encontros formativos, estratégias metodológicas que visem ao uso do livro didático para uma aprendizagem mais significativa, na perspectiva dos multiletramentos.

Esta experiência de formação possibilitou concluir o quanto é desafiador o trabalho colaborativo interinstitucional; de um lado, o desenvolvimento da pesquisa acadêmica e seus prazos pré-estabelecidos; e, do outro, a rotina de trabalho dos profissionais da escola pública. Um desafio que proporcionou também reflexões importantes sobre as possibilidades de práticas multiletradas no Ensino Médio, tomando como base o uso do livro didático de Língua Portuguesa.

Concluímos, ainda, que a parceria entre universidade e escola gera um espaço/tempo importante de reflexões sobre a prática docente, tempo em que discutimos estratégias metodológicas mais criativas e dinâmicas, visando à potencialização de ações de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio; ao uso do livro didático como recurso pedagógico.

Os encontros formativos nos levaram a compreender a importância da pesquisa no campo da formação de professores, e que os processos formativos acontecem nos e com os encontros, os quais são inspiradores, interrogam-nos e multiplicam nossas interrogações. Os encontros formativos criaram espaços potentes para a produção compartilhada de saberes docentes, de novos conhecimentos e propostas de formação.

Para contribuir de modo mais efetivo com o processo de formação dos professores da escola campo desta pesquisa, assumimos um compromisso ético, um posicionamento político-social-científico que exige da universidade pública reiterar seu compromisso com a escola pública: os resultados deste estudo serão levados à escola que sediou a pesquisa, em forma de seminário, organizado em parceira com a escola, a fim de socializar as conclusões de pesquisa. O seminário contará com a participação dos professores de diferentes áreas, como proposta da direção e vice-direção, a fim de envolver os demais educadores da referida escola para possibilitar que outros profissionais também possam refletir sobre as suas práticas em relação ao livro didático, em sala de aula.

Os resultados desta pesquisa podem suscitar mais reflexões sobre o livro didático de Língua Portuguesa, sobre os multiletramentos e sobre a formação continuada dos professores, pois concebemos sempre a formação como uma dimensão do devir, incompleta, que exige sempre ser repensada.

Concluímos que o processo de ressignificação de leitura e de escrita no contexto da cultural digital, com base nas propostas do livro didático, requer um trabalho colaborativo, a fim de que os professores, valendo-se dos recursos didáticos disponíveis no seu contexto de trabalho, e da diversidade de linguagens e culturas, busquem potencializar as práticas pedagógicas, a partir de ações autorais, de modo a saber dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais da sociedade atual.

Aprendemos que a pesquisa só encontra seu verdadeiro sentido quando pisa o “chão” do viver cotidiano, o “chão da escola”, para a convivência com a prática docente, para o encontro com ideias, práticas, professores. Encontros que são inspiradores, que desconstroem nossas certezas e multiplicam nossas interrogações.

Em vista do contexto sociopolítico em que esta pesquisa se desenvolveu, e para evocar mais uma reflexão, como forma de continuar o diálogo, tomo de empréstimo as ideias de Freire (1996, p. 146), como últimas palavras:

> Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ranielli. **Interação.gov.br: exercício de leitura e cidadania.** In: Tecnologias para aprender. COSCARELLI, Carla (org.). São Paulo: Parábola, 2016.

BAKHTIN, M. (Volochinov). 1929. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in contexts.** London, New York: Routledge, 2000.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante:** a partilha do saber. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de Julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2012.

BRASIL. **Ensino Médio Inovador.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Fundo de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos do ensino médio:** PNLEM/2018 - Português. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2017.

BURKE, P.; BRIGGS, A. **Uma história social da mídia** – de Gutenberg à internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. **O presente do fazedor de machados:** os dois gumes da história da cultura humana. Tradução de Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

BUZATO, Marcelo. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; COURA SOBRINHO, J.; SILVA, R. B. (Org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo, SP: Peirópolis, 2010, p. 53-63.

BUNZEN, Clécio. **Livro didático de Língua Portuguesa:** um gênero do Discurso. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2005.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador**.** Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

CORRÊA, Hércules; COSCARELLI, Carla. Multimodalidade. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 467-470.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e Hipertextos:** procurando o equilíbrio. Linguagem em (Dis)curso. Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos Professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Formação Continuda em Língua Portuguesa:** uma proposta e seus resultados. Anais do III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, realizado na PUC, Belo Horizonte – Minas Gerais, em novembro de 2008. Disponível em: < http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3391/2677 >. Acesso em: 30 jul.2018.

COPE, Bill; Mary KALANTZIS (Orgs.). **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures**.** London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; Mary KALANTZIS. New Media, New Learning. In: D. R. Cole and D. L. Pullen (eds), **Multiliteracies in Motion:** Current Theory and Practice. Routledge, London, 2009, Chapter 5.

D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUFBA, 2013.

DEMO, Pedro. **Professor/Conhecimento**. UnB, 2001. Disponível em: http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf. Acesso em 23 ago. 2018.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa:** a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital

cultural do aluno/família. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a08.pdf. Acesso em 01 set. 2018.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Parábola, 2011.

DIONÍSIO, A.P.; MUNAKATA, K. e RAZZINI, P. G. **O Livro Didático e a Formação de Professores**. Simpósio 6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em 10 jul. 2016

FARACO, Carlos Alberto. Prefácio. In: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

FERRAZ, Obdália; CUNHA, Úrsula. Multiletramentos. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 463-467.

FRANCO, Maria A. Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa. v.31, n.3. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, p.485-502, set.dez.2005.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão (Ed.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo**. Carta de Paulo Freire aos professores.** São Paulo: Estudos, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 11 jun.2017.

GADOTTI, Moacir. **Ação pedagógica e prática social transformadora.** Educação e Sociedade, v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1984.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia:** diálogo e Conflito / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sergio Guimarães. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Vol. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Prefácio. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Glaúcia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betania de Andrade (orgs.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa:** tecendo relações entre universidade. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

KLEIMAN, Angela B (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp. 2005.

KLEIMAN, Angela. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua Materna**. Linguagem em (Dis)curso, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

KLEIMAN, Angela. Prefácio. In: **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático:** desafios e perspectivas. BORGES DA SILVA, Simone Bueno e PEREIRA, Júlio Neves (orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2018.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos**.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. In: **Em aberto:** livro didático e qualidade de ensino, Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, São Paulo: IEL/UNICAMP, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Tradução de: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática, Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed.34, 1999.

LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia Educacional:** Políticas, Histórias e Propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. **O livro didático de Língua Portuguesa:** uma fonte de aquisição de conhecimento ou de discriminação? Agenda Social. V.5, nº2, mai/ago / 2011, p. 48- 59.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras Luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. A., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita.** Revista Signótica. Vol.9; Jan/Dez, 1997, p.119-145. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/5262> Acesso em: 08 jul. 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. IN: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais.** São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Emerson Augusto; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. **Análise textual discursiva:** dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017.

MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquim. **As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas:** interfaces do trabalho docente. Cadernos Cenpec. Volume 5, n. 1, 2015.

MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva:** processo constitutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 7/04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf >. Acesso em: 02 fev. 2018.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. 2008. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>. Acesso em: 05 ago. 2018

MOURA, Eduardo; GRIBL, Heitor. Radioblog: vozes e espaços de atuação cultural. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies:** Designing Social Futures. Harvard Educational Review, 1996, p. 60-92

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In: **Tecnologias para aprender.** COSCARELLI, Carla (org.). São Paulo: Parábola, 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33. Disponível em http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf. Acesso em 26 nov. 2016.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira; SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Mapeando redes de informações com uso de software:** uma experiência de pesquisa e docência em EAD online. Disponível em: http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo2.pdf. Acesso em: 05 Ago.2018.

PEREIRA, Júlio Neves. A textualização multimodal do texto didático: implicações teórico-metodológicas. In: **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático:** desafios e perspectivas. BORGES DA SILVA, Simone Bueno e PEREIRA, Júlio Neves (orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2018.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Sobre o Manifesto "a Pedagogy of multiliteracies**: designing social futures" – 20 anos depois. 2016. Disponivel em < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 05. ago. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais:** leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa, COSCARELLI, Carla Viana. **O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais**. Educação em Revista, 2010, vol.26, n.3, p.317334. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300016&lng=en&nrm=i>. Acesso em 31Jul. 2018.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Tradução de H. Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a02.pdf. Acesso em 31 ago. 2018.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003

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

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

ROJO, Roxane. **Letramentos escolares:** coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. Revista Perspectiva: Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010 Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p433/18444> Acesso em: 10 set. 2016.

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane. Entrevista: **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens.** Concedida ao Grupo de pesquisa da relação infância, adolescência e mídia da Universidade Federal do Ceara. Em 15/10/2013. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/>. Acesso em: 14 set. 2016

ROJO, Roxane. **Novos multiletramentos e protótipos de ensino:** por um Web-Currículo. Revista Linguagem em (Dis)curso (Impresso), 2016a.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. T. da. Formação do leitor virtual pela escola brasileira: uma navegação por mares bravios. In: FREIRE, F. [et. al.] **A leitura nos oceanos da internet.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001. Disponível em: < http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. (Multi)Letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (desa)fios. In: ALVES, Lynn; MOREIRA, J. António (orgs.). **Tecnologias & Aprendizagens:** delineando novos espaços de Interação. Salvador: EDUFBA, 2017

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha. Multiletramentos. In: Daniel Mill. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação á distância**. Campinas: Papirus, 2018, v. 1, p. 463-467.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2° ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. RIBEIRO, Vera Masagãi (org.). São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. In: Educ. Soc**.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a02.pdf. Acesso em 31 ago. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

XAVIER, Antônio Carlos. **A Era do Hipertexto:** Linguagem e Tecnologia. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento Digital e Ensino.** s/d. Disponível em: < http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 06.jun. 2018

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Prezados (as),

Esta pesquisa aborda sobre as contribuições do Livro Didático de Língua Portuguesa para a promoção dos Multiletramentos no Ensino Médio, bem como subsidiará no aperfeiçoamento do planejamento de uma formação continuada para Professores de escolas públicas em exercício na Educação Básica.

Sua contribuição poderá ajudar-nos a refletir sobre educação, prática pedagógica e formação de professor.

O conteúdo deste questionário poderá ser utilizado, somente, para fins acadêmicos, como apresentação em eventos, seminários, simpósios, sob a forma de comunicação, com o compromisso de preservar sua identidade.

Gratos por sua contribuição!

