

Recontextualização de orientações pedagógicas preconizadas pela BNCC: análise crítica do livro didático "Português Linguagens" (PNLD-2024)

*Recontextualization of Pedagogical Guidelines
Advocated by the BNCC: A Critical Analysis of the
Português Linguagens Textbook (PNLD-2024)*

Rosana Maria SCHMITT 

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil
rosanaschmitt30@gmail.com

Francieli Matzenbacher PINTON 

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil
francieli.matzembacher@gmail.com

Resumo: Desde sua homologação, a BNCC vem orientando diversas mudanças no contexto educacional, dentre elas, a elaboração de materiais didáticos. Assim, esta pesquisa objetiva verificar como e em que medida as atividades didáticas do livro didático *Português Linguagens* se aproximam de uma perspectiva crítica, contemplando um ensino pautado em gênero(s) e (multi)letramentos. O universo de análise contempla o livro didático de 6º ano do EF da coleção *Português Linguagens*, aprovada para o ciclo 2024-2027 do PNLD e o *corpus* se constitui de todas as tarefas didáticas de um capítulo do livro. A análise realizada evidencia que a coleção segue as diretrizes da BNCC e se configura de modo a apoiar seu processo de implementação, já que se organiza a partir de gêneros. No capítulo em análise, há um número expressivo de tarefas de Leitura, com foco na compreensão textual e mínima ênfase na leitura crítica. As tarefas de Oralidade são mais focalizadas enquanto conteúdo. No que se refere à Análise linguística/semiótica, predominam as atividades metalinguísticas, em detrimento das epilinguísticas. O LD focaliza a produção textual como processo, entretanto, ainda apresenta lacunas quanto à articulação entre as práticas de linguagem, o que pode suscitar desafios, especialmente em propostas de produção que envolvem textos multimodais.

Palavras-chave: livros didáticos; ensino de língua portuguesa; Base Nacional Comum Curricular; recontextualização.

Abstract: Since its approval, the BNCC (National Common Core Curriculum) has guided several changes in the educational context, including the development of teaching materials. Therefore, this research aims to verify how and to what extent the teaching activities in the textbook *Português Linguagens* approach a critical perspective, contemplating teaching based on genre(s) and (multi)literacies. The analysis encompasses the 6th-grade textbook from the *Português Linguagens* collection, approved for the 2024-2027 cycle of the PNLD (National Textbook Program), and the corpus consists of all the teaching tasks in one chapter of the book. The analysis shows that the collection follows the BNCC guidelines and is configured to support its implementation process, as it is organized around genres. In the chapter under analysis, there is a significant number of Reading tasks, focusing on textual comprehension and with minimal emphasis on critical reading. The Orality tasks are more focused on content. In terms of linguistic/semiotic analysis, metalinguistic activities predominate, to the detriment of epilinguistic ones. The LD focuses on text production as a process; however, it still presents gaps regarding the articulation between language practices, which can raise challenges, especially in production proposals involving multimodal texts.

Keywords: textbooks; Portuguese language teaching; National Common Curricular Base; recontextualization.

1 INTRODUÇÃO

No ensino de Língua Portuguesa, possibilitar aos alunos a construção de conhecimentos linguísticos em uma perspectiva crítico-reflexiva, por meio de propostas didáticas de leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de textos orientadas por gêneros textuais/discursivos, configura-se como um grande desafio. Sobretudo atendendo ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a recontextualização de conhecimentos a respeito da língua(gem) exige um trabalho essencialmente preocupado com aprendizagens situadas, a fim de relacioná-las ao mundo e às experiências dos alunos.

O conceito de recontextualização, conforme Bernstein (1996), compreende o processo responsável por deslocar determinados conhecimentos ou discursos de um contexto para outro. Esse processo engloba o contexto primário (de produção do discurso), o secundário (de

reprodução do discurso) e o recontextualizador (de relocação do discurso) (Bernstein, 1996, p. 268-269). Nesse sentido, entendemos os livros didáticos (LD) enquanto documentos pedagógicos que recontextualizam, para o contexto pedagógico, discursos produzidos em contextos como o acadêmico, os quais são relocados em políticas educacionais.

Por veicularem, em contexto escolar, determinados conhecimentos e discursos de diferentes áreas do conhecimento, os LD podem ser considerados o principal material de apoio à prática pedagógica e, por isso, reconhecemos que eles são fundamentais para o processo de formação escolar dos alunos. Nessa perspectiva, Bunzen (2008) afirma ser necessário, na área da Linguística Aplicada, estudar os LD como um objeto de investigação complexo e multifacetado, uma vez que seus processos de produção, circulação e consumo envolvem disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas (Bunzen, 2008).

Desse modo, o objetivo desta investigação é verificar como e em que medida as propostas do livro didático *Português Linguagens* (PNLD 2024) se aproximam de uma perspectiva crítica, contemplando um ensino pautado em gênero(s) e (multi)letramentos, conforme preconizado pelos fundamentos pedagógicos da BNCC.

