



FRANCINE ELOISA DOS SANTOS

**MULTILETRAMENTOS:
UMA ANÁLISE DOS CADERNOS DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II
DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO
PAULO**

**CAMPINAS,
2013**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

FRANCINE ELOISA DOS SANTOS

**MULTILETRAMENTOS:
UMA ANÁLISE DOS CADERNOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Mestra em
Linguística Aplicada, na área de Língua
Materna

Orientador a: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo

**CAMPINAS,
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Teresinha de Jesus Jacintho - CRB 8/6879

Santos, Francine Eloisa, 1985-
Sa59m Multiletramentos : uma análise dos cadernos do professor de língua portuguesa do ensino fundamental II da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo / Francine Eloisa dos Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Roxane Helena Rodrigues Rojo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Multiletramentos. 2. Currículos. 3. Multiculturalismo. 4. Multimodalidade. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Multiliteracies : an analysis of the jornal of portuguese language teacher of ensino fundamental II of secretary of education of São Paulo

Palavras-chave em inglês:

Multiliteracies

Curriculum

Multiculturalism

Multimodality

Área de concentração: Língua Materna

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Roxane Helena Rodrigues Rojo [Orientador]

Terezinha de Jesus Machado Maher

Jacqueline Peixoto Barbosa

Data de defesa: 26-08-2013

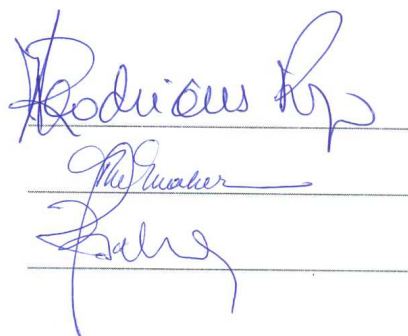
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Roxane Helena Rodrigues Rojo

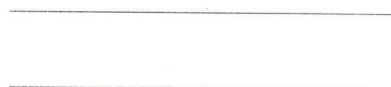
Terezinha de Jesus Machado Maher

Jacqueline Peixoto Barbosa



Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Clecio dos Santos Bunzen Júnior



IEL/UNICAMP
2013

ABSTRACT

This dissertation discusses the pedagogy of multiliteracies in the new Curriculum Proposal of the State of São Paulo, deployed in 2008, and investigates how it works in the textbooks for Portuguese Language Teacher of Elementary Education / Cycle II. Based on the theory of multiliteracies pedagogy and facing the new challenges of contemporary texts that present a multiplicity of languages, semioses and media, we wonder if (and how) the Curricular Proposal of the State of São Paulo would address this issue and if this would also be present in the teacher's textbooks. We have a corpus of this research, then, the 16 books of the Portuguese Language Teacher of Elementary Education II produced by the Education Department of the State of São Paulo and published in 2009. In this dissertation, we also look at the question of cultural diversity, and how it is addressed in this Curriculum Proposal, also from the perspective of multiliteracies.

Keywords: multiliteracies, curriculum, cultural diversity, multimodality.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado discute a questão da pedagogia dos multiletramentos na nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantada em 2008, e investiga como se dá a concretização dessa nos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental/Ciclo II. Com base na teoria da pedagogia dos multiletramentos e diante dos novos desafios da contemporaneidade dos textos que apresentam uma multiplicidade de linguagens, semioses e mídias; perguntamo-nos se (e como) a Proposta Curricular do Estado de São Paulo abordaria essa questão e se essa também estaria presente nos Cadernos do Professor. Temos como *corpus* dessa pesquisa, então, os 16 Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e publicados em 2009. Olhamos também neste trabalho para a questão da diversidade cultural, como e se é abordada nesta Proposta Curricular, também sob a ótica dos multiletramentos.

Palavras-chave: multiletramentos, currículo, diversidade cultural, multimodalidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Problema da pesquisa	17
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	19
Metodologia.....	20
Resumo dos capítulos.....	20
CAPÍTULO 1: A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E SEUS MATERIAIS DE SUPORTE.....	23
1.1 Contextualização histórica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	23
1.2 Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	31
CAPÍTULO 2: MULTILETRAMENTOS.....	39
2.1 Letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos.....	39
2.2 A multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos.....	47
2.3 A diversidade cultural e o multiletramento na contemporaneidade.....	54
2.4 Uma pedagogia dos multiletramentos.....	62
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	67
3.1 A análise quantitativa.....	70
3.2 Pesquisa Documental.....	71
CAPÍTULO 4: A ANÁLISE.....	79
4.1 Um olhar para a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa/Ciclo II.....	80
4.2 Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II nos Cadernos do Professor.....	97
CAPÍTULO 5: OS MULTILETRAMENTOS NOS CADERNOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL II.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo, pela paciência, que, quando tudo parecia estar perdido confiou e seguiu em frente, ensinando-me a caminhar e a crescer.

Agradeço às Prof^a Dr^a Jacqueline Barbosa e Prof^a Dr^a Terezinha Maher pelos encaminhamentos e orientações durante a banca de qualificação.

Aos professores das disciplinas cursadas no IEL que, de alguma maneira, contribuíram com este trabalho: Prof^a Dr^a Marilda Cavalcanti, Prof^a Dr^a Raquel Fiad e Prof^o Dr^o Marcelo Buzato.

À minha professora da graduação e orientadora de Iniciação Científica na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Prof^a Dr^a Maria de Fátima Silva Amarante, que sempre me incentivou a continuar o estudo e entrar no mestrado.

Às minhas amigas de graduação e de mestrado, Janaína Possati e Cristina Fontes, com as quais sempre compartilhei dificuldades, sonhos e conquistas.

Ao meu noivo, quase marido, amigo, companheiro, Fernando Ladeia, que tão pacientemente aguentou os momentos mais difíceis e segurou em minha mão e me fez seguir em frente.

À minha mãe, Terezinha, e ao meu pai, Flávio, que também, pacientemente, me ouviram e me fortaleceram para seguir em frente.

Às minhas irmãs, Patrícia e Fabiana, que sempre me apoiaram em tudo, sem as quais, sem dúvida, eu não conseguiria chegar até aqui.

A CAPES agradeço pela bolsa de mestrado concedida para a realização desta pesquisa.

Lista de Figuras

Figura 1: Divisão dos eixos de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 35)	30
Figura 2: Textos/Esferas de Produção - Ensino Fundamental II (Geral)	99
Figura 3: Textos/Esferas de Produção - Ensino Fundamental II (Por Ano/série).....	101
Figura 4: Gêneros textuais - 5ªsérie/6ºano.....5.....	102
Figura 5: Gêneros textuais - 6ªsérie/7ºano.....	104
Figura 6: Gêneros textuais-7ªsérie/8ºano.....	105
Figura 7: Gêneros textuais - 8ªsérie/9ºano.....	106
Figura 8: Gêneros textuais-Ensino Fundamental II.....	109
Figura 9: Situação de Aprendizagem 4, vol. 4, 7ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.34.....	111
Figura 10: Situação de Aprendizagem 4, vol. 4, 7ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.35.....	112
Figura 11: Situação de Aprendizagem 4, vol. 4, 7ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.36.....	113
Figura 12: Situação de Aprendizagem 3, vol. 4, 5ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.36.....	115
Figura 13: Situação de Aprendizagem 3, vol. 4, 5ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.37.....	116
Figura 14: Situação de Aprendizagem 2, vol. 1, 7ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.18.....	118
Figura 15: Situação de Aprendizagem 2, vol. 1, 7ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.19.....	119
Figura 16: Situação de Aprendizagem 2, vol. 1, 6ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.25.....	121
Figura 17: Situação de Aprendizagem 2, vol. 1, 6ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.26.....	122
Figura 18: Situação de Aprendizagem 3, vol. 3, 6ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.33.....	124
Figura 19: Situação de Aprendizagem 3, vol. 3, 6ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.34.....	125

Figura 20: Situação de Aprendizagem 2, vol. 1, 8ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.21.....	127
Figura 21: Situação de Aprendizagem 2, vol. 1, 8ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.22.....	128

Lista de Tabelas

Tabela 1: Base de dados dos textos dos 16 cadernos do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (em cima)	69
Tabela 2: Tabela de conteúdos de Língua Portuguesa da 5ªsérie/6ºano do Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2008, p. 48-50)	83
Tabela 3: Tabela de conteúdos de Língua Portuguesa da 6ªsérie/7ºano do Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2008, p. 48-50)	86
Tabela 4: Tabela de conteúdos de Língua Portuguesa da 7ªsérie/8ºano do Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2008, p. 48-50).....	88
Tabela 5: Tabela de conteúdos de Língua Portuguesa da 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2008, p. 48-50)	91

INTRODUÇÃO

Problema da pesquisa

É na escola que passamos a maior parte de toda nossa infância/adolescência e, portanto, seu importante papel na vida de uma pessoa é indiscutível. No entanto, que escola queremos para nossos futuros cidadãos?

Cope e Kalantzis (2009) consideram que há modos diferentes de entendimento do objetivo da educação para os que se consideram com visão política de direita e de esquerda. Os que são considerados de direita avaliam que o mundo é sim desigual, no entanto, isso não é injusto, na medida em que a educação proporciona oportunidades a todos, já que é gratuita e obrigatória. Qualquer um pode se tornar o que quiser, dependendo de sua vontade e capacidade. Já os que são considerados de esquerda entendem que o objetivo da educação é a igualdade. A educação deve se esforçar para diminuir o abismo de diferenças entre ricos e pobres. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 167,168)

O que se vê hoje é algo muito particular, segundo Cope e Kalantzis (2009). A educação tornou-se tópico importante das questões políticas: mais do que nunca, nossos líderes políticos estão dizendo que a educação é fundamental para o progresso social e econômico. Eles expressam isso no discurso da "nova economia" e da "sociedade do conhecimento". Os empresários também nos dizem que o conhecimento é agora um fator de produção, a base fundamental da competitividade. E como o conhecimento é o resultado da aprendizagem, a educação aparece como mais importante do que nunca. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 168)

Essa importância social da escola já se anunciava há vinte anos, quando uma onda de mudanças educacionais varreu o globo, orquestrada por órgãos de fomento internacionais.