1. **Sexo** ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Não-binário

2. **Idade** ( ) Até 24 anos de idade ( ) De 25 a 29 anos de idade
   ( ) De 30 a 39 anos de idade ( ) De 40 a 49 anos de idade
   ( ) De 50 a 54 anos de idade ( ) 55 anos ou mais de idade.

3. **Formação acadêmica**
   ( ) Graduação em_____
   ( ) Graduação e Especialização .
   ( ) Graduação e Mestrado.
   ( ) Graduação e Doutorado
   ( ) Graduação e Pós-Doutorado

4. **Há quanto tempo atua na área de Ensino de Língua Portuguesa**?
   ( ) menos de 1 ano ( ) entre 1 e 5 anos
   ( ) entre 5 e 10 anos ( ) mais de 10 anos

5. **Em quantas Escolas você trabalha atualmente**?

( ) Apenas nesta escola. ( ) Em 2 escolas.

( ) Em 3 escolas. ( ) Em 4 ou mais escolas

6. **Qual a sua carga horária semana de trabalho na área educacional?**

( ) Menos de 20 horas. ( ) 20 horas.

( ) 40 horas ( ) 60 horas. ( ) Mais de 60 horas

7. **De acordo com a Carga Horária Informada acima, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extra-classe - Formação e estudos, planejamento e produção de recursos e materiais didáticos**?

( ) Nenhuma ( ) Até 1/3 da carga horária, inclusive

( ) Mais de 1/3 da carga horária

8. **Quais os principais recursos utilizados em sua prática pedagógica para potencializar a aquisição da leitura e da escrita? Permite marcar mais de uma opção.**

( ) Livro didático	( ) Jornais e Revistas	( ) Whatsapp
( ) Jogos	( ) Vídeos	( ) Músicas
( ) Facebook	( ) Áudio books	
( ) Blogs	( ) Infográficos	( ) Imagens

9. **Possui conhecimentos sobre Multiletramentos? Incluindo leituras e/ou formação continuada que tenha realizado?**

( ) sim ( ) não

10. **Em caso afirmativo, onde obteve conhecimento do tema?**

( ) curso de graduação ( ) cursos de extensão

( ) palestras ( ) curso de especialização ( ) mestrado

( ) doutorado ( ) leituras independentes

11. **Com que frequência utiliza o livro didático em sala de aula?**

12. **Você participou da escola do livro didático adotado em sua escola?**

( ) sim ( ) não

13. **Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, capacitação, etc.,) nos últimos dois anos?**
    ( ) Sim ( ) Não

14. **Você utiliza os conhecimentos adquiridos através de atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?**

15. **Existe alguma dificuldade em se trabalhar com o livro adotado pela escola? Em caso afirmativo, quais?**

16. **Você procura trabalhar todo o conteúdo presente no livro didático ou seleciona aqueles conteúdos que considera mais importante?**

17. **Além do livro principal, você utiliza outros livros ou qualquer outro tipo de material no preparo de suas aulas? Em caso afirmativo, quais?**

18. **Você acredita que as tecnologias digitais podem potencializar a aquisição da leitura e da escrita para além das propostas de atividades apresentadas no livro didático?**

19. **Em relação aos modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade; visuais (imagens, fotografias) e gestuais, ou seja, as multimodalidades de comunicação, com que frequência você trabalha esses aspectos linguísticos em sala de aula?**

20. **Você considera que o contexto de diversidade cultura e linguística dos alunos são aspectos que devem ser considerados no ensino de Linguagens?**

APÊNDICE B – CARTA CONVITE AOS PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a)

Temos a satisfação de convidá-lo (a) para participar da formação continuada ***Livro didático no Ensino Médio: promovendo práticas multiletradas entre o papel e o digital,*** a qual faz parte da pesquisa ***Livro Didático de Língua Portuguesa na cultura digital: contribuições para o processo de multiletramentos no ensino médi***o.

Apresentamos as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo. Sua contribuição poderá ajudar-nos a refletir sobre como tornar dinâmico o livro didático, considerando os multiletramentos propiciados pelas tecnologias digitais. Dessa maneira, nosso objetivo é:

• Colaborar, através de encontros formativos, para a prática do professor, refletindo sobre os meios necessários para atingir uma aprendizagem mais significativa, na perspectiva dos mutliletramentos, ao avaliar e selecionar os conteúdos e textos propostos pelos livros didáticos.

Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. Asseguramos que o conteúdo será utilizado, somente, para fins acadêmicos, como apresentação em eventos, seminários, simpósios, sob a forma de comunicação, com o compromisso de preservar sua identidade. Solicitamos a especial gentileza de enviar a Declaração de autorização da Direção da Escola onde você atua, para fins de compor os procedimentos éticos da pesquisa em questão.

Gratos por sua contribuição.

Cordialmente,

Neidson Dionísio Freitas de Santana – Mestrando
Obdália Santana Ferraz Silva – Professora Orientadora

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CULTURA DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO.** Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CULTURA DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO.

OBJETIVOS:

Compreender sobre como o professor de Língua Portuguesa poderá promover os multiletramentos em sala de aula, a partir do uso do livro didático.

ESPAÇO: Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SUJEITOS: Professores do Ensino Médio que atuam em Escolas Estaduais

1. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

O desenvolvimento dessa investigação pauta-se na perspectiva colaborativa de pesquisa, em que, pretende-se estabelecer uma relação de parceria e coautoria entre os docentes e pesquisadores no processo de construção de conhecimento. Esse processo dialético e dialógico pressupõe a participação ativa dos professores partícipes na construção dos saberes oriundos do processo investigativo. Assim, a pesquisa não oferece riscos aos participantes. Mas, salientamos que, a participação é voluntária e que não haverá nenhuma sanção, nem penalidade por não participarem do estudo por parte do pesquisador nem das instituições envolvidas no estudo.

2. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

Entendendo que os processos de leitura e escrita são essenciais na construção do conhecimento, assim, quando se ensina a ler e a escrever dentro do contexto de seus usos sociais, precisamos promover práticas de multiletramentos ao passo que promovemos a inclusão social. Se o professor, a partir dos recursos usados em suas aulas de leitura e de escrita, consegue promover multiletramentos, está dando ao aluno condições para exercer sua cidadania de forma plena, atendendo ao que preconiza as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ao recomendar à escola efetiva inclusão à diversidade, abrindo-se para os múltiplos letramentos, "[...] que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida"(BRASIL, 2006, p. 29). . Dessa maneira, alguns benefícios oriundos desse estudo são:

- Colaborar, através de encontros formativos, para a prática do professor, refletindo sobre os meios necessários para atingir uma aprendizagem significativa, na perspectiva dos mutliletramentos, ao avaliar e selecionar os conteúdos e textos propostos pelos livros didáticos.
- Identificar se os processos de constituição do livro didático de Língua Portuguesa, na atualidade, levam em consideração questões como hipertextualidade, multimodalidades, multissemioses, multiletramentos digitais.

Além dos benefícios e das potencialidades que constam neste protocolo de pesquisa, destacamos abaixo:

1. A curto prazo – Desenvolvimento/melhoramento da atuação dos educadores em relação a interação e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvem o uso do livro didático, em sala de aula, na perspectiva dos multiletramentos.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de julho de 2017 a dezembro de 2017, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até junho de 2018;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando, dessa maneira, nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os encontros serão filmados e gravados em áudio e usados somente para transcrição;
- Os sujeitos da pesquisa cederão os direitos autorais para divulgação dos resultados dessa investigação em eventos científicos em geral.

IV. Contato dos pesquisadores

- Neidson Dionísio Freitas de Santana – Rua Doutor Pedro de Araújo. Fazenda Grande do Retiro- Salvador/Ba. Cep: 40.355-360 Tel.: (71) 9914290-9077 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Obdália Santana Ferraz Silva – Rua da Primavera, nº 141, Centro – Serrinha/Ba Cep: 48700-000 Tel.: (75) 99963-8577 (Orientadora do curso de mestrado)

V. Endereços CONEP e CEP

- Conselho Nacional de Saúde. Esplanada dos Ministérios, Bloco G. Edifício Anexo, Ala B, 1º andar – Sala 103B – CEP:70058-900 – Brasília, DF.
- Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB. Prédio da Reitoria – 1° pavimento. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000.

Salvador/BA, ____ de _____ de 2018.

_____
Neidson Dionisio Freitas de Santana

_____
Sujeito da pesquisa

_____
Coordenador da Pesquisa

ANEXO A

PROTÓTIPO DIDÁTICO

POESIA E T@L: VOZES FEMININAS NAS ARTES

CEAJAT – Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho

PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

ÁREA DE LINGUAGENS

Tema: Vozes Femininas nas Artes.

Justificativa:

Considerando as variedades de saberes que os gêneros multimodais possibilitam e a necessidade de contextualizar o ensino na contemporaneidade, idealizamos um protótipo de ensino que utiliza como ponto de partida o livro didático. Ao utilizar o livro didático como detonador da atividade, valorizamos a sua importância nos espaços escolares e ao dialogar com os gêneros multimodais exploramos as múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem de linguagem.

Para tanto, optamos por focalizar na criação artística feminina, traçando como recorte as contribuições das artistas negras para a autoafirmação e empoderamento das mulheres na atualidade.

Esse planejamento foi pensado para alunos de Ensino Médio do Colégio Estadual Ana Junqueira Aires Tourinho. Sua elaboração está pautada em contribuições dos professores da área de Linguagens, atuantes na referida escola e que participaram da formação continuada *Livro didático no Ensino Médio: promovendo práticas multiletradas entre o papel e o digital*, em parceria com a Universidade Estadual da Bahia.

Objetivamos que os alunos, a partir das discussões propostas durante as atividades, possam desenvolver uma visão crítica diante das questões que envolvem as relações de gênero na sociedade e o papel que a mulheres desenvolvem para a constituição de nossa cultura no campo literário.

O trabalho foi inspirado nas propostas de sequências didáticas e protótipos didáticos apresentados na obra **Multiletramentos na escola, de** ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (2012); **Textos multimodais: leitura e produção**, de RIBEIRO, Ana Elisa (2016), além do artigo de MENDES, Ana Claudia Duarte. **Eco e Memória: Vozes-Mulheres, de Conceição Evaristo.**

Objetivo Geral:

- Planejar uma estratégia de ensino, como base no protótipo didático, a fim de auxiliar a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, na dinamização do uso do livro didático, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos do ensino médio, tendo como alicerce a pedagogia dos multiletramentos e como temática, a vozes femininas nas artes.

Objetivos específicos:

- Discutir a contribuições das mulheres negras no campo das artes;
- Desenvolver a habilidade de leitura e construção de significado ao relacionar textos multimodais diversos;
- Problematizar as relações de gêneros no contexto da sociedade brasileira;
- Relacionar expressões artísticas com o cotidiano dos alunos;
- Incentivar os alunos quanto à utilização das tecnologias digitais como possibilidades de auxílio na aprendizagem.
- Promover a apreciação estética poética e musical produzida por artistas negras.