2 ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO

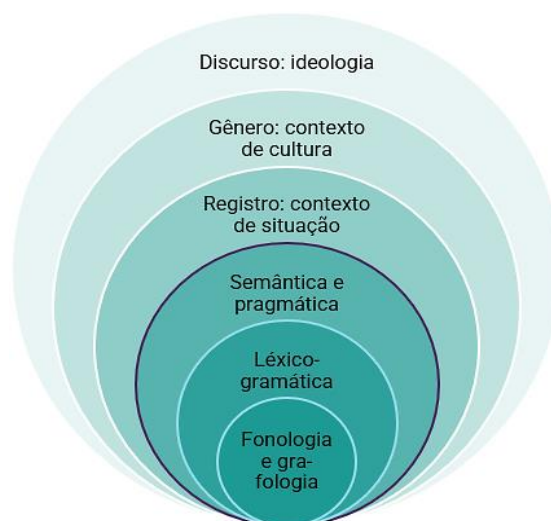
Ao assumirmos um olhar para livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) como gêneros que recontextualizam propostas pedagógicas de documentos oficiais e, como consequência, orientam nossas práticas pedagógicas, adotamos a Análise Crítica de Gêneros, doravante ACG, como enquadre teórico-metodológico desta pesquisa. Para a abordagem, o conceito de gênero é compreendido enquanto uso da linguagem constitutivo e constituído por atividades sociais, como um evento comunicativo relativamente estável, associado a propósitos específicos em contextos socioculturais específicos (Motta-Roth; Heberle, 2015).

Inicialmente proposta por Meurer (2002) e Bhatia (2004), a ACG tem sido difundida por Motta-Roth (2008) e se configura como uma orientação interdisciplinar brasileira para estudos de gênero. Essa teoria mestiça se baseia na abordagem de Swales (1990, 2004) e combina três perspectivas

teórico-metodológicas para a análise de gênero de modo crítico: a Linguística Sistêmico-Funcional – LSF (Halliday, 1985; Halliday; Matthiessen, 2014), a Sociorretórica (Miller, 1984; Bazerman, 2006; 2009) e a Análise Crítica de Discurso – ACD (Fairclough, 1989, 2001, 2003).

Por possibilitar a investigação e a compreensão das intersecções entre práticas discursivas e sociais em determinados contextos, análises críticas de gênero devem contemplar não apenas a léxico-gramática, mas também o discurso. Essa ampliação do foco nos estudos de gênero “indica a busca por um entendimento mais rico da conexão entre texto e contexto” (Motta-Roth, 2008, p. 353). Nesse sentido, de acordo com a Figura 1 a seguir, além de adotar a noção de estratificação da linguagem e compreender que os textos se realizam a partir da relação entre os níveis linguístico e extralinguístico, a ACG também inclui, especialmente a partir das contribuições da ACD, o estrato do discurso, responsável pela realização da ideologia, que não havia sido contemplado pela LSF, apenas por Martin (1992) e Hendges (2005).

Figura 1 – Linguagem como sistema de estratos



Fonte: Figura adaptada de Motta-Roth (2008, p. 352).

Para a abordagem da ACG, advém da LSF a compreensão de que a linguagem é entendida como um sistema sociosemiótico (com

possibilidades de escolhas de significados), caracterizado pela organização em estratos, de acordo com níveis de abstração. Nessa organização estratificada, entende-se que a linguagem se realiza por meio de dois níveis inter-relacionados. O nível mais concreto, linguístico, compreende o estrato da fonologia e grafologia, da léxico-gramática e da semântica e pragmática. O nível mais abstrato, extralinguístico, abrange os estratos do contexto de situação e do contexto de cultura. A este último nível foi incluído, na abordagem da ACG, o estrato do discurso, conforme mencionado anteriormente.

Cada uma das teorias que a ACG congrega fornece categorias de análise que focalizam as diferentes dimensões de realização da linguagem. Desse modo, por meio dos pressupostos da LSF é possível analisarmos o estrato da fonologia e grafologia, da léxico-gramática, da semântica e pragmática e do contexto de situação. A partir das contribuições da Sociorretórica é possível investigarmos o contexto de cultura. E a ACD, por fim, possibilita compreendermos o estrato do discurso (Florek, 2018).

3 PRINCÍPIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA CRÍTICA: (MULTI)LETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO

O termo multiletramentos surgiu pela primeira vez em 1996, no manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, elaborado pelo Grupo de Nova Londres (GNL). Essa pedagogia direcionada para os multiletramentos busca “ampliar o entendimento do letramento e do ensino e aprendizagem do letramento para incluir as relações entre uma multiplicidade de discursos” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13), a fim de promover discussões a respeito das demandas educacionais contemporâneas.

Por meio do manifesto, o grupo problematiza o fato de que o letramento escolar grafocêntrico, embora ainda importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, tanto locais quanto globais, em função, sobretudo, da presença cada vez maior de novas tecnologias (Pinheiro, 2017; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos é uma “nova” abordagem à pedagogia do letramento, em razão de dois argumentos que emergiram das discussões do grupo: a crescente multiplicidade e integração de variados modos de

constituição do significado nos textos, por meio da utilização de diferentes semioses (escrita, visual, auditiva, gestual, espacial etc.), e a crescente multiplicidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas (Cope; Kalantzis, 2009).

As propostas de trabalho do GNL (cf. Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) estão voltadas também para os estudos semióticos dos textos, envolvendo as diferentes formas de produzir, veicular e consumi-los, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramento. Nesse viés, o grupo defende um ensino voltado para projetos, os quais devem considerar as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica. Para isso, o grupo desenvolveu a noção de pedagogia como *design*, conceito-chave para os multiletramentos, que engloba a questão do “o quê” da proposta, isto é, o que os alunos precisam aprender.