No Brasil, elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) – seguido, posteriormente, de dois outros (Plano Nacional de Educação (2001-2011; 2011-2020). Com base no Plano Decenal de Educação para Todos, elaborou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394/96, até hoje vigente (a

primeira LDB é de 1961, seguida da segunda, de 1971, e a mais recente data de 1996). A partir de 1997, implementaram-se também sucessivos referenciais curriculares nacionais, para os diferentes níveis de ensino e as diversas disciplinas do Currículo.

Em nível estadual (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP), o processo se deu bem mais lentamente. Somente dez anos após a publicação dos referenciais nacionais, o governo estadual implementou, em 2008, uma Proposta Curricular Oficial do Estado de São Paulo, a fim de reformar e equacionar a educação pública estadual em todas as escolas sob jurisdição do Estado. Esta Proposta se materializou no ano de 2009 em Cadernos de cada disciplina para os alunos da rede pública estadual e por orientações em um Caderno do Professor para cada docente. É em meio a este contexto que inicio minha prática docente, logo após o término de minha graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Inicio essa prática no ano de 2010, segundo ano da implantação dos Cadernos. Tudo ainda era muito novo para professores e alunos. Em meio a tantas reclamações ouvidas nas salas de professores e em reuniões pedagógicas, insiro-me neste contexto em uma escola da periferia da cidade de Campinas, como professora temporária, nova e disposta a trabalhar. Em uma tarde, há a falta de uma professora de Português da 8ª série. Entro em sala para substituí-la, com o material em mãos. Inicio a leitura de uma das Situações de Aprendizagem. Eram três textos que tratavam da questão da insegurança em que vivemos nos dias atuais, face à violência urbana. Um dos textos retratava a vida em um condomínio fechado, enquanto os bandidos andavam a solta pelas ruas, e levantava a questão: “Quem estaria preso, eles ou nós?” Quando parti para a discussão da situação retratada com os alunos, percebi que nada daquilo fazia sentido para eles, pois aquela vida retratada ali não era compartilhada por eles; aliás, condomínios fechados não existiam naquela região da cidade.

Passei, então, a observar a vida daqueles meninos e meninas e percebi que viviam soltos pelas ruas, poucas casas tinham muros e portões. Como poderiam discutir essa questão social se esta estava tão longe de suas realidades? Teriam eles vontade de discutir o que não lhes afetava? A quem aqueles cadernos eram

destinados? Para quem faria sentido aquele tipo de “discussão social”? Perguntas como essas me fizeram chegar hoje a esta pesquisa de mestrado, a refletir sobre quais propostas de ensino-aprendizagem fariam sentido hoje para esses alunos da rede pública paulista. Essa reflexão me levou ao conceito de multiletramentos e, mais importante, à pedagogia dos multiletramentos. Levou-me também ao intento de analisar, com maior profundidade, tanto a Proposta Curricular do Estado de São Paulo como, principalmente, o material que as implementa: os Cadernos do Professor da SEE-SP.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os 16 Cadernos do Professor¹ de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II², produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e publicados em 2009, com base em reflexões prévias acerca da teoria que embasa a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de maneira a verificar como esta se concretiza nos Cadernos do Professor. Nossa base de análise desses documentos é a teoria e a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2006[2000]; 2009)³.

Para orientar essa análise, tendo por base o conceito de multiletramentos e a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2006[2000]; 2009), formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) As questões discutidas na teoria/pedagogia dos multiletramentos são tratadas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo? Se sim, como?
- 2) Caso a resposta à primeira pergunta tenha sido afirmativa, como o discurso da Proposta Curricular relacionado às questões dos multiletramentos se materializa nos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?

A partir desse objetivo e dessas questões, discutiremos a adequação da proposta e de seus materiais à formação multiletrada dos alunos da rede pública para a vida contemporânea.

¹ Mais adiante, explicaremos porque da escolha dos Cadernos do Professor e não o dos Alunos ou ambos.

² Nível de ensino em que atuo.

³ A teoria e a pedagogia dos multiletramentos serão explicitadas em detalhes, no Capítulo 2.

Metodologia

Para realizar essa pesquisa, recorremos a uma metodologia de análise documental⁴ da Proposta Curricular e dos Cadernos. Analisamos os Cadernos do Professor de Língua Portuguesa, volumes 1, 2, 3 e 4, das séries do Ensino Fundamental/Ciclo 2, publicados pela Secretaria do Estado de São Paulo no ano de 2009.

Resumo dos capítulos

O primeiro capítulo desta dissertação trata da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e de seus materiais de suporte (Cadernos). Nele, fazemos uma breve contextualização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, bem como no estado de São Paulo, buscando resgatar o processo de implantação da atual Proposta Curricular. Neste capítulo ainda, fazemos uma retomada das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto ao ensino de Língua Portuguesa e dos conceitos de agrupamentos de gêneros e de progressão no ensino de Dolz e Schneuwly, de vez que, de uma maneira muito específica, esses encontram eco na Proposta Curricular.

Tratamos da teoria e da pedagogia dos multiletramentos no segundo capítulo. Para fazê-lo, retomamos o conceito de letramentos e de letramentos múltiplos, para diferenciá-los do conceito de multiletramentos, que envolve, por um lado, a multimodalidade dos textos contemporâneos e, por outro lado, a diversidade cultural dos centros urbanos, que implica diferentes “mundos da vida” do alunado que devem ser levados em conta em uma pedagogia dos multiletramentos. No que tange à pedagogia dos multiletramentos, enfocamos os seus aspectos políticos e programáticos – formação para a *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), o *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e as *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal) (COPE; KALANTZIS, 2006[2000]) – e a metodologia de ensino-aprendizagem proposta (o “mapa dos multiletramentos”) (NLG, 1996, s/p).

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação e no quarto capítulo, apresentamos a análise da Proposta Curricular quanto à organização do currículo e, depois, no capítulo cinco, fazemos uma análise quantitativa dos 16 Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino

⁴ Esta metodologia será mais bem detalhada no Capítulo 3.

Fundamental II, levando em consideração a organização do currículo proposta na Proposta Curricular, e uma análise qualitativa de alguns exemplos.

Ao final, tecemos nossas considerações sobre os resultados deste trabalho.

CAPÍTULO 1: A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E SEUS MATERIAIS DE SUPORTE

1.1 Contextualização histórica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Desde o início da “expansão do acesso” e da “democratização” do ensino no Brasil, entre os anos 1960 e 1990, as matrículas no ensino primário e secundário ultrapassaram os índices de crescimento populacional, sendo inserida na educação básica pública boa parcela da população que dela estava fora. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5692/71) estabeleceu a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”. Então, a disciplina de Língua Portuguesa passou a ser designada como “Comunicação e Expressão” na primeira metade do 1º grau (1ª à 4ª séries), “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa” na segunda metade (5ª à 8ª série) e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” no 2º grau.

A ampliação rápida das redes públicas de ensino, no início dos anos 60, ocorreu a partir da necessidade de atender às demandas de formação de mão de obra qualificada atrelada ao Milagre Brasileiro, que acelerou essas demandas e a industrialização do país, no início da década de 70. Mais tarde, na década de 80, as mudanças sociais e populacionais na escola acabaram determinando mudanças históricas no ensino de Português, em um momento de profundas alterações que Bonini (2002) denomina “virada pragmática”:

a virada pragmática no ensino de língua materna” corresponde à incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com o funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada para si mesma [...] Esta perspectiva geral consiste em entender a linguagem como um meio em que um homem existe e age (eliminando o caráter prescritivista) e em considerar o texto, e a enunciação, como a unidade básica do ensino (deslocando a frase, a sua gramática, para um segundo plano). (BONINI, 2002, p. 26)

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, houve uma mudança no perfil econômico e cultural, tanto do aluno quanto do professorado. Antes, era uma escola pública destinada apenas aos filhos das elites; com a abertura da escola, as camadas populares passaram a fazer parte dela. Os esforços das escolas para se

adequarem à nova realidade gerou consequências para a qualidade do ensino. É nesse momento, também, que a profissão de docente passa a ser desprestigiada, deixando de ser uma profissão da classe média, para ser um meio de ascensão social dos que pertencem às classes mais baixas.

É nesse momento, também, que há uma disparidade entre o conhecimento linguístico prévio do aluno que chegava a escola (pertencente à classe alta) e aquele que agora entra na escola (pertencente à classe baixa), já que esse não apresenta mais os letramentos dominantes e valorizados: trazem outros letramentos e outras variedades de língua, desconhecidos pela escola. “Logo, não se tratava mais de ensinar gramática e textos a alunos que já dominavam a norma culta e já eram leitores literários. Mas de aproximar os letramentos locais dessa nova população daqueles valorizados pela escola.” (ROJO, 2012, p. 8)

Com as mudanças decorrentes do processo de globalização, o governo brasileiro, em 1996, finalmente reviu a LDB (Lei 5.692/71) e promulgou, em dezembro de 1996, a nova LDB (Lei 9.394/96), que tinha como objetivo inicial a universalização do acesso ao Ensino Fundamental I e II e, posteriormente, ao Ensino Médio.

A partir de então, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 30/03/1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ensino Fundamental, Ciclos I e II, para todas as disciplinas, em substituição ao Guia Curricular da ditadura, vigente até então. O PCN do Ensino Fundamental I foi publicado em 1997; o do Ensino Fundamental II, em 1998 e o de Ensino Médio (PCNEM), em 2000. Este último foi seguido, em 2002, por um detalhamento intitulado PCN+ e revisto, por meio de novas Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM) em duas oportunidades sucessivas: em 2004 e em 2006.