CONVITE

Iniciaremos com a apresentação da proposta de trabalho e levantamento do conhecimento prévio dos alunos em relação à temática e/ou vivências da realidade dos alunos. Além disso, faremos as primeiras reflexões sobre o papel da mulher nas artes. Pediremos que sejam registradas as impressões e ideias surgidas coletivamente para futuros ajustes das atividades.

IDEIAS QUE MERECEM SER COMPARTILHADAS

Etapa 1: Iniciaremos esta segunda atividade com a leitura do texto proposto no livro didático: **Vozes e diálogos da poesia feminina brasileira.** (Volume 1, p. 188-189), que trata do contexto de surgimento do movimento feminista organizado na Europa e no Brasil. Após convidaremos os alunos para assistir a reprodução da palestra: **Sejamos todos feministas (2012)**.

Etapa 2: Questionaremos aos estudantes se eles conhecem ou já assistir alguma palestra em formato TED. Discutiremos sobre o contexto de produção do vídeo.

Sobre o TED

TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada ao lema “ideias que merecem ser compartilhadas”. Começou há 26 anos como uma conferência na Califórnia, e, desde então, o TED tem crescido para apoiar ideias que mudam o mundo através de múltiplas iniciativas.

Em uma conferência TED, pensadores e realizadores de todo o mundo são convidados a dar a melhor palestra de suas vidas em 18 minutos ou menos.

Sobre o TEDx, x = evento organizado de forma independente

No espírito das ideias que merecem ser espalhadas, o TEDx é um programa de eventos locais organizados de forma independente, que reúne diferentes pessoas para compartilharem experiências no formato de uma conferência TED.

Em um evento do TEDx, há uma combinação de TEDTalks e palestrantes para gerar discussões profundas e conexões entre os participantes. Esses eventos

são independentes, com público restrito e, em geral, local. Usa-se o termo TEDx para identificá-los, uma vez que o x significa “evento TED organizado de forma independente”. Ou seja, o TED Conferences provê orientações de como fazer um evento TED, mas a organização de um evento TEDx é independente.

Fonte: https://www.tedxdantealighierischool.com.br/o-que-e-tedtedx/.

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Nasceu em Enugu, na Nigéria, em 1977. Sua obra foi traduzida para mais de trinta línguas e apareceu em inúmeras publicações, entre elas a New Yorker e a Granta. Recebeu diversos prêmios, entre eles o Orange Prize e o National Book Critics Circle Award. Vive entre a Nigéria e os Estados Unidos. Veja o trailer de Meio sol amarelo, romance que concedeu à autora o Orange Prize.

Site: http://chimamanda.com/

Fonte: https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=02561

Etapa 3: Será reproduzido o TEDx: **Sejamos todos feministas (2012)**.

Na palestra oferecida pela TEDxEuston, a escritora Chimamanda Adichie compartilha suas experiências enquanto feminista africana, bem como as suas visões acerca da construção de gênero e sexualidade.

Legenda em Português.

Duração de 30 min.

https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc

Etapa 4: Abriremos para a discussão do vídeo e solicitaremos que os alunos registrem as ideias que foram apresentadas.

Etapa 5: Em grupo, proporemos a atividade de confrontação da leitura do texto apresentado no livro didático, com as ideias expostas pela escritora no vídeo sugerido.

Os alunos devem registrar as ideias no caderno;

Os alunos devem eleger um membro do grupo para socializar as discussões.

INDICAÇÃO PARA OS ALUNOS:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

Duração: 18 min

Legenda em Português.

O PAPEL DA ARTE NA SOCIEDADE

Etapa 1: iniciaremos a partir de uma reflexão: Qual o lugar social da arte? Nesta atividade buscaremos refletir com os alunos sobre a arte e o engajamento social do artista.

Etapa 2: Leitura do texto sugerido no livro didático - Literatura e o cenário urbano. Panorama: A violência da desigualdade denunciada por artistas contemporâneos (p. 120 - 121).

Etapa 3: Esta atividade do livro didático dialoga com o vídeo da entrevista de Conceição Evaristo concedida à TVCult que será reproduzida em sala de aula.

Antes lançaremos alguns questionamentos: Vocês conhecem essa escritora? Sabem alguma coisa a respeito dela?

Sobre a autora

Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, em 1946, formou-se nas escolas públicas da capital mineira. Mudou-se na década de 70 para o Rio de Janeiro onde passou em concurso público para o exercício do magistério e ingressou na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso de Letras. Em 1996, defendeu a dissertação de mestrado: Literatura Negra: uma poética da nossa afro brasilidade, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. No doutoramento, pela Universidade Federal Fluminense, escolhe a literatura comparada, trabalhando a produção de autores africanos de língua portuguesa em confronto com a literatura afro-brasileira.

Iniciou a publicação de sua produção poética nos Cadernos Negros número 13, de 1990, antologia editada anualmente pelo Grupo Quilombhoje, de São Paulo, e após essa data passou a contribuir com contos e poemas. Em 2003, publicou Ponciá Vicêncio, que tem sua segunda edição em 2006, e Becos da Memória também em 2006. Poemas da recordação e outros movimentos, livro de poesia publicado em 2008, apresenta alguns poemas já divulgados nos Cadernos Negros, entre eles o Vozes-mulheres. (MENDES - LITERAFRO - www.letras.ufmg.br/literafro)

https://www.youtube.com/watch?v=dGwr-en9SRI

Contexto de Produção

TV Revista CULT

Publicado em 4 de maio de 2017

Duração: 8 min

Conceição Evaristo, romancista, contista, poeta e vencedora do Jabuti, conversa com a TV Revista CULT sobre racismo na literatura, debate a representação da mulher negra e coloca a escrita como ferramenta de luta.

Etapa 4: Atividade - Roda de Conversa - Convidaremos os alunos para a colocar sua voz na roda, especialmente por escrito. De que jeito? Expressando sua opinião, isto é, tornando sua opinião ouvida ou lida, rebatida ou aceita, sobre a temática da literatura enquanto ferramenta de denúncia da violência e desigualdades socias, com recorte especial para as questões de gênero. O nosso papel, enquanto professores, será o de fomentar, regrar e conduzir as discussões.

Rap é coisa de...

Etapa 1: Distribuiremos em sala de aula, trechos de músicas de rappers do cenário musical brasileiro, a partir disso, questionaremos aos alunos se eles reconhecem as letras e os seus autores.

O que achou da letra?

Qual o tema principal?

Qual o vocabulário utilizado?

A qual estilo, essa música pertence?

O que você sabe sobre esse estilo?

Etapa 2: Revelaremos o título e os autores das letras, e sugeriremos que os alunos pesquisem mais sobre os artistas em casa.

Após esses questionamentos, procederemos a leitura compartilhada dos trechos das letras das canções, realizando as análises e discussões que suscitarem durante a aula.

A aula possibilitará aos alunos discutir o processo de criação artística do estilo musical *Rap.* Também buscaremos compreender os valores políticos e culturais do Rap e o seu contexto nas periferias das grandes cidades brasileiras.

Ao final desta aula, o professor deverá problematizar a criação artística do Rap enquanto universo majoritariamente masculino. Tal reflexão será etapa preparatória para as atividades da aula seguinte, em que iniciaremos a

discussão acerca das vozes femininas no contexto deste estilo musical e na poesia.

Material para ser impresso, recortado e distribuído para os alunos no início da aula.

LETRA 1

Pode colar mais sem arrastar,
Se arrastar favela vai cobrar,
Acostumado com sucrilhos no prato.
Morango só é bom com a preta de lado.

Eu tenho orgulho da minha cor,
Do meu cabelo e do meu nariz.
Sou assim e sou feliz.
Índio, caboclo, cafuso, criolo! Sou brasileiro!

Sucrilhos - Criolo

LETRA 2

Eu não quero viver assim, mastigar desilusão
Este abismo social requer atenção
Foco, força e fé, já falou meu irmão
Meninos mimados não podem reger a nação

Menino Mimado - Criolo

LETRA 3

Luta diária, fio da navalha. Marcas? Várias
Senzala, cesárias, cicatrizes
Estrias, varizes, crises
Tipo Lulu, nem sempre é só easy
Pra nós punk é quem amamenta, enquanto enfrenta as guerra, os tanque
As roupas suja, vida sem amaciante
Bomba a todo estante num quadro ao léu
Que é só enquadro e banco dos réu, sem flagrante
Até meu jeito é o dela.

Mãe (Part. Dona Jacira e Anna Tréa) - Emicida

LETRA 4

Periferia violenta rotina no dia a dia
Pontos de drogas em várias esquinas

Destaque em noticiário *vishi* mais uma chacina
Em um terreno baldio
Encontraram o corpo de uma mina
Morta e estuprada apenas 12 anos tinha
É um verdadeiro inferno, terror periférico.

Respire Fundo - Mano Brown

Fonte das Letras: https://www.vagalume.com.br/

VOZES MULHERES

O poema apresenta as marcas de um eu lírico que tem consciência de seu fazer histórico, e tem seu lugar de discurso marcado pela cor de sua pele. Dar relevância a esse elemento nos permite contribuir para a discussão do tema literatura afro-brasileira.

Etapa 1: Atividade proposta no livro didático - Nas Trilhas do Texto (p.190). Poema **Vozes-Mulheres** de Conceição Evaristo.

Etapa 2: Discussão sobre o poema.

Questões que serão discutidas com os alunos:

- O poema apresenta as marcas de um eu lírico que tem consciência de seu fazer histórico, e tem seu lugar de discurso marcado pela cor de sua pele.
- Como no poema se apresentam elementos como: a consciência de ser negra e mulher, a questão da memória.
- Vozes-mulheres: o plural a representar a coletividade, o eu lírico a percorrer as veredas da memória com a consciência de que esse fazer não é solitário.