Para tornar possível esse processo que constitui o “o quê” da pedagogia, Cope e Kalantzis (2009) o relacionaram a quatro componentes, os quais podem ser entendidos enquanto andaimes que compreendem o “como” da aprendizagem: *experienciar*, o conhecido e o novo; *conceitualizar*, por nomeação e por teoria; *analisar*, funcionalmente e criticamente; e *aplicar*, apropriadamente e criativamente. Esses processos de conhecimento se constituem como tipos fundamentais de pensamento em ação, os quais “captam a variedade de diferentes tipos de atividade que os alunos podem realizar como parte do seu processo de aprendizagem” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 74).

Ainda que não esteja explicitamente sinalizado na BNCC, em Schmitt (2021), evidenciamos que as propostas do GNL orientam, em grande medida, os discursos sobre ensino de língua portuguesa no documento. Tal compreensão é corroborada por Ribeiro (2020, p. 16) ao destacar que “a pedagogia dos multiletramentos foi absorvida, ao menos como ideia e proposta, pelo pensamento brasileiro em educação e linguagens, sendo hoje fundamentação da Base Nacional Comum Curricular”.

Considerando as mudanças sociais e tecnológicas, que implicaram novos e diversos modos de construção de significados, o conceito de letramento passou a contemplar uma perspectiva mais abrangente dos

processos de leitura e produção de textos, que antes eram reduzidos à noção de alfabetização, passando a envolver a dimensão sociocultural das práticas de leitura e produção de textos, considerando-as como parte integral de um contexto social, cultural, político e econômico, e não como a simples aquisição de habilidades ou abordagens de letramento dominantes (Street, 2003).

O letramento é, pois, entendido como um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos de letramento que são mediados por textos escritos (Barton; Hamilton, 2000). Tal concepção acarreta o reconhecimento de múltiplos letramentos, pois, conforme Rojo e Moura (2019, p. 17), considerando a variedade de contextos sociais e culturais, as práticas de letramento são variáveis em diferentes comunidades e culturas. A partir desse entendimento e da necessidade cada vez mais constante de promover práticas de leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos que contemplem posicionamentos críticos e agência frente a problemas sociais, surge a perspectiva do letramento crítico (LC). Compreender esse conceito é fundamental para práticas pedagógicas que objetivam ser críticas, e é nesse ponto que o LC dialoga diretamente com a pedagogia dos multiletramentos, fornecendo princípios que podem contribuir para colocar em prática os processos de conhecimento, que constituem o “como” da proposta.

O LC pressupõe uma prática transformadora e emancipatória, preocupada com situações de opressão e de sofrimento, e visa à conscientização crítica e à apresentação de alternativas diante de problemas políticos e sociais (Pinton; Bordim; Schmitt, 2022). Assim, para contemplar a dimensão crítica do letramento, é indispensável considerar, assim como destaca Janks (2016), que os textos têm efeitos sociais e não são neutros; eles são construídos com base em um leque de possíveis opções linguísticas, e toda escolha situa, no primeiro plano, o que foi selecionado e esconde ou oculta aquilo que não foi.

Para observar e refletir a respeito dessas escolhas e suas implicações sociais, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), não podemos nos concentrar em habilidades mecânicas ou em aprender fatos ou regras separados de seu uso. Em vista disso, Menezes Jordão (2016) destaca que o LC trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo

e, por essa razão, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que os façam refletir criticamente e que tenham importância para suas vidas dentro e fora da escola. Desse modo, “quando promovida a reflexividade crítica, o aluno-agente toma consciência das relações sociais, históricas e de poder instanciadas nos textos e posiciona-se criticamente em relação ao outro e a si mesmo” (Pinton; Bordim; Schmitt, 2022, p. 76), buscando agir e contribuir para a transformação social.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativo-interpretativista e método de análise documental, contempla o ciclo 2024-2027 do PNLD, responsável por reunir obras didáticas destinadas aos anos finais do ensino fundamental, distribuídas em escolas de todo país.

Para o processo de seleção da coleção *Português Linguagens*, adotamos os seguintes critérios: a) integrar a edição do PNLD 2024 e, conseqüentemente, adequar-se à BNCC; b) apresentar maior índice de escolha entre escolas de todo o Brasil.

A partir do mapeamento realizado com base em arquivo disponibilizado pelo FNDE, chegamos à coleção *Português Linguagens*, que contempla mais de 38% do total de escolhas registradas no Brasil.

O corpus de análise compreende o capítulo 2 (Unidade 4) do exemplar de 6º ano da coleção selecionada, orientado pelo gênero textual notícia. Assim, analisamos todas as tarefas didáticas das seções que constituem o capítulo, a partir dos seguintes procedimentos: a) leitura exploratória e organização dos dados, discriminando e transcrevendo os comandos das tarefas didáticas que compõem o capítulo; b) decomposição e recomposição dos dados, atribuindo aos comandos das tarefas rótulos/categorias referentes às quatro práticas de linguagem e à natureza das aprendizagens, com base nos objetivos e perguntas orientadoras apresentadas nos Quadros 1 a 4 a seguir; c) interpretação dos dados e conclusão da análise, considerando as atividades como um todo.