Como o que nos interessa, neste trabalho, é o nível de Ensino Fundamental de Ciclo II (atualmente, do 6º ao 9º ano), concentraremos nossos comentários no que diz respeito a este Ciclo de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental nos remetem ao direito e ao respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas que perpassam uma sociedade tão múltipla e estratificada como a nossa, tendo a educação como parte atuante no processo de construção da cidadania (ASSIS,

1998, p. 3). O documento trata também das identidades pessoais como diretrizes para a educação nacional, já que muitas crianças e adolescentes têm sofrido com discriminações relativas às questões culturais, étnicas e regionais e cabe à educação reverter essa situação (ASSIS, 1998, p. 5).

O Parecer CEB 04/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental indica também que cabe à Parte Diversificada trabalhar com as questões ligadas à cultura adequada às especificidades culturais de cada localidade e região, cabendo à escola essa adequação, em sua proposta curricular (ASSIS, 1998, p. 6). Esse Parecer, ao conceituar cultura, remete-se à LDB:

No caso, pode-se, também, recorrer ao estabelecido no art. 1º da LDB quando reconhece a importância dos processos formativos desenvolvidos nos movimentos sociais, nos organismos da sociedade civil e nas manifestações culturais, apontando, portanto, para uma concepção de educação relacionada com a invenção da cultura; e a cultura é, sobretudo, o território privilegiado dos significados. Sem uma interpretação do mundo, não podemos entendê-lo. A interpretação é uma leitura do pensar, do agir e do sentir dos homens e das mulheres. Ela é múltipla e revela que a cultura é uma abertura para o infinito, e o próprio “homem é uma metáfora de si mesmo”. A capacidade de interpretar o mundo amplia-se com a criação contínua de linguagens e a possibilidade crescente de socializá-las, mas não pode deixar de contemplar a relação entre as pessoas e o meio ambiente, medida pelo trabalho, espaço fundamental de geração de cultura. (ASSIS, 1998, p. 9)

Sendo assim, cabe a cada escola a adequação da proposta curricular à comunidade local. No entanto, o documento garante que haja um referencial curricular comum nacional, sem deixar de lado as especificidades de cada cultura local.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Ensino Fundamental II, cabe aos Temas Transversais tratar da questão cultural (“Pluralidade Cultural”). É neste momento do documento que vemos a primeira referência à ideia de cultura presente no documento. No texto de apresentação, o documento parece reconhecer que o Brasil é um país com grande “diversidade etnocultural”:

Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura da Paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros. (BRASIL, 1998, p. 117)

Nesta passagem, já percebemos a preocupação com a “coexistência” entre as diversidades que deverá ser tratada no dia a dia e não por teorias, “em que uns não sejam ‘mais diferentes’ do que os outros”, aconselhando “respeito” e “tolerância”, característicos, como veremos adiante, de um multiculturalismo liberal. Ora, não se pode trabalhar com as diferenças culturais querendo que “uns não sejam mais diferentes que do que os outros”, essa afirmação parece-nos uma defesa da tentativa de eliminar as diferenças.

Vejamos mais um trecho dos PCN-EFII

[...] explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (BRASIL, 1998, p. 121)

Percebemos aqui mais um trecho em que a ideia de que a tolerância ao diferente, o respeito a diversidade, é o objetivo de contemplar a diversidade cultural no ensino.

Sendo assim, o referencial curricular nacional leva em conta a questão das diferenças culturais, mas como um “tema transversal” que deve atravessar as disciplinas quando possível, norteador de propostas em diferentes níveis. Entretanto, nessa abordagem, basta conhecer e compreender a diversidade étnica e cultural brasileira, inclusive em suas desigualdades, apontar soluções, respeitar essas diferenças e não discriminar. Essa postura está bastante distante, como veremos no capítulo 2, de um multiculturalismo crítico.

Por outro lado, de certa maneira, a questão da diversidade dos textos contemporâneos e de sua multimodalidade está mais bem contemplada nos PCN-

LP-EFII.

Nos PNCs de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental II é adotada uma concepção enunciativa/discursiva de linguagem, já que o objetivo da escola é tido como a formação do cidadão. O que, de acordo com Barbosa (2008),



implica a não eleição de visões do objeto que se restrinjam a focar níveis lexicais, oracionais ou mesmo estritamente textuais. Nem mesmo as teorias de base comunicativa mais ingênuas – que consideram, para além do texto, também o contexto, mas o fazem de forma mais empírica e imediatista, servindo-se de noções do tipo falante/ouvinte – podem ser selecionadas, tendo em vista o desenvolvimento efetivo da competência discursiva dos alunos, um dos “passaportes” para a cidadania. (BARBOSA, 2008, p.151)

Nem sempre foi assim no ensino de Língua Portuguesa, é o que nos mostra João Wanderlei Geraldi (1995) que faz uma retomada de como o texto era visto anteriormente na escola, quando o ensino gramatical predominava:

Mesmo com a predominância do ensino gramatical (“o verdadeiro conteúdo do ensino” das aulas de português), o texto aparece como um *modelo*, em vários sentidos:

1. *objeto de leitura vozeada* (ou oralização do texto escrito): recomendava-se que o professor lesse em voz alta, para toda a classe; depois, chamava-se aluno por aluno para ler partes do texto. Lia melhor quem melhor se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor.;
2. *objeto de imitação*: o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos. [...]
3. *objeto de uma fixação de sentidos*: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem. Não se lia o texto, no sentido que hoje damos à leitura como produção de sentidos com base em pistas fornecidas pelo texto e no estudo destas pistas; em geral, lia-se *uma* leitura do texto. (GERALDI, 1995, p.106-107)

Mesmo antes dos PCNs, na década de 1980 e 1990, a abordagem do texto em sala de aula a partir de outra ótica e de outras práticas foi fruto das pesquisas na área de Linguística e Linguística Aplicada, que se refletiram no ensino da língua. O mesmo autor nos traz essa reflexão:

É preciso distinguir, no entanto, que as formas de apropriação das reflexões sobre o texto permitiam uma virada, ao menos em nível de proposta, à medida que se vulgarizam as reflexões que apontam para a produção de sentidos, para a importância de conhecimentos prévios do leitor, para os “espaços em branco” do texto, para suas virtualidades. A escola passa a admitir (uma atualização no “eixo epistemológico”) que o sentido que vale é aquele que lhe atribui o leitor: como contraponto “revolucionário” a tudo o que era anterior, o texto e as leituras que lhe são previstas desaparecem em benefício do sentido que lhe atribui o leitor em *suas leituras*. (GERALDI, 1995, p. 108)

Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa envolve a concepção de língua/linguagem que se tem. Geraldi (2006) nos apresenta três concepções de linguagem e suas correntes de estudos linguísticos correspondentes:

- *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos:

- A gramática tradicional;
- O estruturalismo e o transformacionalismo;
- A linguística da enunciação. (GERALDI, 2006, p. 41)

As discussões mais recentes, inclusive a dos PCN que estamos analisando, adotam a terceira concepção de linguagem, pois “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 2006, p. 41)

Geraldi (1995) também nos traz uma reflexão acerca da utilização do texto na sala de aula:

O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos. (GERALDI, 1995, p. 97)

Os PCNs, nos quais Geraldi é um dos poucos autores-fonte explicitamente citado, apresentam justamente o *texto* como *unidade de ensino*, assim como o *gênero* (textual/discursivo) como *objeto de ensino*.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a **unidade básica do ensino** só pode ser o **texto**.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como **objeto de ensino**.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a **diversidade de textos e gêneros**, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23-24, ênfases adicionadas)

Como vemos na citação acima, o texto dos PCN-EFII apresenta ecos da noção bakhtiniana de gêneros do discurso, embora outras vertentes da noção de gênero também se encontrem presentes. Após 15 anos de publicação dos PCNs, há um consenso na disciplina de Língua Portuguesa hoje de que é necessário o trabalho com gêneros do discurso. Barbosa (2008) nos explica o porquê da adoção desta proposta, diante dos objetivos da escola de formação para a cidadania:

A noção de *gênero* permite incorporar *elementos da ordem social e do histórico* (que aparecem na própria definição da noção); permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange o *conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero; a *construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social; e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Nesse sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação. (BARBOSA, 2008, p.152-153)

Adotando-se os gêneros como objetos de ensino de Língua Portuguesa, resta a dúvida de como selecioná-los e organizá-los, de modo a tornar o ensino-aprendizagem mais eficiente. Segundo Barbosa (2008), os PCNs ponderam essa questão da seleção dos gêneros a ensinar, que devem contemplar inúmeras questões: as leis que regulamentam o ensino, o projeto educacional da escola, a necessidade da escola, a realidade do aluno etc.).

O que os PCNs fazem é priorizar os gêneros utilizados em situações públicas de uso da linguagem e sugerir uma listagem de gêneros que podem e devem ser privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos e para prática de produção de textos orais e escritos. (BARBOSA, 2008, p. 169)

E quais desses gêneros são priorizados na proposta referencial? Os Parâmetros optam por uma organização do Currículo pelas esferas de circulação dos gêneros orais e escritos, priorizando os gêneros das esferas literária, de imprensa (jornalística), de divulgação científica e publicitária.