Etapa 3: Distribuição da letra impressa e apreciação da música **100% Feminista: MC Carol & Karol Conka**

Apreciação da música e estética musical do Rap; o espaço que as mulheres têm ocupado neste cenário majoritariamente masculino;

A aproximação entre as duas artistas, o modo como cada uma, a partir de suas artes enquanto instrumento de crítica social; a arte engajada;

100% Feminista: MC Carol & Karol Conka

Presenciei tudo isso dentro da minha família
Mulher com olho roxo espancada todo dia
Eu tinha uns cinco anos, mas já entendia
Que mulher apanha se não fizer comida
Mulher oprimida, sem voz, obediente
Quando eu crescer eu vou ser diferente

Eu cresci, prazer Carol bandida
Represento as mulheres, 100% feminista
Eu cresci, prazer Carol bandida
Represento as mulheres, 100% feminista

Represento Aqualtune, represento Carolina
Represento Dandara e Xica da silva
Sou Mulher, sou Negra, meu cabelo é duro
Forte, autoritária
E às vezes frágil, eu assumo
Minha fragilidade não diminui minha força
Eu que mando nessa porra
Eu não vou lavar a louça
Sou mulher independente não aceito opressão
Abaixa sua voz, abaixa sua mão

Mais respeito
Sou mulher destemida
Minha marra vem do gueto
Se tavam querendo peso
Então toma esse dueto
Desde pequenas aprendemos
Que silêncio não soluciona
Que a revolta vem à tona
Pois a justiça não funciona
Me ensinaram que éramos insuficientes
Discordei, pra ser ouvida o grito
Tem que ser potente

Eu cresci, prazer Karol bandida
Represento as mulheres, 100% feminista
Eu cresci, prazer Karol bandida
Represento as mulheres, 100% feminista

Represento Nina, Elza, Dona Celestina
Represento Zeferina, Frida, Dona Brasilina
Tentam nos confundir
Distorcem tudo que eu sei
Século XXI e ainda querem nos limitar
Com novas leis

A falta de informação enfraquece a mente
Tô no mar crescente porque eu faço diferente

Eu cresci, prazer Carol bandida
Represento as mulheres, 100% feminista
Eu cresci, prazer Karol bandida
Represento as mulheres, 100% feminista

Fonte: https://www.vagalume.com.br/mc-carol/100-feminista.html

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Indicação para o professor:

MENDES, Ana Claudia Duarte. **Eco e Memória: Vozes-Mulheres, de Conceição Evaristo.**

http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/ConciecaoCr17AnaClaudia.pdf

Questões para serem levantadas a partir da letra da música:

- Discutir sobre a questão da violência doméstica.
- A música retrata grandes nomes de mulheres negras que foram muito importantes e fizeram grandes mudanças na história: Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara e Xica da Silva.
- A mulher não sofre apenas pela violência, seja ela física ou psicológica, mas também pelo modo como muitas vezes são tratadas pela sociedade: estereótipos, discriminações, falta de politicas públicas.

Indicação complementar para os alunos ao final desta atividade:

Pesquisar outros nomes do cenário do Rap brasileiro a fim de organizar a playlist que será executada na culminância das atividades;

Pesquisar e selecionar poesia de outras autoras negras para o Recital na atividade final (o professor também dará indicações para a pesquisa).

Encontro com a poet@

Joice Lorena do Sacramento Alves, natural de Santo Amaro da Purificação/BA.

É Bacharela em Humanidades, pelo Instituto de Humanidades e Letras – IHL na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Campus dos Malês, São Francisco do Conde – BA. Estudante de Pós-graduação nas Ciências da Educação e desenvolve a arte-educação no Projeto Biblioteca Náutica na Baía de Todos os Santos fazendo contação de histórias afirmativas no Espaço Griô. Participou do Fio de Contas – Coletânea

Poética do Orún- Ayie, Lampejo editorial, 2016; Kama – Poesias e Contos Eróticos, Cogito editora, 2017; Em cada verso uma prosa...em cada prosa uma poesia, editora Kawo-Kabiyesile, 2018. Publica periodicamente poesias nas revistas Conciliação

Etapa 1: Esta atividade contará com a participação da poeta Joice Sacramento que será convida para um bate-papo com os alunos sobre a sua criação artística.

Etapa 2: O professor e autora convidada recitarão poesias para que os alunos;

Indicação para preparação dos alunos:

Eventos de 'batalhas de versos' se firmam como espaço de literatura nas periferias. Aqui estão 6 vídeos que dão a dimensão dessa cultura:
Link para matéria: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/12/20/O-que-s%C3%A3o-slams-e-como-eles-est%C3%A3o-popularizando-a-poesia.
(o link também será compartilhado no grupo de WhatsApp da escola).

https://www.brasildefato.com.br/2017/09/05/conheca-o-slam-a-batalha-de-poesias-que-tomou-as-ruas-das-cidades/

Culminância das atividades

Slam para as Min@

Os slams[23] são campeonatos de poesia. Normalmente, os participantes têm até três minutos para apresentarem sua performance - uma poesia de autoria própria, sem adereços ou acompanhamento musical. O texto pode ser escrito

[23] O que são slams e como eles estão popularizando a poesia.

Link para matéria: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/12/20/O-que-s%C3%A3o-slams-e-como-eles-est%C3%A3o-popularizando-a-poesia

previamente, mas também pode haver improvisação. Não há regras sobre o formato da poesia.

O slam foi criado nos anos 1980 em Chicago, nos Estados Unidos, ao mesmo tempo em que a cultura hip hop tomava forma, mas só chegou ao Brasil mais tarde, nos anos 2000.

A poesia falada e a literatura periférica no Brasil: os slams são próximos de outro espaço da literatura das periferias: os saraus. O público das duas manifestações culturais muitas vezes coincide, e há, em ambos, uma interação muito grande entre os participantes. Mas o slam dialoga mais com o público mais jovem, talvez pelo caráter competitivo, talvez pelo caráter performático.

Etapa 1: Será aberto espaço para as alunas e alunos que desejarem apresentar poesias autorais;

Etapa 2: Recital de poesias de autoras negras brasileiras, previamente selecionadas pelos alunos.

Etapa 3: Apreciação musical de rappers produzido por mulheres brasileiras, cuja *playlist* será organizada pelos alunos.

Esta atividade terá a colaboração do professor de Artes, que ficará encarregado de construir com os alunos a ambientação das salas de aulas para apresentação do recital. Bem como será responsável pela organização das filmagens e registros fotográficos para publicação em redes socias e blog da escola.

ANEXO B

conheça seu livro

Este volume é dividido em capítulos, que são acompanhados por ícones de acordo com as frentes.

São eles:

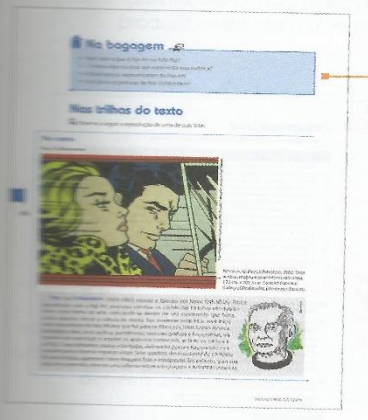
Integrando linguagens

Literatura e leitura de imagens

Gramática e estudo da língua

Produção de textos orais e escritos

Os capítulos são compostos de seções e boxes que você vai conhecer a seguir.

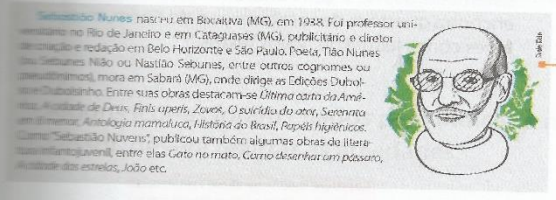


Na bagagem

Boxe de pré-leitura para mobilizar seu conhecimento prévio sobre o assunto que será tratado, ou seja, sua bagagem sobre o tema e outros aspectos do texto que será lido.

Nas trilhas do texto

A seção traz muitos textos verbais e não verbais para você enriquecer seu repertório. Os textos principais são os que aparecem nessa seção, seguidos de atividades de interpretação e construção de sentidos.



Boxe biográfico

Acompanhado de uma caricatura, esse boxe apresenta informações sobre a vida e a obra dos autores, sejam eles escritores ou artistas de outras linguagens.

Fique ligado

Boxe que indica livros, filmes, museus, *sites*, vídeos da internet, entre outros meios, para enriquecer os conhecimentos sobre os assuntos e autores tratados.

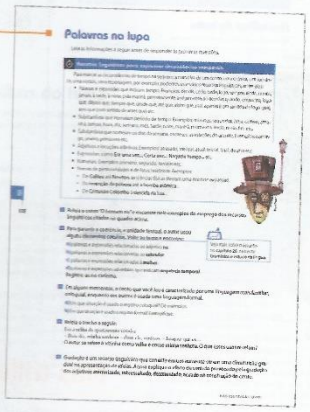
Conexões

O boxe **Conexões**, como o nome revela, tem como objetivo estabelecer conexões entre as frentes de cada volume. Em alguns momentos, pode fazer relações entre os volumes da coleção.

Veja mais sobre o assunto no **capítulo 26**, na frente **Gramática e estudo da língua**.

Panorama

Seção que proporciona uma visão geral e a sistematização do conteúdo, para que você possa refletir a respeito do que foi estudado.



Palavras na lupa

Atividades para aprofundar o conteúdo linguístico e gramatical do texto lido.

Passos largos

Seção de atividades para você retomar os conteúdos sistematizados na seção **Panorama**. Aqui você também encontra questões de vestibulares e do Enem, muitas vezes com a leitura de novos textos.

Glossário

O **Glossário** aparece ao final de alguns textos da seção **Nas trilhas do texto** e, quando necessário, em textos de outras seções. Ele procura esclarecer o sentido de palavras e expressões que você possa desconhecer.

interface: meio de que dispõe a pessoa para interagir com um programa ou sistema operacional; área compartilhada por dois dispositivos, sistemas ou programas que trocam dados ou sinais.

eletrodo ou elétrodo: condutor que pode ser metálico pelo qual a corrente elétrica pode sair ou entrar em um sistema; cada uma das placas de um capacitor.

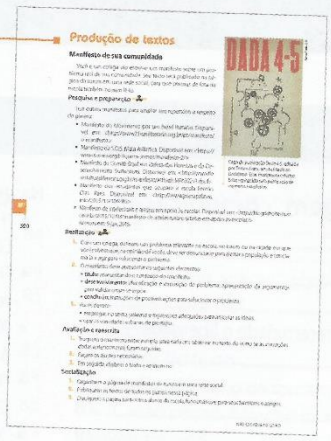
***software*:** qualquer programa de computador.

capacidade cognitiva: capacidade de aquisição de conhecimento.

esclerose lateral amiotrófica: doença que degenera os neurônios motores – células do sistema nervoso central que controlam os movimentos dos músculos.

Produção de textos

Orientações passo a passo para produzir textos orais ou escritos.

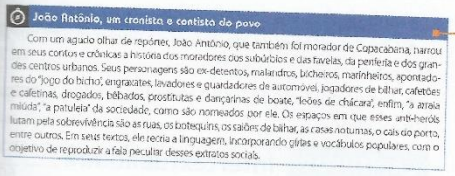


Boxes conceituais

Boxes com definições e explicações que vão auxiliá-lo na compreensão e na sistematização dos conceitos abordados.