Quadro 1 – Objetivos de leitura em perspectiva de letramento crítico

Dimensões e níveis	Objetivos
Lendo o texto (compreensão)	• Localizar/recuperar informações explícitas • Checar hipóteses • Inferir ou deduzir informações implícitas • Compreender o significado de palavras e expressões desconhecidas de acordo com o contexto • Articular o verbal com outras linguagens presentes no texto • Comparar informações • Identificar o objetivo do texto • Relacionar texto e contexto de produção, circulação e consumo do gênero • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto etc. • Perceber relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e a compreensão dos diferentes posicionamentos e perspectivas • Estabelecer relações entre textos • Analisar a organização textual, a progressão temática e o estabelecimento de relações entre as partes do texto • Identificar se o autor inclui a sua perspectiva sobre eventos e pessoas • Verificar que atores sociais são incluídos e excluídos • Analisar as escolhas lexicais e gramaticais, relacionando-as às visões de mundo do autor do texto • Compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
Lendo-me (análise)	• Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas experiências de leitura • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças • Refletir criticamente sobre as temáticas tratadas, a validade e a fidedignidade das informações, os fatos, os acontecimentos e as questões controversas presentes nos textos lidos • Comparar valores, crenças ou experiências representados no texto com a sua própria experiência, valores e crenças • Reconhecer e identificar a sua posição de leitor em relação à posição do autor do texto
Emancipando-me criticamente (avaliação e ação)	• Produzir apreciações estéticas e afetivas • Elaborar apreciações referentes a valores éticos, políticos e ideológicos envolvidos na leitura crítica dos textos • Posicionar-se respeitosamente sobre diferentes pontos de vista • Problematicar significados expressos nos textos ou situações, considerando diferentes visões de mundo • Formar posições alternativas e múltiplos pontos de vista, demonstrando reflexividade crítica • Engajar-se em ações de intervenção e transformação social

Fonte: Ampliado de Pinton, Bordim e Schmitt (2022), com base em Kummer e Hendges (2020) e Brasil (2018).

Quadro 2 – Perguntas orientadoras para tarefas de Análise linguística/semiótica

Natureza	Conceito	Perguntas orientadoras
Epilinguística	Atividades que refletem sobre o uso de recursos expressivos, considerando a atividade linguística em que o sujeito está engajado (Geraldí, 1997). Referem-se à capacidade que o usuário tem de realizar escolhas e avaliá-las (SUASSUNA, 2012).	• A atividade focaliza os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas, textuais e discursivas, considerando o contexto de produção, circulação e consumo do texto? • A atividade focaliza as estratégias de dizer, relacionando-as às configurações textuais e discursivas do gênero? • A atividade demanda apenas a comprovação de sua resposta com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais e gramaticais)?
Metalinguística	Atividades que promovem a reflexão analítica sobre os recursos, tornando possível categorizá-los, seja por nomeação e/ou por teoria (Geraldí, 1997). Referem-se à capacidade que o usuário tem de praticar conscientemente e de desenvolver sistematicamente seu conhecimento sobre a língua (Suassuna, 2012).	• A atividade promove a sistematização do conhecimento sobre a língua e seu funcionamento? • A atividade demanda a construção de conceitos por nomeação e por teoria? • A atividade focaliza apenas a identificação e a classificação de categorias gramaticais ou promove a reflexão sistematizada dos fenômenos linguísticos?

Fonte: Pinton e Silva (2021, p. 215).

Quadro 3 – Perguntas orientadoras para tarefas de Oralidade (continua)

Natureza	Perguntas orientadoras
Oralidade como conteúdo	• A atividade de oralidade é pretexto para o trabalho escrito? • A atividade contempla simplesmente “conversar com seu colega”, “comentar”, “debater”, sem sistematização e reflexão sobre aspectos textuais e discursivos dos gêneros? • A atividade visa somente à diferenciação entre fala e escrita, contribuindo para reforçar a dicotomia? • A atividade evidencia que os textos orais servem apenas para a discussão de questões relacionadas às variações linguísticas de menor prestígio, ou apenas para promover discussões temáticas? • A atividade propõe a retextualização da fala para a escrita com o objetivo único de “higienizar” o texto e não para promover a reflexão acerca do uso social da língua? • A atividade dispensa a atenção aos elementos não linguísticos (semióticos) que compõem a multimodalidade da oralidade? • A atividade contempla apenas gênero(s) mais canônico(s), como seminários, entrevistas e debates, para o trabalho escolar, reduzindo o desenvolvimento dos alunos?

Quadro 3 – Perguntas orientadoras para tarefas de Oralidade (conclusão)

Natureza	Perguntas orientadoras
Oralidade como prática social	• A atividade aborda situações de uso e reflexão diversificadas e relevantes, com vistas à atuação social dos alunos por meio da linguagem? • A atividade possibilita o estudo sistematizado de gêneros orais? • A atividade evidencia que há especificidades na oralidade que tornam necessária a análise e reflexão da linguagem em função dos contextos de uso para a efetiva participação social? • A atividade reflete a compreensão de que os gêneros orais estão a serviço da interação social e são passíveis de descrição e análise em função das situações sociais, desenvolvendo capacidades de linguagem? • A atividade, além de considerar o contexto, contempla a observação sistemática, crítica e reflexiva de recursos que fazem parte da produção do discurso oral, como os semióticos (tom de voz, gestos, movimentos corporais, ênfase dada a uma ou outra palavra, pausas, hesitações)? • A atividade contempla uma integração entre as modalidades de linguagem, considerando que, em contexto social, elas são imbricadas?