Os PCNs do Ensino Fundamental II, então, propõem uma divisão de trabalho da seguinte forma:

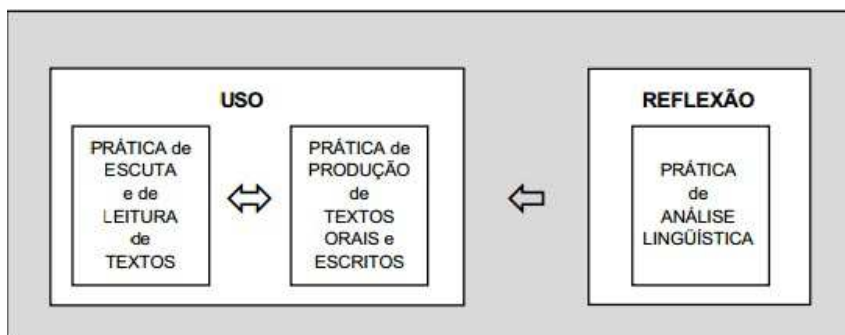


Figura 1: Divisão dos eixos de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 35)

Como vemos, o eixo do *uso* da língua/linguagem – que abrange as práticas de escuta/leitura de textos e de produção de textos orais e escritos - é priorizado e o eixo da reflexão sobre a língua/linguagem – análise linguística – é convocado à medida das necessidades de uso ou nas práticas de uso (o que já era preconizado por Geraldi, desde 1981).

Como esse referencial avança em relação aos textos contemporâneos? Por um lado, ao indicar os textos e gêneros orais como objetos de ensino, os PCNs reintroduzem a multimodalidade no ensino de Português. Por outro lado, ao indicarem as esferas jornalística, publicitária e de divulgação científica – cujos textos são em geral multimodais – avançam na introdução da análise da multissemiose na escola.

Por essa razão, é que utilizaremos uma quantificação de esferas e gêneros abordados nos Cadernos do Professor e indicados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo como um dos indicadores de possíveis trabalhos com a multimodalidade dos textos contemporâneos.

1.2 Proposta Curricular do Estado de São Paulo



Nenhum dos documentos oficiais colocados como referência curriculares (PCNs e demais propostas curriculares de estados e municípios) pode ser transposto diretamente para a sala de aula, o que feriria a natureza desses próprios documentos e seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógica nestes assumidos, por exemplo, o princípio de respeito à pluralidade de realidades culturais. Dessa forma, são necessários outros níveis de concretização, conforme apontado pelo próprio documento introdutório aos PCNs, tais como a re-elaboração de propostas curriculares no âmbito dos municípios e estados; a elaboração do projeto educativo de cada escola e a elaboração da programação de cada professor a ser desenvolvida em sala de aula, que deve estar respaldada por e integrada com os níveis anteriores. (BARBOSA, 2008, p.150)

As visões de currículo no Brasil influenciaram o pensamento da educação dentro de uma perspectiva tecnicista, com o objetivo de adaptar a escola e, consequentemente, o currículo ao capitalismo vigente, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, isso se refletiu também na proposta curricular do Estado de São Paulo, conhecido como “Verdão”. Em vigor nos anos 1970, em pleno governo militar, o que justifica o nome pejorativo dado ao guia, Os Guias Curriculares foram os norteadores na elaboração dos planejamentos escolares, toda a elaboração do “Verdão” foi relacionada aos conteúdos curriculares. A CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas organizou os “Subsídios

Curriculares”, documentos que discutiam o desenvolvimento dos conteúdos diários. Neste documento havia uma sequência dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores. Esses eram muito rígidos e as orientações deveriam ser rigorosamente seguidas, o que reflete o período histórico da ditadura militar no país. (ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012, p.15 e 18)

Com a redemocratização do Brasil, nos anos 1980, começou-se a se discutir as orientações elaboradas durante o período militar, iniciando, então, um movimento importante na construção dos currículos. “Mais do que reorganizar a lista dos conteúdos, ocorreu uma ruptura conceitual – se, nos anos 1970, a ênfase estava nos conteúdos, em 1980, rompeu-se essa relação, e não foi uma ruptura simples, foi uma ruptura discutida, pensada.” (ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012, p.20)

Em 1973, os Guias Curriculares traziam uma visão de linguagem em sua dimensão comunicativa; já a proposta de 1986 considerava a linguagem nas suas funções ideacional, interpessoal e textual. Ou seja, o currículo expressa, em diferentes momentos, uma determinada concepção de educação, de Língua Portuguesa e do próprio movimento de pesquisa que ocorre nas universidades e que vai organizando o conhecimento acumulado a respeito de uma determinada área. (ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012, p. 22)

Sendo assim, percebemos a diferença que há entre as propostas pedagógicas de 1973 e de 1986, constituindo um reflexo das concepções de ensino aprendizagem de cada época.

Os primeiros estudos para a proposta curricular do estado de São Paulo de 1986, segundo Palma Filho (s/d), começaram no ano de 1976. A princípio a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação reuniu um grupo de técnicos da área de Língua Portuguesa com o objetivo de elaborar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. Os primeiros estudos para a elaboração da Proposta já marcaram uma mudança na visão do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Os anos seguintes foram marcados por uma série de alterações: de 1981 a 1983, houve a implantação de cursos de formação continuada para professores e gestores; em 1984/1985, o Projeto IPÊ, programa de educação continuada posto em prática pela Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação da CENP, visava o aprimoramento profissional de professores em

serviço; em 1986, a proposta foi sendo construída aos poucos até a definição da 1ª versão preliminar que, em julho de 1986, foi entregue à apreciação crítica de vinte professores por Delegacia de Ensino, sendo também avaliada por professores universitários (USP, UNESP, UNICAMP, PUC/SP); em 1987, foi discutida com toda a rede a 2ª versão preliminar da Proposta.

Deste modo, a marca principal do currículo na década de 1980 foi uma prática educativa baseada na articulação entre teoria e prática permeada por interesses políticos, processos de democratização, econômicos e de qualificação da mão de obra. Entretanto, essa prática pedagógica passou por muitos entraves, o que levou os educadores universitários e os assessores da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) a perceberem que a mudança da prática docente era um processo complexo e lento, e o modelo de capacitação que motivava a reflexão sobre a prática era insuficiente, por não oferecer indicadores para a ação.” (LOPES, 2009, p. 4)

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, a CENP passou, então, a investir na produção de outros materiais que tiveram reduzidos os conteúdos consideravelmente, com maior número de imagens e ilustrações que possuíam o objetivo de tornar o material agradável ao aluno, o que, segundo Lopes (2009) tornava a “educação de cunho tecnicista” (LOPES, 2009, p. 4)

Estas mudanças na forma de elaborar os materiais didáticos e na formação de professores são reflexos das novas exigências do mundo do trabalho nos anos de 1990, caracterizado por inovações tecnológicas em que o prático e o imediato passaram a ganhar significado na nova dinâmica de reestruturação do capitalismo, consolidando o modelo vigente: o neoliberalismo. (LOPES, 2009, p. 4)

A influência desse modelo, o neoliberalismo, aconteceu também na educação, o que trouxe a descentralização das responsabilidades governamentais dos investimentos. Assim, o Estado de São Paulo, durante o governo Mário Covas (1995-2001), diminuiu “a produção de materiais de orientação curricular e em consonância com o imediatismo e as novas tecnologias educacionais a formação de professores passou a ser à distância.” (LOPES, 2009, p. 5). Ou seja, a interferência do Estado passou a ser menor que anteriormente.

A atuação da CENP em processos de reformulação da educação, especialmente após as eleições livres para governador de Estado

(em 1982 foi eleito o governador Franco Montoro), vincula-se ao processo de redemocratização dos início dos anos 80, mas com uma visão muito particular do que deveria ser essa democratização.

De acordo com Palma Filho, que foi coordenador da CENP e participante direto do projeto de reforma curricular após 1985, o governo eleito privilegiava a descentralização administrativa e a participação popular nas decisões governamentais. Na área educacional, entendia por democratização do ensino a escola tornada acessível a toda a população e com mecanismos de participação popular no gerenciamento da escola pública.” (MARTINS, 1998, s/p)

Como o cargo de coordenador da CENP era de confiança do governo, com a mudança de Secretário de Educação, aquele também é alterado, ou seja, o cargo em questão se configura como um cargo político-administrativo. Sendo assim, os projetos sofrem alterações à medida que a coordenação também se altera. Com a mudança do governo Montoro (1983-1987) para o governo Quéricia (1987-1991), a nova coordenadora da CENP não demonstrou interesse pelos projetos que estavam sendo realizados pela gestão anterior (MARTINS, 1998, s/p)

Em 1991, o então governador Luiz Antonio Fleury Filho instituiu, pelo Decreto Estadual Nº. 34.035, de 22 de outubro de 1.991, o Projeto Educacional Escola-Padrão, como parte do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo. Essa palavra “padrão” se opõe à padronização, ou seja, a escola devia ser diferente da escola que existia (burocrática, rígida e anônima): havia a proposta de construção de um novo padrão de qualidade. O diferencial nesse projeto encontrava-se na possibilidade de autonomia⁵ da Unidade Escolar. (SARMENTO; ARRUDA, 2011, p. 2)

A partir de 1995, com o novo governador Mário Covas, foi sendo encerrado o Projeto Educacional Escola Padrão, acontecendo novamente o mesmo que nos governos anteriores: a descontinuidade de projetos.

As políticas públicas dos anos 90, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) na Presidência da República e Mário Covas no governo do estado de São Paulo, atrelaram-se, já que eram do mesmo partido político (PSDB). No caso do

⁵ Essa autonomia se constituía na Autonomia Pedagógica, que possibilita a cada escola a liberdade de elaborar e desenvolver seu projeto educacional. (SARMENTO; ARRUDA, 2011, p.03)

estado de São Paulo, houve uma permanência de orientação educacional quanto à determinação do governo federal.