Ortoépia ou **ortoepia** é a parte da gramática que trata da pronúncia adequada dos fonemas das palavras, de acordo com a norma-padrão da língua.

Prosódia é a parte da gramática que trata da acentuação e da entoação adequada dos fonemas, de acordo com a norma-padrão da língua.



Boxes informativos

Boxes com informações adicionais e curiosidades que o ajudarão a compreender melhor os temas ou conteúdos tratados ou enriquecer os conhecimentos sobre o assunto em questão.

Alguns ícones foram criados para indicar o modo como você, com a assessoria do professor, deverá realizar as atividades.

Remissão para a Assessoria Pedagógica

atividade individual

atividade em grupo

atividade oral

Este ícone indica possível abordagem interdisciplinar associada a algum conteúdo da página em que ele aparece. Quando inserido no início do capítulo, refere-se ao conteúdo de forma geral. É acompanhado do nome da(s) área(s) de conhecimento a que o conteúdo se relaciona.

Quando nenhum ícone aparecer é porque sugerimos que a atividade seja realizada individualmente e por escrito.

Palavras na lupa

1. a) Atribui a Copacabana comportamentos humanos e passíveis de castigo, substituindo os moradores pelo nome do bairro.

1 Explique as seguintes figuras de linguagem:

a) personificação e metonímia, na expressão "Ai de ti, Copacabana [...]".

b) prosopopeia ou personificação, no último parágrafo.
Atribui ao bairro comportamentos humanos e passíveis de castigo.

c) antonomásia, na expressão "Princesa do Mar".
Refere-se a Copacabana ressaltando a sua beleza.

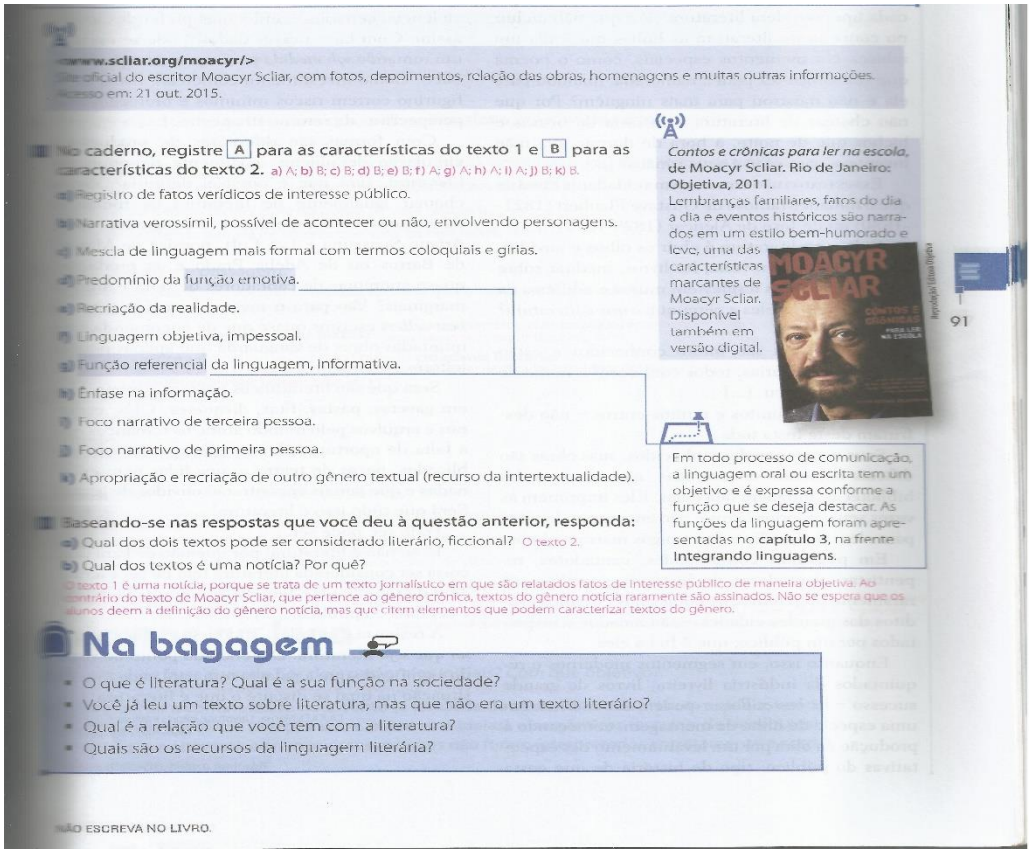
No **capítulo 4** da frente **Integrando linguagens** você encontra um estudo aprofundado das figuras de linguagem.

3. Os verbos onomatopaicos **uivai** e **uivando** referem-se a pessoas e expressam zoomorfização (pessoas se comportando como animais); **troarão** refere-se ao som dos canhões.

2 Paronomásia é uma figura de linguagem que extrai expressividade da combinação de palavras que apresentam semelhança fônica e/ou mórfica, mas possuem sentidos diferentes. Explique a paronomásia usada no quarto parágrafo: Sem Leme, quem te governará?
Leme: peça náutica que serve para orientar a direção de navios e embarcações. "Sem leme": sem direção. "Leme", com maiúscula, é o nome de um bairro do Rio de Janeiro próximo a Copacabana. Esse jogo de palavras tem como objetivo mostrar que o bairro de Copacabana está sem rumo, sem destino.

3 Explique o emprego dos verbos onomatopaicos **uivai**, **uivando** e **troarão**, nos parágrafos 12 e 16.

4 Na crônica, foram usadas a segunda pessoa do singular (**tu**) e a segunda pessoa do plural (**vós**). Explique esses usos.
Para se dirigir a Copacabana e ao empresário e produtor artístico Oscar Ornstein, o narrador usa a segunda pessoa do singular (**tu**), o que pode indicar intimidade: "Pois grande foi a **tua** vaidade, Copacabana." etc. Para se dirigir diretamente às pessoas, o narrador usa a segunda pessoa do plural (**vós**), o que pode indicar deferência: "Uivai, mancebos, e clamai, mocinhas, e rebolai-vos na cinza,



www.scliar.org/moacyr/>
Site oficial do escritor Moacyr Scliar, com fotos, depoimentos, relação das obras, homenagens e muitas outras informações. Acesso em: 21 out. 2015.

No caderno, registre A para as características do texto 1 e B para as características do texto 2. a) A; b) B; c) B; d) B; e) B; f) A; g) A; h) A; i) A; j) B; k) B.

a) Registro de fatos verídicos de interesse público.

b) Narrativa verossímil, possível de acontecer ou não, envolvendo personagens.

c) Mescla de linguagem mais formal com termos coloquiais e gírias.

d) Predomínio da função emotiva.

e) Recriação da realidade.

f) Linguagem objetiva, impessoal.

g) Função referencial da linguagem, informativa.

h) Ênfase na informação.

i) Foco narrativo de terceira pessoa.

j) Foco narrativo de primeira pessoa.

k) Apropriação e recriação de outro gênero textual (recurso da intertextualidade).

Baseando-se nas respostas que você deu à questão anterior, responda:

a) Qual dos dois textos pode ser considerado literário, ficcional? O texto 2.

b) Qual dos textos é uma notícia? Por quê?

O texto 1 é uma notícia, porque se trata de um texto jornalístico em que são relatados fatos de interesse público de maneira objetiva. Ao contrário do texto de Moacyr Scliar, que pertence ao gênero crônica, textos do gênero notícia raramente são assinados. Não se espera que os alunos deem a definição do gênero notícia, mas que citem elementos que podem caracterizar textos do gênero.

Na bagagem

- O que é literatura? Qual é a sua função na sociedade?
- Você já leu um texto sobre literatura, mas que não era um texto literário?
- Qual é a relação que você tem com a literatura?
- Quais são os recursos da linguagem literária?

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Contos e crônicas para ler na escola, de Moacyr Scliar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
Lembranças familiares, fatos do dia a dia e eventos históricos são narrados em um estilo bem-humorado e leve, uma das características marcantes de Moacyr Scliar. Disponível também em versão digital.

Em todo processo de comunicação, a linguagem oral ou escrita tem um objetivo e é expressa conforme a função que se deseja destacar. As funções da linguagem foram apresentadas no **capítulo 3**, na frente **Integrando linguagens**.

91

ANEXO C

ARTE

Na bagagem

- Você sabe o que é o Impressionismo? Conhece alguma obra impressionista?
- Sabe quem foram os artistas mais importantes dessa corrente artística?
- Qual é a importância desse estilo para a criação da arte moderna?

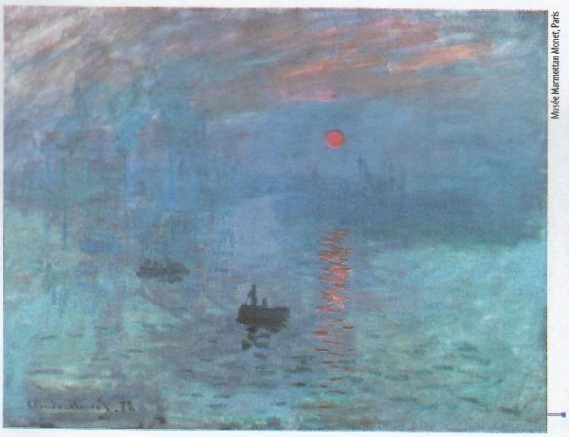
Nas trilhas do texto

O Impressionismo é um movimento artístico que surgiu na França, na segunda metade do século XIX. Em 1874, o pintor francês Claude Monet apresentou a paisagem denominada *Impressão, Sol nascente*. Esse trabalho – de textura retocada – foi chamado de "impressionista" por um crítico, nascendo assim o nome da corrente artística.

Observe essa obra de Monet, reproduzida, na íntegra, a seguir. Analise-a e leia a legenda com atenção.

Impressão, Sol nascente

Claude Monet



Musée Marmottan Monet, Paris

28

O Museu D'Orsay, em Paris, reúne a mais importante coleção de obras impressionistas. É possível fazer uma visita virtual ao museu e ver, além de pinturas de Claude Monet, obras de diversos outros pintores fundamentais desse período no *site*: <http://www.googleartproject.com/collection/musee-dorsay-paris/museumview/>. Acesso em: 3 jan. 2016.

Reprodução

Impressão, Sol nascente, de Claude Monet, 1872. Óleo sobre tela, 49,5 cm × 65 cm. Museu Marmottan Monet, Paris (França).