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Barbosa; Magalhães (2022); Magalhães (2020); Magalhães; Lacerda (2019).

Quadro 4 – Perguntas orientadoras para tarefas de Produção de textos

Natureza	Perguntas orientadoras
Produção de textos como produto	• A proposta é descontextualizada, isto é, desconexa das atividades de Leitura, Oralidade e Análise linguística/semiótica? • O foco da proposta está na produção e “correção” do texto? • O objetivo da produção está voltado aos aspectos notacionais da escrita (ortografia, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal, uso da norma-padrão)? • Desconsidera-se o contexto de produção, circulação e consumo dos gêneros?
Produção de textos como processo	• Há articulação entre a atividade de Produção de texto e as atividades das práticas de Leitura, Oralidade e Análise linguística/semiótica? • Consideram-se as condições de produção, circulação e consumo dos gêneros? • Analisam-se as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão? • Analisam-se aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção do texto? • Desenvolvem-se estratégias de planejamento, revisão, reescrita/redesign e avaliação dos textos, considerando sua adequação à situação comunicativa previamente estudada?

Fonte: Elaborado com base em Brasil (2018).

A seguir, apresentamos e discutimos os principais resultados da análise.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os livros didáticos da coleção *Português Linguagens*, elaborados por Cereja e Vianna (2022), organizam-se em 12 capítulos, divididos em 4 unidades (3 capítulos por unidade). Toda a Unidade 4 do livro didático do 6º ano, mais especificamente, focaliza propostas pedagógicas relacionadas ao tema Meio Ambiente.

O Capítulo 2 intitula-se “Vai virar água!” e está organizado em torno do estudo do gênero notícia. Para tanto, já na abertura do capítulo, propõe-se a leitura da notícia “Derretimento de gelo na Groenlândia atingiu ponto irreversível, diz estudo”, que é explorada por diversas atividades. Ao longo do capítulo, são propostas três seções – *Estudo do texto*, *A língua em foco* e *Produção de texto* –, que compreendem, juntas, 120 tarefas didáticas. Dessas tarefas, 73 contemplam a prática de linguagem *Leitura*; 46, *Análise linguística/semiótica (AL/S)*; 14, *Oralidade* e 5, *Produção de textos*. A seguir, analisamos as subseções que compõem as seções mencionadas.

4.1 Seção Estudo do texto

A seção *Estudo do texto* compreende 27 tarefas didáticas (23 de *Leitura*, 3 de *Oralidade* e 3 de *AL/S*) distribuídas entre as subseções *Compreensão e interpretação*, *A linguagem no texto* e *Trocando ideias*. De modo geral, a seção se constitui especialmente de tarefas didáticas de *Leitura*, as quais contemplam sobretudo a dimensão *Lendo o texto*, isto é, o nível de compreensão. Essas aprendizagens, em grande medida, desenvolvem habilidades voltadas à compreensão textual do exemplar de gênero notícia, no entanto, por vezes, alguns objetos de conhecimento são explorados sem focalizar aspectos contextuais do texto em estudo.

A subseção *Compreensão e interpretação* constitui-se de 20 tarefas didáticas que desenvolvem aprendizagens da prática de linguagem *Leitura*, as quais contemplam especialmente a dimensão de *Leitura do texto*, no nível da compreensão, conforme exemplo 1. As tarefas apresentadas no exemplo focalizam objetos de conhecimento que propõem ao aluno a

localização/recuperação de informações presentes no texto e a relação entre texto e contexto de produção.

(01) O texto lido é uma **notícia**, gênero textual que é o centro de qualquer jornal impresso, televisivo, de rádio ou da internet. A notícia informa aos seus leitores fatos recentes de interesse da sociedade em geral. Para isso, procura dar conta dos elementos essenciais da informação, que são: **o que, quem, quando, onde, como e por quê**. No caso da notícia lida, responda no caderno às questões a seguir.

a) Qual é o fato principal que está sendo noticiado? (ET_CI_1a)

b) Quando ele aconteceu? (ET_CI_1b)

c) Onde ele aconteceu? (ET_CI_1c)

d) Por que esse fato chamou a atenção dos pesquisadores e da imprensa?

(ET_CI_1d) (Cereja; Vianna, 2022, p. 268)¹.

Duas tarefas dessa subseção, excepcionalmente, contemplam também as práticas de linguagem *Oralidade* (focalizada como conteúdo, pois não há um objetivo de aprendizagem voltado à sistematização e reflexão sobre aspectos textuais e discursivos de um gênero) e AL/S (por meio de uma atividade metalinguística, já que espera do aluno o reconhecimento de um adjetivo que sinaliza uma opinião do jornalista).

A subseção *A linguagem do texto* compreende 5 tarefas didáticas, conforme exemplo 2. As três primeiras tarefas focalizam a dimensão *Lendo o texto* (nível da compreensão), já as duas últimas (2a e 2b) contemplam a prática de AL/S por meio de atividades epilinguísticas, isto é, que focalizam efeitos de sentido gerados por escolhas léxico-gramaticais. Nessas tarefas, observa-se uma tentativa de articulação entre Leitura e AL/S, ainda que, mais uma vez, não sejam estabelecidas relações entre a aprendizagem e as características próprias do gênero notícia.