Na prática, a reforma educacional paulista ensejada pelo PSDB teve suas mais profundas intervenções no governo de Mário Covas, com a secretária de educação Tereza Roserlei Neubauer da Silva. Os secretários de educação dos governos seguintes foram Gabriel Chalita, Maria Lúcia Vasconcelos, Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato (em exercício), não por acaso ex-ministro da Educação dos dois governos de FHC. (SANFELICE, 2010, p. 148)

José Serra assumiu em 2007 o governo de São Paulo; então, permaneceu, por seis meses, na Secretaria da Educação, a secretária Maria Lúcia Vasconcelos, que vinha do governo de Cláudio Lembo (vice de Covas que assumiu quando esse faleceu, em 2006). Vasconcelos foi substituída por Maria Helena Guimarães de Castro, que já havia ocupado outros cargos dos governos do PSDB, inclusive no nível federal na gestão FHC. (SANFELICE, 2010, p. 148)

O governo, então, estabeleceu metas para a educação a serem atingidas até o final de 2010, que, dentre outras, tinham como objetivos: todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais etc. (SANFELICE, 2010, p. 148-149)

O que temos no momento, então, é o projeto “São Paulo Faz Escola” baseado na “Nova Agenda da Educação Pública do Estado de São Paulo” que busca as ações para uma escola melhor. Um dos itens refere-se à divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio (SANFELICE, 2010, p. 150), como a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II em estudo neste trabalho.

A partir de então, foi feita uma pesquisa sobre as experiências dos professores da rede, educadores que já haviam trabalhado na Secretaria e educadores do estado. A perspectiva era da organização dos currículos, pois as escolas, até então, eram

independentes quanto à elaboração do seu currículo. A SEE-SP entendeu que deveria elaborar uma proposta do estado, como forma de regularizar, de instaurar a equidade curricular, uma base comum obrigatória, que se concretizou na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental/Ciclo II e Ensino Médio (PCESP).

Junto à PCESP, há um segundo documento de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola (OGCE), direcionado às unidades escolares e aos seus dirigentes e gestores (diretores, assistentes psicopedagógicos, professores coordenadores e supervisores), que têm a incumbência de incentivar os professores a seguirem a nova proposta.

A Proposta Curricular tem como princípios centrais a “escola que aprende”⁶, o “currículo como espaço de cultura”⁷, “as competências como eixo de aprendizagem”⁸, a “prioridade da competência de leitura e de escrita”⁹, “a articulação das competências para aprender”¹⁰ e a “contextualização no mundo do trabalho”¹¹. (SÃO PAULO, 2008b, p. 6)

A Proposta Curricular de Estado de São Paulo – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental/Ciclo II se inicia com uma *Apresentação* do que é a Proposta e de qual é seu objetivo. Segundo o documento, “a Secretaria procura também cumprir seu

⁶ “Com esta concepção, a escola não se considera como sabedora de tudo e entende que o conhecimento coletivo é maior do que todos os conhecimentos individuais.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 7)

⁷ Entende-se que o “currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. [...] Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conseguiremos conectar o currículo a vida.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 8)

⁸ “Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 8)

⁹ “A escola é o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações, do ativo cultural da humanidade, seja artístico e literário, histórico e social, seja científico e tecnológico. Em cada uma dessas áreas, as linguagens são essenciais.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 11)

¹⁰ “Esta Proposta Curricular adota, como competências para aprender, aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 14)

¹¹ “A contextualização tem como norte os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases, as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são obrigatórias, e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados para o Ensino Médio mas são pertinentes para a educação básica como um todo, sobretudo para o segmento da 5ª série em diante. Para isso, é preciso recuperar alguns tópicos desse conjunto legal e normativo.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 15)

dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 8) Assim, uma intenção central da PCESP é a de uniformizar o ensino, para que todas as escolas cumpram um currículo mínimo.

No ano seguinte ao da publicação da PCESP, em 2008, foram distribuídos os Cadernos do Professor que a ilustravam. No momento da implantação do Caderno do Professor, em 2008, este não vem acompanhado por um Caderno do Aluno. Esses Cadernos do Professor visavam apenas a apresentar algumas sugestões breves de “situações de aprendizagem”, para que o professor as complementasse com outros materiais, além de atividades e provas prontas para que as cópias para os alunos fossem providenciadas. No entanto, a maneira como este primeiro material se dirigia ao professor, com instruções de como proceder durante as aulas, parece que levou, entre outras razões, os professores a entenderem que deveriam fazer exatamente e somente o que estava proposto nos Cadernos.

Por problemas de mudança de equipe da Secretaria de Educação naquele momento, problemas técnicos relativos ao dia a dia da escola (falta de material impresso) e pressão dos professores, no ano de 2009, houve a impressão e distribuição do material do aluno (Cadernos do Aluno), organizado por bimestre e por disciplina. Nesses Cadernos (do Aluno) figuram principalmente os textos e instruções dirigidas aos alunos, sem os comentários e discussões teóricas direcionadas aos professores, razão pela qual não os analisaremos.

Segundo a própria SEE-SP, o Caderno do Professor traz sequências didáticas que servem como sugestões exemplares de trabalho ao professor, não exaustivas, nas quais o professor pode se basear. São sequências com sugestões de teorias, abordagens, sugestões de complementação de trabalho e bibliografia de referência¹².

Neles, são, pois, apresentadas “situações de aprendizagem” para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por bimestre e séries/anos (para cada bimestre há um Caderno a ele destinado) e acompanhados de orientações para a

¹² Essas informações estão disponíveis no *site* da Secretaria de Educação - Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/VIDEOTECA/V%C3%8DDEOS/tabid/1228/Default.aspx>

gestão da sala de aula, para a avaliação e recuperação. Há também sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2008,b p. 3-4)

No Capítulo 4 desta dissertação, após a apresentação da teoria e da pedagogia dos multiletramentos, no Capítulo 2, e de nossa metodologia de trabalho, no Capítulo 3, voltaremos à Proposta Curricular do Estado de São Paulo e aos Cadernos do Professor, desta vez para análise.

CAPÍTULO 2: MULTILETRAMENTOS

2.1 LETRAMENTOS, LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E MULTILETRAMENTOS

Soares (2005[1998], p. 15) nos relembra que uma das primeiras vezes em que a palavra “letramento” foi empregada no Brasil foi na segunda metade dos anos 80, no livro de Mary Kato, de 1986 (“No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística”), em que a autora diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento. Dois anos mais tarde, Leda Verdiani Tfouni distingue o conceito de alfabetização e de letramento. Ora, novas palavras surgem quando há a necessidade de designar um novo fato. Portanto, qual o novo fato que surge?

O fator determinante para o surgimento da palavra é a nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever ou ser alfabetizado:

é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (que, como já foi dito, vem-se tornado de uso corrente, em detrimento do termo alfabetismo). (SOARES, 2005[1998], p. 20)

De acordo com Soares (2005[1998]), um fato que evidencia essa mudança é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados. Considerava-se, antigamente, analfabeto, aquele incapaz de escrever o próprio nome, mas, nas últimas décadas do século passado, esse conceito mudou: somente aquele que fosse capaz de escrever um bilhete simples seria considerado alfabetizado. “Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um ‘bilhete simples’).” (SOARES, 2005[1998], p. 21)

Contudo, o sentido para “letramento” utilizado por Soares (2005[1998]) é a tradução da palavra *literacy*. “*Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” (SOARES, 2005[1998], p. 17). Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, seja para o grupo social em que for introduzida, seja para o indivíduo que aprenda a usá-la. Sendo assim, para Soares, olhando sob o aspecto individual,

o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 2005[1998]), p. 17)

Por conseguinte, letramento, para a autora, é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, “o estado ou a condição” que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2005[1998], p. 18). Isso porque a apropriação da escrita é diferente de simplesmente ter aprendido a ler e a escrever. Para Soares, “aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’”. (SOARES, 2005[1998]), p. 39)

Alfabetização, de acordo com Soares (2010, p. 15), é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Assim, “a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. (SOARES, 2010, p. 16) Portanto, “o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa (Lemle, 1984, p. 41).” (SOARES, 2010, p. 16) Logo em seguida, a autora acrescenta que “sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (p. 16).

Soares, nessa mesma obra, defende ainda que o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas e que o conceito de *alfabetização funcional* usado pela UNESCO alerta para o conceito social da alfabetização (SOARES, 2010, p. 17-18).

Soares (2005[1995], p. 29) diz que alfabetismo é “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever” e acrescenta ainda que

só recentemente esse termo tem sido necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente *saber ler e escrever*: dos indivíduos já se

requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia. (SOARES, 2010, p. 29)

Soares (2010[2003], p. 30) nos traz, ainda, que o alfabetismo refere-se não a “um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade.” Esses comportamentos são agrupados em duas dimensões: a individual e a social. Na dimensão individual, o alfabetismo é visto como atributo pessoal, “referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita”. Enquanto que, na dimensão social, é visto como fenômeno cultural, “referindo-se a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita.” (Soares, 2010[2003], p. 30)

A autora nos remete aos autores Kirsch e Jungeblut que “consideram o alfabetismo como o uso de informação impressa e escrita para funcionar na sociedade, para alcançar os próprios objetivos, e para desenvolver seus conhecimentos e seu potencial.” (KIRSCH; JUNGEBLUT, 1990 *apud* SOARES, 2010, p. 35).

Já *letramento* é conceituado por Soares (2003[1998], p. 72), como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. A autora cita, ainda, SCRIBNER (1984):

As tentativas de definição (de letramento) estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como um atributo dos *indivíduos*; buscam descrever os constituintes do letramento em termos de habilidades individuais. Mas o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno *social* (...) O letramento é um produto da transmissão cultural (...) Uma definição de letramento (...) implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social... Compreender o que “é” o letramento envolve inevitavelmente uma análise social... (SCRIBNER, 1984, p. 7-8, grifos do original *apud* SOARES, 2003[1998]), p. 66).

Soares relembra, ainda, Street (1984) que diz que o letramento tem

significados políticos e ideológicos, e não pode ser visto separadamente desses significados nem considerado um fenômeno “autônomo”. Street afirma que o alfabetismo se define essencialmente pelas formas que as práticas de leitura e escrita realmente assumem, em determinados contextos sociais, e essas formas dependem das instituições sociais em que essas práticas estão inseridas. (SOARES, 2010, p. 35)

A dificuldade de definição do conceito de letramento é ressaltada por Soares (2005[1998], p. 65) devido a impossibilidade de precisão do conceito, o que leva a dúvidas em levantamentos e pesquisas na área. O que justifica o fato de que, durante algum tempo, o conceito de letramento (*literacy*) tenha sido confundido com (e traduzido como) o conceito de alfabetismo.