Claude Monet (1840-1926) nasceu em Paris e faleceu em Giverny (França). O começo de sua carreira artística foi marcado por dificuldades financeiras. Ainda jovem, cumprindo serviço militar na Argélia, interessou-se pela luz e pela cor dos desertos do Norte da África e, na década de 1870, começou a obter sucesso. Sua pintura *Impressão, Sol nascente* acabou dando nome ao Impressionismo, movimento artístico que revolucionou a pintura moderna. Monet trabalhava de forma harmônica as cores e as luzes, criando imagens belas e fortes. Suas obras seguiam, como temática principal, as paisagens da natureza, em que a cor e a luminosidade criavam a forma e o espaço. Monet deixou um legado artístico reconhecido até os dias atuais. Alguns críticos de arte o consideram um dos mais importantes pintores de todos os tempos.

Daniel Rieth

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

dom de fisgar com suas histórias, como o romântico Nicholas Sparks, são outra. E os títulos dedicados a recuperar a história do Brasil, como *1808*, *1822* ou *Guia politicamente incorreto da História do Brasil*, são uma terceira, e muito acolhedora, dessas portas. É mais fácil tornar a leitura um hábito, claro, quando ela se inicia na infância. Mas qualquer idade é boa, é favorável, para adquirir esse gosto. Basta sentir aquela comichão do prazer, e da curiosidade – e então fazer um esforço, bem pequeno, para não se acomodar a uma zona de conforto, mas seguir adiante e evoluir na leitura.

Um livro puxa outro

Se o seu ponto de partida é...

... a série ***Harry Potter***, da inglesa J. K. Rowling

- ***Os doze trabalhos de Hércules*** (1944), do paulista Monteiro Lobato
  - ***Ivanhoé*** (1819), do escocês sir Walter Scott
    - ***Dom Quixote*** (1605-1615), do espanhol Miguel de Cervantes
      - ***Odisseia*** (século VIII a.C.), do grego Homero
        - ***Os detetives selvagens*** (1998), do chileno Roberto Bolaño
        - ***Grande sertão: veredas*** (1956), do mineiro Guimarães Rosa
      - ***Robinson Crusoé*** (1719), do inglês Daniel Defoe
        - ***Kafka à beira-mar*** (2002), do japonês Haruki Murakami
        - ***Coração das trevas*** (1902), do anglo-polonês Joseph Conrad
  - A trilogia ***O senhor dos anéis*** (1954-1955), do inglês J. R. R. Tolkien
    - ***O homem da areia*** (1815) e outros contos do alemão Ernst Hoffmann
      - ***Robinson Crusoé*** (1719), do inglês Daniel Defoe
        - ***Kafka à beira-mar*** (2002), do japonês Haruki Murakami
        - ***Coração das trevas*** (1902), do anglo-polonês Joseph Conrad
- A série do detetive Sherlock Holmes (1887-1917), do escocês Arthur Conan Doyle
  - ***A ilha do tesouro*** (1883), do escocês Robert Louis Stevenson
    - **O nome da rosa** (1980), do italiano Umberto Eco
      - ***O Aleph*** (1949), do argentino Jorge Luis Borges
      - ***Decameron*** (c. 1353), do italiano Giovanni Boccaccio
        - ***As cidades invisíveis*** (1972), do italiano Italo Calvino
    - ***O Aleph*** (1949), do argentino Jorge Luis Borges
      - ***Decameron*** (c. 1353), do italiano Giovanni Boccaccio
        - ***As cidades invisíveis*** (1972), do italiano Italo Calvino
  - A trilogia ***O tempo e o vento*** (1949-1962), do gaúcho Erico Verissimo
    - ***Mestre dos mares*** (1969), do inglês Patrick O'Brain
      - ***Os Maias*** (1888), do português Eça de Queirós
      - ***Moby Dick*** (1851), do americano Herman Melville
        - ***O Leopardo*** (1958), do italiano Giuseppe di Lampedusa
    - ***Os Maias*** (1888), do português Eça de Queirós
      - ***Moby Dick*** (1851), do americano Herman Melville
        - ***O Leopardo*** (1958), do italiano Giuseppe di Lampedusa

[...]

VEJA Especial. São Paulo, ed. 2217, ano 44, n. 20, 18 maio 2011, p. 98-108.

cético: que duvida de tudo, descrente.
cabal: rigorosa; completa, perfeita.
vaticínio: ato de adivinhar o futuro.
comichão: desejo irresistível, urgente, premente.

Bruno Meier é jornalista com experiência nas áreas de educação, tecnologia e cultura. Atualmente, trabalha na seção Artes e Espetáculos de uma grande revista, em que é responsável pela cobertura de televisão, livros, cinema e música. Também apresenta vídeos para o *site* da revista e edições digitais para *tablets*.

Daniel Hahn

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

ANEXO C

ARTE

Na bagagem

- Você sabe o que é o Impressionismo? Conhece alguma obra impressionista?
- Sabe quem foram os artistas mais importantes dessa corrente artística?
- Qual é a importância desse estilo para a criação da arte moderna?

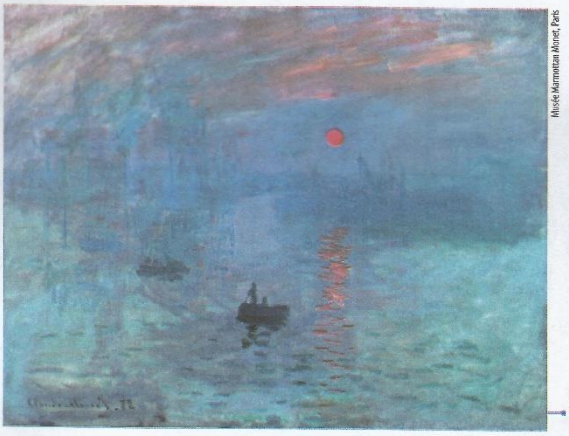
Nas trilhas do texto

O Impressionismo é um movimento artístico que surgiu na França, na segunda metade do século XIX. Em 1874, o pintor francês Claude Monet apresentou a paisagem denominada *Impressão, Sol nascente*. Esse trabalho – de textura retocada – foi chamado de "impressionista" por um crítico, nascendo assim o nome da corrente artística.

Observe essa obra de Monet, reproduzida, na íntegra, a seguir. Analise-a e leia a legenda com atenção.

Impressão, Sol nascente

Claude Monet



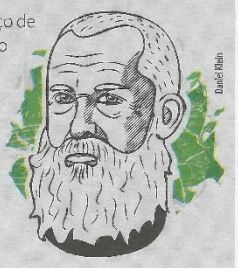
Musée Marmottan Monet, Paris

O Museu D'Orsay, em Paris, reúne a mais importante coleção de obras impressionistas. É possível fazer uma visita virtual ao museu e ver, além de pinturas de Claude Monet, obras de diversos outros pintores fundamentais desse período no *site*: <http://www.googleartproject.com/collection/musee-dorsay-paris/museumview/>. Acesso em: 3 jan. 2016.

Reprodução

Impressão, Sol nascente, de Claude Monet, 1872. Óleo sobre tela, 49,5 cm × 65 cm. Museu Marmottan Monet, Paris (França).

Claude Monet (1840-1926) nasceu em Paris e faleceu em Giverny (França). O começo de sua carreira artística foi marcado por dificuldades financeiras. Ainda jovem, cumprindo serviço militar na Argélia, interessou-se pela luz e pela cor dos desertos do Norte da África e, na década de 1870, começou a obter sucesso. Sua pintura *Impressão, Sol nascente* acabou dando nome ao Impressionismo, movimento artístico que revolucionou a pintura moderna. Monet trabalhava de forma harmônica as cores e as luzes, criando imagens belas e fortes. Suas obras seguiam, como temática principal, as paisagens da natureza, em que a cor e a luminosidade criavam a forma e o espaço. Monet deixou um legado artístico reconhecido até os dias atuais. Alguns críticos de arte o consideram um dos mais importantes pintores de todos os tempos.



Daniel Klein

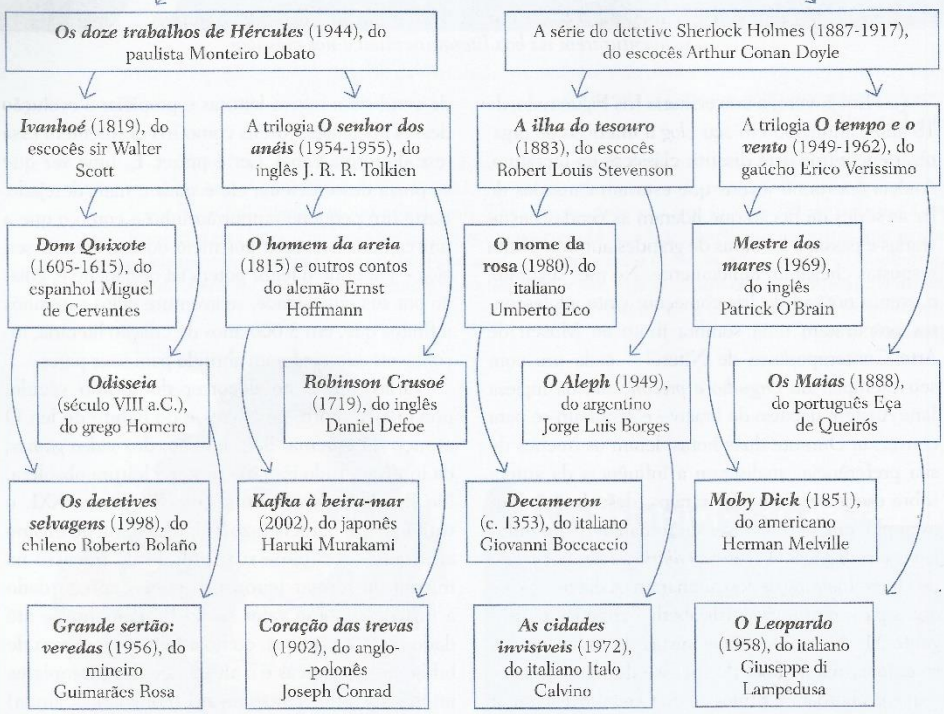
NÃO ESCREVA NO LIVRO.

dom de fisgar com suas histórias, como o romântico Nicholas Sparks, são outra. E os títulos dedicados a recuperar a história do Brasil, como *1808*, *1822* ou *Guia politicamente incorreto da História do Brasil*, são uma terceira, e muito acolhedora, dessas portas. É mais fácil tornar a leitura um hábito, claro, quando ela se inicia na infância. Mas qualquer idade é boa, é favorável, para adquirir esse gosto. Basta sentir aquela comichão do prazer, e da curiosidade – e então fazer um esforço, bem pequeno, para não se acomodar a uma zona de conforto, mas seguir adiante e evoluir na leitura.