(02) 1. Releia este trecho da notícia em estudo: “Ainda estamos drenando mais gelo agora do que o que foi ganho com o acúmulo de neve em ‘bons’ anos”, disse a autora principal, Michalea King, uma glaciologista da Ohio State University. a) Por que foram empregadas aspas antes da palavra **ainda** e depois da palavra **anos**? (ET_LT_1a)

¹ Grifos em negrito dos autores; grifos sublinhados nossos.

- b) Qual é o sentido da palavra **bons** no contexto? (ET_LT_1b)
- c) E por que a palavra **bons** está entre aspas simples, e não dobradas?
2. Observe a locução verbal destacada neste trecho da notícia: As descobertas preocupantes **devem estimular** os governos a se preparar para a elevação do nível do mar, disse King. a) Como ficaria a frase se o verbo auxiliar **dever** fosse eliminado? Escreva no caderno. (ET_LT_2a)
- b) O sentido seria o mesmo com essa modificação? Se não, qual seria a diferença de sentido entre a redação original e a sem o verbo auxiliar? (ET_LT_2b) (Cereja; Vianna, 2022, p. 271).

Por fim, a subseção *Trocando ideias* compreende 2 tarefas de Oralidade, cujo objetivo é a troca de ideias por meio da linguagem oral, a fim de que os alunos manifestem sua opinião sobre o tema abordado. A prática de linguagem é desenvolvida enquanto conteúdo, pois contempla ações como “falar”, “explicar” e “mencionar”, sem que haja sistematização e reflexão sobre aspectos textuais e discursivos de um gênero.

4.2 Seção A língua em foco

A seção *A língua em foco* compreende 62 tarefas didáticas distribuídas entre as subseções *O verbo na oração e no período*, *Semântica e discurso* e *De olho na escrita*, além de dois tópicos de *Exercícios* vinculados à primeira e terceira subseções. Desse total, 43 tarefas didáticas desenvolvem habilidades de AL/S (31 delas, 72%, contemplam atividades metalinguísticas, enquanto apenas 12, 27%, focalizam atividades epilinguísticas), 24 de Leitura (contemplam apenas o nível de compreensão, dimensão *Lendo o texto*) e 10 de Oralidade (todas como conteúdo).

A subseção *O verbo na oração e no período* compreende 14 tarefas didáticas que desenvolvem aprendizagens de AL/S. Dessas tarefas, 4 também contemplam Oralidade, que é focalizada como conteúdo, pois o enunciado propõe a troca de ideias com colegas e professor para responder aos itens das tarefas. Conforme representado no Exemplo 3, não se observa, na subseção, um equilíbrio quanto à natureza das tarefas didáticas de AL/S, havendo predominância de aprendizagens que focalizam a identificação e a classificação de categorias gramaticais (71,42%, isto é, 10 das 14 tarefas compreendem atividades metalinguísticas).

- (03) 1. No título principal foram empregadas duas formas verbais em dois tempos diferentes. a) Identifique-as e indique o tempo e o modo de cada uma delas. (LF_VOP_1a)
- b) Que entidades são responsáveis pelas ações representadas em cada um desses verbos no contexto? Justifique sua resposta. (LF_VOP_1b)
- c) Considerando suas respostas aos itens anteriores, explique o efeito de sentido do uso desses diferentes tempos verbais. (LF_VOP_1c)
- d) Se você tivesse de dividir a frase que compõe o título em duas partes que levem em conta o sentido do conjunto da frase, como faria a divisão? (LF_VOP_1d)
- e) É possível observar uma oração organizando seus elementos em dois tipos de grupo: um formado pelo sintagma nominal e outro pelo sintagma verbal. O sintagma nominal tem por núcleo um substantivo ou um pronome. O sintagma verbal, um verbo. Na oração a seguir, destacamos os núcleos de alguns sintagmas dessa construção. Observe: “**Derretimento** de gelo na Groenlândia **atingiu** ponto irreversível”. • Qual deles é núcleo de um sintagma nominal? E qual é núcleo de um sintagma verbal? Justifique suas respostas. (LF_VOP_1e) (Cereja; Vianna, 2022, p. 272).

Em diversas tarefas da subseção, observa-se que não há uma articulação com as tarefas da seção anterior. Dessa forma, retomar o título e o subtítulo da notícia lida é, em grande medida, mero pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais, visto que essas tarefas poderiam ser exploradas a partir de quaisquer fragmentos de texto, pois não acompanham atividades epilinguísticas e, portanto, não levam o aluno à reflexão.

Por sua vez, é importante destacar que, na subseção *O verbo na oração e no período*, há atividades metalinguísticas que contribuem, em alguma medida, para a reflexão sobre usos linguísticos e a compreensão do texto em estudo, conforme apresentado no exemplo 4 a seguir.