Kleiman (2008[1995], p. 15, 16) aponta que a utilização do conceito de letramento pela academia configurou-se como uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização. Kleiman ainda afirma que práticas de letramentos são aquelas que incluem a “escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 2008[1995], p. 18, 19)

Letramentos, segundo Rojo (2009), englobam a prática da alfabetização. A autora nos lembra que, mesmo que algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, pode-se afirmar que é a escola a principal agência alfabetizadora e que o processo de ensinar a ler e a escrever é uma prática de letramento escolar, que apresenta características próprias.

Alfabetismo, para Rojo (2009, p. 74) é um conceito “muito complexo, por que esse estado assumido pelo alfabetizado não é único nem previsível, na medida em que envolve um grande conjunto de competências e habilidades, tanto de leitura quanto de escrita.”

O termo *letramento* para Rojo (2009, p. 98) é usado para designar “os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita, locais ou globais, valorizados ou não, abrangendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídia, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

Magda Soares (2003[1998]) cita Scribner (1984), que reforça a importância do letramento funcional ou de sobrevivência, o autor nos relembra da necessidade das habilidades de alfabetismo que o cotidiano nos exige, o que justifica a obrigação das escolas em desenvolver essas habilidades nos alunos e garantir que assumam as responsabilidades de cidadãos. (SCRIBNER, 1984, p. 9, *apud* SOARES, 2003, p. 34)

Essa ideia apenas reforça a nossa da importância da discussão em questão. A autora menciona, ainda, Street (1984) que afirma que a verdadeira natureza do

letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais e que isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. (STREET, 1984 *apud* SOARES, 2003, p. 35).

Já para Lankshear (2007),

o conceito de letramento inclui alfabetismo (ou seja, na língua inglesa, recognições e manipulações de símbolos alfabéticos), mas no nosso ponto de vista vai além disso, o que nos coloca em desacordo com teóricos escolares como Kress, o qual amarra o letramento à leitura e à escrita (LANKSHEAR, 2007, p. 03, tradução nossa)

O letramento para nós, então, está relacionado também a práticas orais. Soares (2005[1998]) analisa essa postura do autor dizendo que:

provavelmente, a postura mais radical no quadro do “modelo ideológico” de letramento é a de Lankshear (1987). Colocando-se contra a pressuposição de que o letramento é um instrumento de que as pessoas simplesmente lançam mão para responder às exigências das práticas sociais, Lankshear afirma que é impossível distinguir letramento do conteúdo utilizado para adquiri-lo e transmiti-lo (p. 40) [...] O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever.” (SOARES, 2005[1998], p. 75)

Street (1984) propôs uma distinção entre dois enfoques de letramento: o *autônomo* e o *ideológico*. O modelo autônomo foi construído de acordo com um objetivo político específico, cujo foco central é de que há funções na língua que são afetadas significativamente pelo domínio da língua escrita, a qual permite diferenciar funções de uma forma cuja possibilidade é remota na língua oral (p. 19 e 20). Sendo assim, Kleiman (2008) esclarece que

a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor (...) Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que

interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação.
(KLEIMAN, 2008, p. 21-22)

O modelo autônomo pressupõe que há apenas uma maneira de se desenvolver o letramento, sendo que esse está associado à civilização, ao progresso e à mobilidade social. Essa dicotomização entre a oralidade e a escrita pressupõe a ideia de que os enunciados conversacionais são pouco planejados, empregados em situações informais e expressando conteúdos informais, enquanto os textos escritos tendem a ser planejados cuidadosamente, com antecedência, expressando situações de maior grau de formalidade. (KLEIMAN, 2008, p. 27-28)

Para Bartlett (2008), o modelo autônomo de letramento trata o letramento como independentemente do contexto, com uma autonomia variável, cujas consequências para a sociedade e para a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco. O modelo autônomo é, realmente, mais como um conjunto de crenças ou ideologias sobre a natureza do letramento. Ideologias autônomas tendem a conceituar o letramento como uma habilidade aprendida gradualmente à medida que o indivíduo se move através de estágios universais de desenvolvimento cognitivo e físico. Esta habilidade, muitos afirmam, resulta em pensamento racional individual, desenvolvimento intelectual, desenvolvimento social e/ou mobilidade econômica. Abordagens autônomas também assumem uma homologia entre o indivíduo e a sociedade; eles preveem que o letramento, no nível individual, resultará em progressos em termos econômicos, sociais e políticos em nível nacional. A autora ressalta, ainda, que

essas consequências são representadas em termos de desenvolvimento econômico ou em termos de habilidades cognitivas. Os defensores de um modelo autônomo tendem a entender o letramento em termos bastante restritos, ignorando a incrível diversidade das práticas de letramento; eles privilegiam certos tipos de letramentos e certas maneiras de usar o letramento, desconsiderando a natureza arbitrária com que certas práticas são elevadas como superiores a outras. O modelo autônomo de letramento prevalece na política de letramento e no discurso popular. (BARTLETT, 2008, p. 738, tradução nossa)

Já para o *modelo ideológico de letramento*, as práticas de letramento são cultural e socialmente determinadas e os significados que a escrita assume em um grupo social determinado dependem do contexto e das instituições sociais em que são

adquiridas. Portanto, as práticas são aspectos, também, das estruturas de poder numa dada sociedade. Diferente do modelo autônomo, que dicotomiza a oralidade e a escrita, esse modelo investiga as áreas de contato entre ambas. (KLEIMAN, 2008, p. 21).

Bartlett (2008) ressalta que o modelo ideológico obriga a uma ação mais cautelosa em relação às grandes generalizações e suposições acalentadas sobre o letramento. O modelo salienta a importância da socialização no processo da construção do significado. Esta virada social nos estudos do letramento resultou de um fluxo constante de pesquisa influentes produzidas nos últimos 30 anos. (BARTLETT, 2008, p. 738). A autora ainda relembra Paulo Freire, dizendo que

a percepção das práticas de letramento moldam e são moldadas por estruturas maiores de poder e devem muito à insistência de Paulo Freire que, embora tanto a ausência quanto a presença do letramento têm geralmente servido para oprimir os pobres, escrever e ler “a palavra no mundo” deve também contribuir para sua libertação. (BARTLETT, 2008, p. 738, tradução nossa)

Paulo Freire nos relembra da opressão que o letramento com foco na leitura e escrita pode proporcionar ao aluno.

Muito discutidas também são as versões “fraca” e “forte” que Magda Soares (2005[1998]) nos traz para o letramento:

Os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão “fraca” quanto a versão “forte” evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço.” (SOARES, 2005[1998] p. 78)

Sendo assim, os conceitos de letramento que embasam um currículo dependem da estrutura da sociedade em que esse está incluído.

Contudo, seria aceitável pensar, segundo Soares (2005, p. 49), que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades e das demandas do

indivíduo e de seu meio, contexto social e cultural.” Mais tarde, em seu texto, a autora nos traz a ideia de que

uma tentativa de “desagregar” o letramento nos seus componentes é aquela proposta por autores que, em vez de considerarem o letramento como constituído de “estágios” ou componentes, ou como necessitando ser qualificado, argumentam que é mais adequado referir-se a letramentos, no plural, e não a um único letramento, no singular. (SOARES, 2005[1998]), p. 81)

A autora, nessa afirmação, se embasa em outros autores que defendem a mesma ideia, como é o caso de Street (1984): “Seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único “letramento” (Street, 1984, p. 8 *apud* SOARES, 2005[1998], p. 81); Lankshear (1987): “Deveríamos identificar e estudar diferentes letramentos e não supor ou presumir um único letramento”. (Lankshear, 1987, p. 48 *apud* SOARES, 2005[1998], p. 81)

Street (2003, p. 77), ao trabalhar com a noção de letramentos múltiplos, desenvolve uma distinção entre *eventos de letramento* e *práticas de letramento*.

Eventos de letramento são, simplesmente, os acontecimentos que envolvem a leitura e/ou escrita. No entanto, Street introduziu a ideia de práticas de letramento, um conceito desenvolvido por estudiosos que trabalham em o que veio a ser chamado de Novos Estudos do Letramento (Barton, 1991; Barton & Hamilton, 2000; Baynham, 1995; Street, 1995). O conceito de lugares de letramentos práticas de letramento, eventos e ações individuais [...] contextualizando o evento nas estruturas de poder e significados culturais em jogo (Street 1993: 7). Como na teoria de Bourdieu, o conceito de práticas de letramento situa claramente atos individuais e as relações interpessoais em um quadro social estrutural. (BARTLETT, 2003, p. 70)

Eventos de letramento são, pois, “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” (KLEIMAN, 2008, p. 40)

As *práticas de letramento* estão intimamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e, ainda, reconhecem-se as variedades associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Sendo assim, são consideradas práticas de letramento em contextos muito diferentes, com valores e poderes também distintos.

(ROJO, 2009, p. 99). Portanto, um evento de letramento é um exemplo, a concretização de uma prática de letramento.