Um livro puxa outro

Se o seu ponto de partida é...

... a série ***Harry Potter***, da inglesa J. K. Rowling



[...]

VEJA Especial. São Paulo, ed. 2217, ano 44, n. 20, 18 maio 2011, p. 98-108.

cético: que duvida de tudo, descrente.
cabal: rigorosa; completa, perfeita.
vaticínio: ato de adivinhar o futuro.
comichão: desejo irresistível, urgente, premente.

Bruno Meier é jornalista com experiência nas áreas de educação, tecnologia e cultura. Atualmente, trabalha na seção Artes e Espetáculos de uma grande revista, em que é responsável pela cobertura de televisão, livros, cinema e música. Também apresenta vídeos para o *site* da revista e edições digitais para *tablets*.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

ANEXO D

Panorama

A violência da desigualdade denunciada por artistas contemporâneos

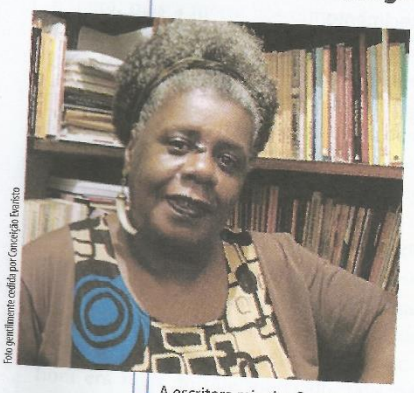


Foto gentilmente cedida por Conceição Evaristo

A escritora mineira Conceição Evaristo.

A partir das décadas de 1980-1990 até os dias de hoje, escritores como Paulo Lins (*Cidade de Deus*) e Ferréz, assim como jovens compositores e *rappers* (Chico Science, MVBill, Mano Brown, Rapper X, Criolo, Emicida etc.), expressam em suas obras indignação contra a desigualdade social, o racismo e a violência na sociedade brasileira como resultado da globalização, do capitalismo selvagem e da corrupção nos círculos do poder constituído.

Nesse período destacam-se cineastas, roteiristas e escritores como Leon Hirszman (com o filme *Eles Não Usam Black-Tie*); Eduardo Coutinho (com o documentário *Cabra Marcado para morrer*); Hector Babenco (com o filme *Pixote*); Walter Salles (*Central do Brasil* e *Linha de Passe*) Marçal Aquino (*O invasor*; *O cheiro do ralo*; *Força tarefa*); Dráuzio Varella (*Carandiru*); Fernando Bonassi (*100 histórias colhidas na rua*; *Subúrbio*; *Crimes conjugais*; *Diário da Guerra de São Paulo*); Patrícia Melo (*O matador*). Com uma visão realista do submundo, esses autores abordam de forma original temas como a falta de identidade, o abandono, a solidão, a prisão, o crime, a violência, o sexo, as drogas e a corrupção.

Uma voz feminina no romance afro-brasileiro

Conceição Evaristo, poeta e romancista, é outra autora brasileira que surgiu na década de 1980. De origem humilde, nasceu numa favela de Belo Horizonte e trabalhou como empregada doméstica. É doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 2003, publicou *Ponciá Vicêncio*, um romance afro-brasileiro que narra a história de uma mulher negra oriunda do mundo rural que fica sem território na favela em que vive com o companheiro. Pode-se dizer que essa narrativa se configura como um romance feminino e negro ao dramatizar a busca da protagonista, a fim de recuperar e reconstituir a família, a memória, a identidade.

Passos largos

1 (UEL/2010 – adaptada)

Leia um trecho do romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo:

Quando os filhos de Ponciá Vicêncio, sete, nasceram e morreram, nas primeiras perdas ela sofreu muito. Depois, com o correr do tempo, a cada gravidez, a cada parto, ela chegava mesmo a desejar que a criança não sobrevivesse. Valeria a pena pôr um filho no mundo? Lembrava-se de sua infância pobre, muito pobre na roça e temia a repetição de uma mesma vida para os seus filhos. O pai trabalhava tanto. A mãe pelejava com as vasilhas de barro e tinham apenas uma casa de pau a pique coberta de capim, para abrigar a pobreza em que viviam. E esta era a condição de muitos. Molambos cobriam o corpo das crianças que até bem grandinhas andavam nuas. Entretanto, assim que as meninas cresciam um pouco, as mães providenciavam panos para tapar-lhes o sexo e os seios. Crescera na pobreza. Os pais, os avós, os bisavós sempre trabalhando nas terras dos senhores. A cana, o café, toda a lavoura, o gado, as terras, tudo tinha dono, os brancos. Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida. Alguns saíram da roça, fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança. Ela mesma havia chegado à cidade com o coração crente em sucessos e eis no que deu. Um barraco no

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

morro. Um ir e vir para a casa das patroas. Umas sobras de roupa e de alimento para compensar um salário que não bastava. Um homem sisudo, cansado, mais do que ela talvez, e desesperançado de outra forma de vida. Foi bom os filhos terem morrido. Nascer, crescer, viver para quê? [...] De que valera o padecimento de todos aqueles que ficaram para trás? De que adiantara a coragem de muitos em escolher a fuga, de viverem o ideal quilombola? De que valera o desespero de Vô Vicêncio? Ele, num ato de coragem-covardia, se rebelara, matara uns dos seus e quisera se matar também. O que adiantara? A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003. p. 82-83.

A partir da leitura do texto, registre no caderno as alternativas corretas.

a) Os brancos eram donos da terra, enquanto alguns negros carregavam um misto de revolta e esperança.

b) Ponciá Vicêncio não queria ter filhos, mas sofreu em todas as gravidezes malsucedidas.

c) Os pobres continuavam vivendo de sobras, seja na roça, seja na cidade.

d) A cidade é o espaço dos brancos e a roça o dos negros; por isso, os últimos permanecem na condição de escravos.

2 (UEL-PR/2010 – adaptada)

Registre no caderno a alternativa que interpreta corretamente o recurso expressivo empregado no texto. Alternativa d. AP

a) A hipérbole, em "fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança", marca a oposição brancos *versus* negros.

b) No texto, a gradação é utilizada para demarcar a fixação do tempo e a banalidade dos fatos.

c) As inversões sintáticas, marcadas por oxímoros e hipérbatos, acentuam a dimensão poética da narrativa.

d) O discurso indireto livre permite detectar a manifestação da consciência da personagem.

e) As interrogações propiciam a emergência das lembranças da infância de Ponciá, em especial de Vô Vicêncio.

3 (UEL-PR/2010 – adaptada)

Leia os textos a seguir:

[...] a nossa escrevivência [escrita das mulheres negras] não pode ser lida como histórias para "ninar os da casa-grande" e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (Org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 21.

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003. p. 127.

A partir das considerações dos dois textos, é correto afirmar que:

a) enquanto a escritora valoriza a dimensão política da narrativa, a personagem preocupa-se com a escrita de sua biografia.

b) ao referir-se aos "da casa-grande", a autora limita a oposição negros *versus* brancos a uma dimensão espacial.

c) a escrita é uma forma de resgatar a memória e rescrever a história dos negros, agora não mais da perspectiva dos dominantes.

d) a "assinatura do próprio punho" não constitui a escrevivência dos negros, mas é suficiente para o registro histórico da escravidão e autoriza a escrita de biografias.

e) é importante que o negro saiba ler e assinar o nome para ter acesso à história oficial e contestar os sonos injustos dos brancos.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

1. Alternativas a e c. Justifica-se pelos trechos: "Os pais, os avós, os bisavós sempre trabalhando nas terras dos senhores. A cana, o café, toda a lavoura, o gado, as terras, tudo tinha dono, os brancos."; "Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida. Alguns saíram da roça, fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança. Ela mesma havia chegado à cidade com o coração crente em sucessos e eis no que deu. Um barraco no morro. Um ir e vir para a casa das patroas. Umas sobras de roupa e de alimento para compensar um salário que não bastava."

121

3. Alternativa c. Justifica-se pelo trecho: "Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus". As outras alternativas e trechos fazem referência à necessidade de os afrodescendentes conhecerem a sua história para registrá-la como protagonistas. AP

Alice Ruiz Schneronk (1946-) nasceu em Curitiba (PR). Poeta, publicitária, artista multimídia, letrista de MPB, realizou parcerias com os músicos Arnaldo Antunes, José Miguel Wisnik e Itamar Assumpção. Participou do movimento *Arte na Rua* (poesia em *outdoor*) e fez instalações poéticas, como *Arte em videotexto*, na Bienal de São Paulo, em 1983. Foi casada com o poeta Paulo Leminski. Entre suas obras destacam-se *Navalhanaliga* (1980), *Paixão xama paixão* (1983), *Pelos pelos* (1984), *Rimagens* (1985), *Vice-versos* (1988), *Desorientais* (1996), *Poesia pra tocar no rádio* (1999), *Yuuka* (2004), *Salada de frutas* (2008), *Conversa de passarinhos* (2008), *Dois em um* (2008), *Jardim de Haijin* (2010) e *Proesias* (2010).

Para mais informações sobre a vida e a obra de Alice Ruiz, acesse:
<www.aliceruiz.mpbnet.com.br/>.
Acesso em: 15 jan. 2016.

3. Pode ser uma interrogação a respeito do que deve ser feito para mudar a situação da mulher depois da separação ("teu homem foi pra vida") e da saída dos filhos de casa ("a filha casou / o filho mudou") ou uma crítica à submissão e à dedicação integral da mulher à vida familiar e ao abandono dos próprios sonhos.

1. O poema "Drumundana" estabelece um diálogo com o poeta Carlos Drummond de Andrade por meio do título e da paródia dos versos "E agora, José? / A festa acabou, / a luz apagou [...]" do poema "José". O que a voz do eu lírico representa? AR
Representa a voz de quem defende a autonomia feminina.

2. A quem o eu lírico se dirige? Quem esse interlocutor representa?
2. O eu lírico dirige-se a uma figura feminina, Maria ("maria"), que representa a mulher dedicada à família.

3. Explique o uso da expressão **e agora [...]?**.

4. Qual é a diferença entre a trajetória do homem e a da mulher, de acordo com o poema?
O homem saiu de casa: "foi pra vida". A mulher ficou em casa, sonhou e não viveu: "a fantasia / que você sonhou / apagou / à luz do dia".

5. Explique os versos a seguir:
e agora maria? / vai com as outras / vai viver / com a hipocondria
AR Veja a resposta na Assessoria Pedagógica.

6. Quais são as questões tematizadas no poema? Justifique. AR
Veja a resposta na Assessoria Pedagógica.

188

Panorama

Vozes e diálogos da poesia feminina brasileira

Contexto histórico

Nas décadas de 1960-1970, o movimento feminista eclodiu em vários países da Europa e nos Estados Unidos, impulsionado pela efervescência política e cultural pela qual essas nações passavam, na época, e que colocavam em xeque os valores conservadores da organização da sociedade.