- (04) 3. Releia a primeira frase do subtítulo. Degelo faz com que os oceanos subam cerca de um milímetro em média por ano.
- a) Identifique as formas verbais que há nessa construção. (LF_VOP_3a)
- b) Qual dessas formas verbais expressa uma consequência do degelo, segundo os estudos noticiados? Justifique sua resposta

considerando o modo verbal em que ela foi empregada no texto. (LF_VOP_3b)

c) Explique o sentido construído pela outra forma verbal no contexto, justificando sua resposta com base no modo verbal em que ela foi empregada no texto. (LF_VOP_3c) (Cereja; Vianna, 2022, p. 273).

Outras duas tarefas da subseção, nesse sentido, também oportunizam a reflexão acerca dos objetos de conhecimentos abordados, como em “explique o efeito de sentido do uso desses diferentes tempos verbais” (LF_VOP_1c). No entanto, nesses casos, não se estabelece uma relação entre o uso linguístico e o funcionamento do gênero.

No tópico *Exercícios*, são propostas 12 tarefas didáticas que partem da leitura de uma tirinha do Armandinho. Das tarefas propostas, 10 contemplam AL/S, 4 contemplam Leitura e apenas 1 contempla Oralidade. Embora a subseção esteja “descolada” das demais, pois parte da leitura de uma tirinha para explorar principalmente conteúdos gramaticais, as tarefas seguem o que já verificamos na subseção anterior em termos de objetivos de aprendizagem: 6 tarefas de AL/S correspondem a atividades metalinguísticas e 4 a atividades epilinguísticas, as tarefas de Leitura contemplam somente o nível da compreensão e a prática de linguagem Oralidade é focalizada como conteúdo.

Ainda na seção *A língua em foco*, são apresentadas 17 tarefas didáticas na subseção intitulada *Semântica e discurso*, as quais focalizam peças de uma campanha de propaganda. Dessas 17 tarefas, 14 contemplam Leitura (as quais exploram apenas o nível da compreensão) e 6 focalizam objetos de conhecimento de AL/S (que apresentam um equilíbrio entre as aprendizagens no que se refere à sua natureza, já que 3 são metalinguísticas e outras 3 epilinguísticas). As tarefas da subseção oportunizam analisar as linguagens visual e verbal que constituem as peças da campanha, além de retomar conteúdos gramaticais – verbos, orações e períodos.

Por fim, a subseção *De olho na escrita* focaliza o objeto de conhecimento concordância verbal e constitui-se de 6 tarefas didáticas de AL/S, sendo todas elas atividades metalinguísticas, as quais exploram as flexões de singular e plural em verbos presentes em títulos de matérias jornalísticas, sem que haja articulação entre os usos linguísticos observados

e o funcionamento do gênero estudado. Ademais, explora-se a prática de linguagem *Oralidade*, por meio de tarefas que propõem que o aluno “discuta com os colegas e com o professor”.

Em seguida, no tópico *Exercícios*, são propostas 13 tarefas didáticas, das quais 7 contemplam AL/S, 6 contemplam Leitura e 1 contempla Oralidade. Para a realização das aprendizagens do tópico, propõem-se a leitura de um trecho de uma das matérias jornalísticas que teve seu título estudado na subseção *De olho na escrita*.

Das 7 aprendizagens de AL/S, apenas uma tarefa contempla a epilinguagem, e espera do aluno a reflexão a respeito dos efeitos de sentido construídos no texto em razão da escolha dos sujeitos identificados nas tarefas metalinguísticas anteriores, as quais contribuem para a construção dessa reflexão. Por sua vez, há, ainda, outras atividades metalinguísticas, que servem apenas à identificação e classificação de categorias gramaticais, sem estabelecer relação com o funcionamento do gênero.

Quanto à prática de Leitura, as 6 tarefas didáticas contemplam apenas a dimensão *Lendo o texto*, nível da compreensão, e a única tarefa de Oralidade é focalizada enquanto conteúdo, haja vista, novamente, a proposta de troca de ideias.

4.3 Seção Produção de texto

A última seção do capítulo, *Produção de texto*, compreende 31 tarefas didáticas distribuídas entre as subseções *Notícia: construção de recursos expressivos*, *Agora é a sua vez: notícia escrita* e *Notícia em áudio e em audiovisual*.

A primeira subseção compreende 26 tarefas de Leitura, sendo 1 delas também de Oralidade. Essas tarefas buscam abordar características do gênero que ainda não haviam sido exploradas nas seções anteriores ou retomá-las. As tarefas de Leitura focalizam, sobretudo, o nível da compreensão, já que 22 delas (84,6%) focalizam a dimensão *Lendo o texto*.

Na subseção, também há 4 tarefas de Leitura, que exploram o nível da análise (dimensão *Lendo-me*), contemplada por meio de tarefas que objetivam estabelecer relações entre o texto e os conhecimentos prévios e

vivências dos estudantes. Uma dessas tarefas também solicita que os alunos compartilhem oralmente hábitos de leitura digital com a turma, contemplando a prática de linguagem *Oralidade* como conteúdo.

Por fim, as duas últimas subseções constituem-se de 5 tarefas didáticas da prática de linguagem *Produção de textos*. Na subseção *Agora é a sua vez: notícia escrita*, são apresentadas 3 tarefas, com orientações em forma de tópicos, que compreendem etapas do processo: *planejamento, escrita e revisão e reescrita*.

De modo geral, a proposta focaliza, de modo pertinente, a produção de textos como processo, pois são desenvolvidas estratégias de planejamento, revisão e reescrita, e consideram-se as condições de produção, circulação e consumo do gênero. Em alguma medida, também há articulação entre a atividade de Produção textual e as atividades de Leitura e AL/S apresentadas ao longo do Capítulo.