De acordo com Bartlett (2003), para Street, o letramento está sujeito à construção cultural e à prática social. Seu significado varia ao longo do tempo, bem como dentro das culturas, ou seja, letramento tem significado nas situações em que está inserido. Além disso, eventos de letramento ou atividades que incluem letramento são atos sociais produzidos por pessoas em situações específicas, com diferentes graus de poder e autoridade, e, portanto, diferentes capacidades de influenciar a conduta de tais eventos. Assim, Street uniu essa conceituação a uma análise social das relações de poder, bem como das ideologias e da linguagem para uma consciência cultural da invenção (*bottom-up*) de significado. (BARTLETT, 2003, p. 69)

Essa nova maneira de se considerar os letramentos, focando não tanto na aquisição de competências, como nas abordagens dominantes, mas sim no que significa pensar os letramentos como uma prática social, passou a ser chamada de Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies* – NLS). (STREET, 2003, p. 77)

2.2 A MULTIMODALIDADE OU MULTISSEMIOSE DOS TEXTOS CONTEMPORÂNEOS

Os textos contemporâneos apresentam novos desafios à teoria dos letramentos. A multiplicidade de linguagens, semioses e mídias dos textos multimodais atrelada à diversidade cultural presente constituem esse novo desafio.

No entanto, não é a primeira vez que a relação do homem com o texto passa por transformações tão profundas: segundo Bolter (2002), quando surgiram as primeiras impressões, no início do século XV, mudou a aparência da página, tornando o espaço da escrita tecnicamente mais limpo/claro. O livro se modificou, foi ganhando aparência mais moderna, no final do século XVII. Nos séculos XIX e XX a impressão foi se tornando mais “automatizada”, enquanto o homem foi se afastando desse processo que foi se tornando mais industrializado. O computador trouxe maior flexibilidade, rapidez e eficiência na impressão, pois tem a capacidade de ajustar o texto à necessidade do usuário, o que não é próprio da máquina industrial clássica. (BOLTER, 2002, p. 14) No entanto, o computador trouxe uma nova relação do

homem com a máquina, em termos de processar informações e não de produzir energia, como as máquinas à vapor e o dínamo, provenientes da Revolução Industrial. (BOLTER, 2002, p. 15)

Quando, na história da escrita, uma nova tecnologia aparece, ela poderá coexistir com uma tecnologia pré-estabelecida ou substituí-la. O papiro foi substituído na Idade Média pelo pergaminho e papel. No final do século XIX e início do século XX, a datilografia substituiu o manuscrito para comunicações empresariais. Na Europa Ocidental, com o advento da prensa de Gutemberg, a mudança do manuscrito para o livro impresso remodelou a forma de escrita e a atual escrita eletrônica representa um novo salto tecnológico.

O conceito de “remediação” envolve tanto a homenagem como a rivalidade; a nova mídia mimetiza características da antiga, desejando explicitamente ou implicitamente melhorar a anterior.(...) Remediação é um processo de competição cultural entre duas ou mais tecnologias, como já supracitado em exemplos neste mesmo parágrafo. (BOLTER, 2002, p. 22-23, tradução nossa)

Segundo Bolter (2002), a tecnologia digital está se transformando em uma das remediações mais traumáticas na história da escrita. Uma razão é a de que a tecnologia digital modifica substancial e rapidamente o visual da escrita e o modo da leitura. A aparência do livro impresso, por exemplo, sofreu mudanças graduais ao longo dos anos. Chartier (1995) argumenta que a atual transformação da impressão para a tecnologia eletrônica, a qual ele chama de revolução, implica uma mudança maior do que a mudança do manuscrito para a impressão: "a revolução atual é obviamente mais extensa do que de Gutenberg. Ele modifica não só a tecnologia de reprodução do texto, mas mesmo a materialidade do objeto que comunica o texto aos leitores" (CHARTIER, 1995, p.15-18 *apud* BOLTER, 2002, p. 24, tradução nossa)

Nos últimos trinta anos, o computador tem sido visto não apenas como uma tecnologia ligada à escrita, mas também como uma mídia popular de entretenimento e expressão. Sendo assim, a remediação não é um conceito limitado à tecnologia da escrita, há alguns exemplos, como o videogame, que remidia filmes e a vida virtual que remidia a vida real. (BOLTER, 2002, p. 24)

No entanto, a sociedade está em constante mudança, principalmente em relação a questões tecnológicas que se modificam a cada momento. A introdução e a divulgação do uso do computador e da internet mudou a relação entre autor/texto/leitor. Primeiramente, o espaço de escrita mudou. Segundo Bolter (1991), a mudança de espaço, é

o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita. [...] mas a cada tecnologia corresponde um *espaço de escrita* diferente [...] Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. [...] No computador, o espaço de escrita é a tela, ou a “janela”; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto. (BOLTER, 1991 *apud* SOARES, 2002, p. 149).

Essa mudança em relação ao espaço do texto com o leitor, para Lévy (2000), modifica também a relação do leitor com o texto, já que

o navegador pode tornar-se autor de maneira mais profunda do que ao percorrer uma rede preestabelecida: ao participar da estruturação de um texto. Não apenas irá escolher quais links preexistentes serão usados, mas irá criar novos links, que terão um sentido para ele e que não terão sido pensados pelo criador do hiperdocumento. [...] Finalmente, os leitores poderão não apenas modificar os links, mas também acrescentar ou modificar nós (textos, imagens etc.), conectar um hiperdocumento a outro e dessa forma transformar em um único documento dois hipertextos que antes eram separados ou, de acordo com o ponto de vista, traçar links hipertextuais entre um grande número de documentos. (LÉVY, 2000, p. 57)

Essa nova relação com o texto nos trouxe um novo conceito de texto - o hipertexto - que é um texto fundamentalmente diferente do texto no papel. Segundo Lévy (2000, p. 55-56), “a abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear”.

O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por *links* entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’ indicando a passagem de um nó a outro. [...] Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor. (LÉVY, 2000, p. 56)

O hipertexto, então, muda a relação do leitor com o texto, tornando-o, de certa forma, autor no modo de ler o texto. Para Bolter (1991), a escrita no papel, por exigir

uma organização hierárquica e disciplinada das ideias, “contraria o fluxo natural do pensamento que se dá por associações, em *rede*”. Segundo esse autor, é o hipertexto que “veio legitimar o registro desse pensamento por associações, em rede, tornando-o possível ao escritor e ao leitor.” (BOLTER, 1991 *apud* SOARES, 2002, p. 151)

Um objetivo comum ao escrever para uma publicação impressa é o de criar uma perfeita hierarquia, mas não é sempre fácil manter a disciplina em tal estrutura. Todos os escritores já tiveram a experiências de estarem maravilhados e sobrecarregados de ideias enquanto escrevem. É uma noção romântica a de que o ato de escrever poderia liberar uma torrente de pensamentos, com ideias surgindo uma após a outra, enquanto o autor sofre para colocá-las no papel. Madre Tereza até expressava seu desejo de poder escrever com duas mãos para que não perdesse ideias, enquanto escrevia outras. Hoje em dia, não estamos preocupados com termos muito em nossas mentes para colocar no papel e sim com termos mais informações nas mídias eletrônicas do que nossos cérebros podem armazenar. (BOLTER, 2002, p. 32). A preocupação é com o que está fora de nossa capacidade intelectual e não com a capacidade intelectual em si – recebe-se muita informação, em quantidades nunca antes existentes e os vínculos são inesperados, visto que cada leitor fará os seus. Essa já é, porém, uma análise psicológica da experiência da leitura de um hipertexto.

Para Marcuschi (2004), parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de que ela reúne, num só meio, várias formas de expressão (texto, som e imagem), “o que lhe dará maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados.” (MARCUSCHI, 2004, p. 13) O autor relembra que Bolter (1991) observou a introdução da escrita conduzindo a uma cultura letrada nos ambientes em que floresceu. “Tudo indica que hoje, de igual modo, a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma cultura eletrônica, com uma nova economia da escrita.” (MARCUSCHI, 2004, p. 14)

A mudança de mídia, da escrita impressa para a escrita digital, trouxe a necessidade de remodelação de formas de leitura e, conseqüentemente, de novas práticas de letramento, o letramento digital ou os novos letramentos.

Coiro (2008) nos diz um pouco sobre a noção dos novos letramentos que

não é apenas uma única tecnologia de letramento que tem mudado com o surgimento da internet, mas a internet, como tecnologia, permite uma mudança imediata, global e contínua nas tecnologias para o letramento. A internet possui o potencial de contribuir na contínua redefinição do letramento, tendo sido o fator principal no fazer letramento. (COIRO, 2008, p. 4-5)

Sendo assim, a aquisição do letramento, segundo Coiro (2008), pode ser definida não pela aquisição da habilidade para tirar proveito do potencial do letramento inerente numa única tecnologia de letramento, mas constitui uma grande mentalidade e uma habilidade de continuar a adaptação com a aquisição dos novos letramentos pelas novas tecnologias que rapidamente e continuamente se espalham pela internet. (COIRO, 2008, p. 5)

Diante dessa redefinição do letramento, como fica a escola, principal agência responsável pelas práticas de letramento? É o que veremos adiante.

Dentro do contexto escolar, alunos que cresceram inseridos em um contexto da internet, muitas vezes, possuem uma visão diferenciada e abordam as questões de maneira muito diferente. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 14) Aqui está o desafio da escola ao trabalhar com esses alunos que chegam com novos conhecimentos e que, muitas vezes, não se interessam pelas práticas antigas e tradicionais com as quais a escola trabalha.