Nesse contexto surgiu, nos Estados Unidos, o *Women's Liberation Front* (Frente de Liberação das Mulheres), promovendo protestos contra eventos machistas, que tratavam a mulher como objeto (Miss América, Miss Universo). Nessa mesma época, também ocorreram passeatas e queima de sutiãs em praça pública. Em 1963, a escritora estadunidense Betty Friedan publicou o livro *A mística feminina*, em que criticava a ideia de que as mulheres poderiam encontrar satisfação apenas por meio da criação dos filhos e das atividades do lar. Na Europa, a escritora e filósofa Simone de Beauvoir publica seu livro *O segundo sexo*, o que ajudou a impulsionar o movimento, que se desdobrou e repercutiu mundo afora, nas obras de várias artistas, entre elas escritoras, cantoras, pintoras, teatrólogas e poetas.

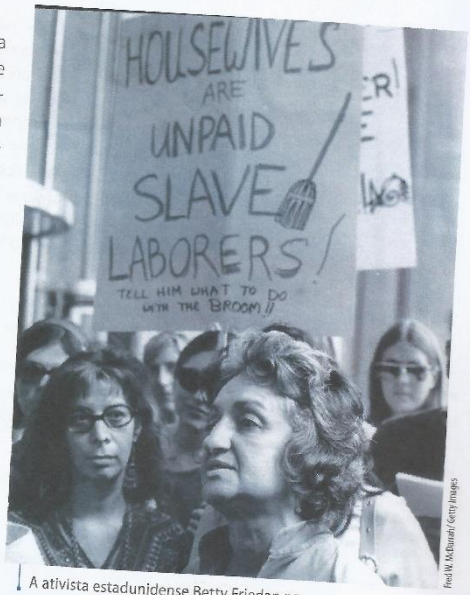
NÃO ESCREVA NO LIVRO.

no Brasil

Entre as temáticas presentes na poesia brasileira contemporânea (a partir dos anos 1950 até os dias de hoje) estão a questão de gênero e a libertação da mulher do jugo masculino machista. As poetas passam a refletir a respeito do dito universo feminino, dialogando, questionando ou estabelecendo contrapontos com a poesia produzida pelos poetas homens nos períodos anteriores. Isso decorre de alguns fatos, como:

- a estrutura familiar se transforma;
- a mulher passa a trabalhar fora de casa e a dividir com o homem a responsabilidade financeira em relação à família;
- a mulher vai para a universidade e manifesta-se nas ruas, exigindo igualdade de direitos;
- a indústria farmacêutica desenvolve a pílula anticoncepcional, que permite à mulher maior liberdade em relação à sua sexualidade, ao planejamento familiar etc.

Entre as poetas que surgiram ou publicaram suas obras nesse período, podemos destacar Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Hilda Hilst, Orides Fontela, Adélia Prado, Alice Ruiz, Ana Cristina César, entre outras.



Fred W. McDarrah/Getty Images

A ativista estadunidense Betty Friedan na comemoração do 50º aniversário do direito da mulher ao voto nos EUA. Nova York, 1970.

Passos largos

(UFG-GO/2005 – adaptado)

Leia estes versos de Hilda Hilst, publicados em sua obra *Cantares*:

XXVI

De sacrifício
De conhecimento
Da carne machucada

Os joelhos dobrados
Frente ao Cristo

Meu canto compassado
De mulher-trovador.

Ai. Descuidado
Que palavras altas
Que montanha de mágoas
Que águas
De um venenoso lago
Tu derramaste
Nos meus ferimentos.

Que simetria, justeza
Para ferir-me a mim
Como se a cruz quisesse
De mim ser a moradia.

E eu canto
Porque é esse o destino
Da minha garganta.
E canto

Porque criança aprendi
Nas feiras: ave e mulher
Cantam melhor na cegueira.

HILST, Hilda. *Cantares*. São Paulo: Globo, 2004. p. 59-60.

NO LIVRO.

Hilda de Almeida Prado **Hilst** (1930-2004) nasceu em Jaú (SP) e faleceu em Campinas (SP). Em 1948, entrou para a Faculdade de Direito da USP (Largo São Francisco), formando-se em 1952. Em 1966, mudou-se para a Casa do Sol, uma chácara próxima a Campinas, onde residia, hospedava amigos, escritores e dedicava todo o seu tempo à criação literária. Poeta, dramaturga e ficcionista, Hilda Hilst foi agraciada com alguns dos mais importantes prêmios literários do país e teve seus textos traduzidos para o francês, o inglês, o italiano e o alemão.

Dario Kfuri

Para saber mais sobre a vida e a obra de Hilda Hilst, acesse a página de seu instituto: <http://www.hildahilst.com.br/>. Acesso em: 15 jan. 2016.

Registre no caderno as alternativas que se referem aos versos que você leu.

a) Busca do sagrado ou do absoluto; tendência mística e metafísica: relação do eu lírico com a religião.

b) Manifestação de sentimentos contraditórios: amor-mágoa; amor-revolta.

c) Influência da poesia trovadoresca.

d) Expressão do eu lírico feminino.

e) Dessacralização do sagrado para negar e celebrar o profano.

Alternativas **a**, **b**, **c**, **d**. A alternativa **e** está incorreta, pois não há negação nem celebração do profano. Comente com os alunos que o título da obra em que o poema foi publicado, *Cantares*, suscita uma remissão ao livro bíblico *Cântico dos Cânticos*, atribuído ao rei Salomão.

Para saber mais sobre outras escritoras brasileiras, consulte o catálogo do Grupo de Trabalho "A mulher na Literatura", da UFSC:
<http://www.catalogodeescritoras.ufsc.br/>.
Acesso em: 15 jan. 2016.

Na bagagem

- A poética dos afrodescendentes apresenta temas e linguagem particulares?
- Você já leu algum dos livros da série "Cadernos Negros"?

Nas trilhas do texto

Conceição Evaristo, autora afrodescendente que você conheceu ao estudar um trecho de *Ponciá Vicêncio* no capítulo 11, além de romancista, é também poeta.

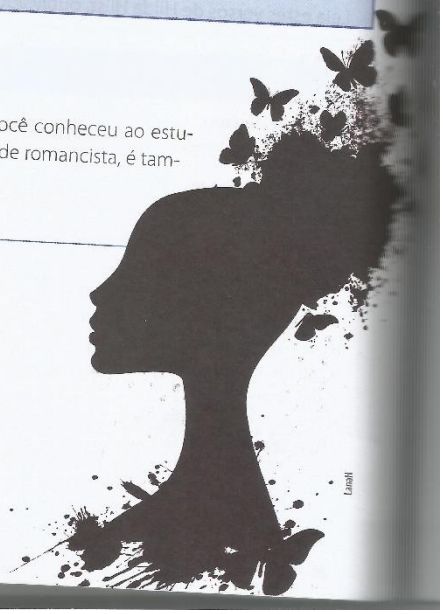
Leia um poema dessa autora.

Vozes-Mulheres

Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.



Laudi

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

EVARISTO, Conceição. In: DUARTE, Eduardo de Assis. Memória viva. *Estado de Minas*, 6 maio 2006. Pensar, p. 1-3.

Releia com os alunos os dados biográficos de Conceição Evaristo no capítulo 11.

Conceição Evaristo

É uma das vozes femininas importantes da poesia que surgiu no Brasil a partir dos anos 1980. Seu poema "Vozes-Mulheres", publicado no número 13 da série Cadernos Negros do Grupo Quilombo (SP), figura até hoje como uma espécie de manifesto-síntese de sua poética.

1 A que ou a quem se referem os versos a seguir?

a) A voz de minha bisavó / ecoou criança / nos porões do navio. / Ecoou lamentos / de uma infância perdida.

b) A voz de minha avó / ecoou obediência / aos brancos-donos de tudo.

c) A voz de minha mãe / ecoou baixinho revolta / no fundo das cozinhas alheias / debaixo das trouxas / roupagens sujas dos brancos / pelo caminho empoeirado /rumo à favela.

d) A minha voz ainda / ecoa versos perplexos / com rimas de sangue / e / fome.

e) A voz de minha filha / recolhe todas as nossas vozes / recolhe em si / as vozes mudas caladas / engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha / recolhe em si / a fala e o ato. / O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha / se fará ouvir a ressonância / o eco da vida-liberdade.

1. a) Referem-se às vozes, aos lamentos, aos sofrimentos das crianças africanas que foram tiradas de suas famílias e levadas em porões de navios negreiros a lugares desconhecidos, em condições sub-humanas, para serem escravizadas, perdendo sua identidade humana e cultural.

1. b) Referem-se às vozes das mulheres negras que viviam nas senzalas, em condições desumanas, assim como ao seu silenciamento e à sua submissão forçada aos senhores de escravos, para poder sobreviver.

1. c) Referem-se às vozes das mulheres negras que vivem nas favelas, trabalham como empregadas domésticas e começam a reagir; à exploração, à exclusão social.

1. d) Referem-se à voz da mulher negra que fala no poema e denuncia a persistência da violência e das condições desumanas que caracterizam a existência da mulher afrodescendente.

1. e) Referem-se à voz da mulher negra livre, à sua emancipação e às suas conquistas sociais, que são o resultado da união e da luta de seus ancestrais.

As múltiplas vozes e a memória em "Vozes-Mulheres"

"Vozes-Mulheres" é um poema que expressa as múltiplas vozes de mulheres negras que viveram momentos históricos e cronológicos diferentes. O eu lírico feminino fala por si e por todas as mulheres negras. Sua voz é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Denuncia o passado e revela a crescente tomada de consciência das mulheres negras. Além disso, defende a memória como forma de resistência e de construção da identidade negra afro-brasileira, afrodescendente. Veja comentário na Assessoria Pedagógica. AP

2 Leia estes versos de Esmeralda Ribeiro, Solano Trindade e José Carlos Limeira, importantes poetas brasileiros contemporâneos afrodescendentes:

a)

Trocar de máscara

Talvez temendo entrar na arena dos leões
eu esconda a coragem nos retalhos
coloridos da vida.
A pálida lua traz o sabor das provações
transformando o olho em ostra

Cismo: a pele em roupa não tem mais razões,
para ser trocada e assim
me recolho e me cubro com a mortalha
De anulações.

RIBEIRO, Esmeralda. Trocar de máscara. In: BERND, Zilá (Org.). *Poesia negra brasileira*. Porto Alegre: AGE; IFEL; IGFL, 1992. p. 151.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.