Por fim, na subseção *Notícia em áudio e em audiovisual*, a proposta de produção orienta que os alunos escolham uma notícia de jornal radiofônico ou de *podcast* para observar sua organização e, posteriormente, transformar as notícias produzidas para o formato de áudio ou audiovisual. Dessa forma, a atividade se organiza em duas tarefas, *observação e produção*.

Embora essa proposta focalize a produção textual como processo e contemple passos para que ela seja possível, solicita-se novamente um exemplar de gênero em um suporte que até então não havia sido trabalhado no Capítulo. Nesse sentido, não há articulação entre a atividade de produção textual e as atividades das demais práticas de linguagem desenvolvidas ao longo das seções, demandando objetos de conhecimento próprios da Oralidade que não foram desenvolvidos antecipadamente. Todas as 14 tarefas de Oralidade propostas ao longo do capítulo focalizam a prática como conteúdo, desconsiderando a sistematização e reflexão sobre aspectos textuais e discursivos de gêneros orais. Essas evidências revelam que, no capítulo analisado, ainda há primazia da escrita, e as propostas que exploram a multiplicidade semiótica parecem atender à necessidade de se contemplar todas as habilidades da BNCC nos livros didáticos, conforme Edital do PNLD 2024 (Brasil, 2022, p. 3).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos verificar como e em que medida as atividades didáticas do livro didático *Português Linguagens* se aproximam de uma perspectiva crítica, contemplando um ensino pautado em gênero(s) e (multi)letramentos, conforme preconizado pelos fundamentos pedagógicos da BNCC. Nesse sentido, analisamos um total de 120 tarefas didáticas, distribuídas entre 3 seções e diversas subseções.

A análise realizada evidencia que a coleção segue as diretrizes da BNCC e se configura de modo a apoiar seu processo de implementação, já que se organiza a partir de gêneros. No capítulo em análise, há um número expressivo de tarefas de Leitura, com foco na compreensão textual e mínima ênfase na leitura crítica. As tarefas de Oralidade são mais focalizadas enquanto conteúdo. No que se refere à Análise linguística/semiótica, predominam as atividades metalinguísticas, em detrimento das epilinguísticas. Ademais, o LD focaliza a produção textual como processo, entretanto, ainda apresenta lacunas quanto à articulação entre as práticas de linguagem, o que pode suscitar desafios, especialmente em propostas de produção que envolvem textos multimodais.

Ao recontextualizar as propostas do documento oficial, o LD influencia diretamente as práticas pedagógicas, refletindo avanços e desafios. Desse modo, os resultados observados exigem de nós, professores, uma postura constantemente crítica e investigativa diante desses documentos e materiais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G. Conhecimentos necessários para a prática de oralidade na escola: avanços e perspectivas. **Trama**, v. 17, n. 42, p. 63-77, 2022.
- BARTON, D; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 07-14.
- BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A. P. (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BHATIA, V. K. **Worlds of Written Discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 20 abr. 2023.

BUNZEN, C. O livro didático de Português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA. 1, 2008. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. (orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português**: linguagens: 6º ano, 11. ed., São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **"Multiliteracies"**: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, vol. 4, 2009, p. 164-195.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London; New York: Routledge. 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. (org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FLOREK, C. S. **Um resumo acadêmico gráfico vale mais do que mil palavras**: análise crítica de um resumo acadêmico multimodal. 2018. 255p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London; New York: Routledge, 2014.

HENDGES, G. R. **A genre and register analysis of electronic research articles from a systemic functional perspective**: new medium, new meanings. PHD project. Florianópolis: PPGI/ UFSC, 2005.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas, Campinas: Pontes Editora, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KUMMER, D. A.; HENDGES, G. R. Mecanismos para o desenvolvimento do letramento crítico (visual) no livro didático de inglês. **Ilha do Desterro**, v. 73, p. 79-107, 2020.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **Revista da ANPOLL**. v. 51, 2020.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, v. 37, p. 1-23, 2019.

MARTIN, J. **English text**: system and structure. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MENEZES JORDÃO, C. No tabuleiro da professora tem ... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas, Campinas: Pontes Editora, 2016.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (eds.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: Subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, p. 17-29, 2002.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**. v. 70, p. 157-78, 1984.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**. v. 19, p. 22-31, 2015.

PINHEIRO, P. **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola hoje. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2017.

PINTON, F. M.; BORDIM, C. T.; SCHMITT, R. M. Letramento crítico em atividades de leitura em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 27, n. 2, p. 57-79, 2022.

PINTON, F. M.; SILVA, J. S. da. Prática de Análise Linguística em atividades didáticas produzidas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 36, 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

ROJO, R; MOURA E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 224.

SCHMITT, R. M. **Base Nacional Comum Curricular**: Análise Crítica de Discursos sobre Ensino de Língua Portuguesa. 2021. 219 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research genres**: explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SCHMITT, Rosana Maria; PINTON, Francieli Matzenbacher. Recontextualização de orientações pedagógicas preconizadas pela BNCC: análise crítica do livro didático Português Linguagens (PNLD-2024). **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 16, e101194, 2026. DOI: 10.36517/ep16.101194