Rojo (no prelo) discute a questão dos novos letramentos e suas relações com as teorias de gêneros de Bakhtin:

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *blogs*, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips* 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* ou em sua multiplicidade de modos de significar. São modos de significar e configurações, como disse Beaudouin, 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. Inclusive, esses *textos multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, no prelo)

E é com essa realidade que a escola precisa trabalhar. Para Kress (2005), parece claro que não se pode continuar com as teorias existentes de significado, dados os fatos das mudanças nos domínios social, econômico e cultural. As teorias vêm dominadas por noções de convenções, ao passo que necessitamos de teorias aptas a uma era de grande instabilidade. A semiótica não lida com o aprendizado, assim como a pedagogia e a psicologia não lidam com o simbólico. No entanto, o processo descrito é, na opinião do autor, “uma descrição dos processos de aprendizagem, em que há o engajamento transformador no mundo, a transformação constante do ser”. (KRESS, 2005, p. 20) Contudo, Prior (2004) questiona a afirmação de Kress em relação à semiótica, à pedagogia e à psicologia, pois ele ignora a tradição da pesquisa sócio-histórica de Valentin Voloshinov e Lev Vygotsky (PRIOR, 2004, p. 26)

A nova abordagem do letramento, os multiletramentos, apresentada pelos autores do Grupo de Nova Londres representa uma visão teórica das ligações entre ambiente social em transformação, alunos e professores. Os autores argumentam que a multiplicidade de canais de comunicação e aumento da diversidade cultural e linguística chamam atenção para uma visão de mundo muito mais ampla de letramento do que as tradicionalmente tratadas, baseadas em abordagens linguísticas. O conceito de Multiletramentos supera as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade. Os autores sustentam que o uso de multiletramentos na pedagogia irá capacitar os alunos para atingir os objetivos para o letramento da aprendizagem. (NEW LONDON GROUP, 1996, s/p)

Para Rojo (no prelo) o impacto nos multiletramentos, da multimodalidade não tem sido muito descrito nos trabalhos sobre a multisssemiose dos textos contemporâneos:

O Grupo de Nova Londres (em especial, COPE; KALANTZIS, 2006), como muitas outras pesquisas, toma como base, principalmente, o trabalho de “semiótica social” de Kress (2003; 2006; 2010) e de Kress e Van Leeuwen (1996; 2001). Esses estão, por sua vez, fortemente baseados na linguística sistêmico funcional de Halliday, realizando, portanto, uma projeção de uma gramática elaborada para a língua (falada ou escrita) para outras semioses e mídias (ou modalidades de linguagem), como a pintura, a fotografia, o cinema, o vídeo, a música, a dança etc. Trata-se de uma extensão do conceito de modalidade de língua (oral e escrita) a outras semioses, organizadas e materializadas em outras configurações e outras lógicas, estendendo, por exemplo, o conceito de gramática a uma

“gramática visual”. O próprio Kress (2006) afirma que “há regularidades de estrutura e regularidades de um tipo ‘gramatical’ nas diferentes modalidades...” (p. 202, tradução nossa).(ROJO, no prelo)

Sendo assim, a autora nos traz que Cope e Kalantzis (2006) apresentam uma proposta de uma grade analítica para cinco modalidades: linguística, visual, espacial, gestual e sonora; baseada “justamente nas propostas de Kress e Van Leeuwen (1996) e que vai, imediatamente, pulverizar os enunciados multissemióticos em seus elementos formais (sua ‘materialidade’, diz Kress, 2006)” (ROJO, no prelo)

A autora chama atenção, ainda, para a questão das políticas públicas, pois para que os novos letramentos sejam trabalhados na escola, é necessário que haja o esforço sistemático e coletivo nas novas pesquisas que envolvem os letramentos, para que os formuladores de políticas públicas possam conhecer e se informar mais a respeito (COIRO, 2008, p. 8) Isso porque, os políticos envolvidos na área de educação ainda pensam em termos tradicionais, como o texto impresso, e responsabilizam as escolas por não garantir que todos os alunos alcancem a proficiência em letramento. Aqueles que acreditam que o letramento requer uma visão mais ampla são mal vistos. Assim, superar essa desvantagem pressupõe que se tornem muito claros os estudos sobre os novos letramentos. (COIRO, 2008, p. 9) Coiro (2008) ressalta o problema da aprendizagem escolar (letramento escolar). A taxa de presença da internet nas escolas em diferentes partes do mundo é de quase 100%; no entanto, em muitos países é comum que não haja oportunidades de aprendizado significativo, ou seja, a presença da internet na sala de aula não garante o aprendizado efetivo. Enquanto tem aumentado incrivelmente o número de pessoas conectadas à internet, muitas salas de aula não têm um sistema de integração com a internet, muito menos oferecem oportunidades de efetiva apropriação e extensão de novos letramentos. A internet nos convida a práticas sociais além da demanda escolar. Na verdade, professores que foram pioneiros no caminho, que diz respeito à adoção da internet nas salas de aula, tendem a se concentrar nos aspectos do uso da tecnologia, ao invés de ver a questão como uma oportunidade de instrução para o letramento. (COIRO, 2008, p. 9)

Está apresentado, então, o desafio que a escola deve enfrentar em seu cotidiano e, conseqüentemente, em seu Currículo e instrumentos de aprendizagem (materiais

didáticos etc.). Veremos, no Capítulo 4, como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo trabalha com os textos contemporâneos e como isso se configura nos Cadernos.

2.3 A DIVERSIDADE CULTURAL E O MULTILETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

Cuche (1999) faz uma discussão acerca da noção de cultura e nos traz algumas definições dessa tão complexa noção. Uma definição etnológica é a de Edward Burnett Tylor:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR, 1871 *apud* CUCHE, 1999, p. 35)

O autor nos traz também a concepção *particularista* de cultura: Franz Boas, inventor da etnografia, é o primeiro antropólogo a fazer pesquisas *in situ* para observação direta e prolongada de culturas ditas primitivas. Para ele, a principal diferença entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial (CUCHE, 1999, p. 39-40), ou seja, “não há diferenças de ‘natureza’ (biológica) entre primitivos e civilizados, somente diferenças de cultura, adquiridas e logo, não inatas.” (CUCHE, 1999, p. 41-42).

Percebemos aqui não um conceito que definia a existência de cultura, mas de culturaS, pois cada cultura forma um todo coerente e funcional (CUCHE, 1999, p. 44).

Cada cultura é dotada de um estilo particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este ‘espírito’ próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. (CUCHE, 1999, p. 45)

A contribuição de Cuche para a discussão é que

toda cultura é coerente, pois está de acordo com os objetivos por ela buscados, ligados a suas escolhas, no conjunto das escolhas culturais possíveis. Ela busca estes objetivos à revelia dos indivíduos, mas através deles, graças às instituições (sobretudo as educativas) que vão moldar todos os seus comportamentos, conforme os valores dominantes que lhes são próprios. O que define

então uma cultura, não é a presença ou ausência de tal traço ou de tal complexo de traços culturais, mas sua orientação global em certa direção... (CUCHE, 1999, p. 77)

Sendo assim, o que define uma cultura não é ela possui ou não tal característica, mas todo o seu conjunto. Cuche (1999) discute também as relações estabelecidas entre as culturas, pois as culturas nascem de relações sociais e essas são sempre desiguais.

Desde o início, existe então uma hierarquia de fato entre as culturas que resulta da hierarquia social. Pensar que não há hierarquias entre as culturas seria supor que as culturas existem independentemente umas das outras, sem relação umas com as outras, o que não corresponde à realidade. (CUCHE, 1999, p. 143)

Aqui, percebemos a interferência da hierarquia social nas culturas. Ora, se vivemos em uma sociedade em que há diversas culturas e estas mantêm relações de força entre si, podemos pensar que vivemos em multiculturalismo?

Cope e Kalantzis (2006) trazem-nos algumas reflexões a respeito dessa questão. Segundo os autores, a lógica dos sistemas de cultura nacional, o fordismo e a cultura de massa tentou apresentar a cultura a partir de uma homogeneidade simplificadora, em um mundo que era inerentemente heterogêneo, tornando algumas visões em relação ao multiculturalismo simplistas, pois encaram as culturas, em essência, como a mesma coisa. Nesse sistema, os indivíduos seriam receptores passivos e, na melhor das hipóteses, agentes da reprodução das convenções (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 204), pois a cultura nada mais é que o acúmulo e a continuidade de expressões de ações (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 203).

Segundo García-Canclini (2008[1997]) o hibridismo está presente no mundo, já que “hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes [...] Assim, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.” (GARCÍA-CANCLINI, 2008[1997], p. 348). Percebemos aqui alguns conceitos trabalhados pelo autor, os quais reafirmam a ideia de hibridismo cultural. Se todas as culturas hoje são de fronteira, então, uma cultura se constitui na relação com outras culturas, seja essa relação desigual ou não.

É interessante observar a abordagem que o autor faz em relação à hibridação cultural, que aqui é vista como um processo natural das relações entre as culturas, já que “não há razões para lamentar a decomposição das coleções rígidas que, ao separar o culto, o popular e o massivo, promoviam as desigualdades.” (GARCÍA-CANCLINI, 2008[1997], p. 307). Então, o autor nos traz que não há porque nos preocuparmos com esse entrecruzamento entre as culturas, já que é a rigidez e a diferenciação entre elas que promovem as desigualdades. Ora, se as classificamos e, conseqüentemente, hierarquizamos, já que estão diretamente relacionadas ao poder econômico, ao *status* social, é claro que as tornamos desiguais e a desigualdade não está isenta de hierarquizações. Portanto, o hibridismo cultural é um processo natural da relação entre as culturas. E é isso que observamos quando focamos nosso olhar para o contexto escolar. A escola incorpora esta classificação e acaba institucionalizando as desigualdades, já que, em sua origem, era uma instituição formada pela e para a elite do Estado-Nação.

Dentro desse conceito de hibridação cultural, o autor ainda faz uso das noções de *desterritorialização* e de *reterritorialização* que se constituem pela “perda da relação ‘natural’ da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.” (GARCÍA-CANCLINI, 2008[1997], p. 309), o que reafirma ainda mais a noção de hibridismo cultural.

Hibridação cultural é, então, para o autor, “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (GARCÍA-CANCLINI, 2008[1997], p. XIX). A hibridação não é uma fusão sem contradições. (GARCÍA-CANCLINI, 2008[1997], p. XVIII).

Sendo assim, “a hibridação ocorre em condições históricas e sociais específicas, em meio a sistemas de produção e consumo que às vezes operam como coações, segundo se estima na vida de muitos migrantes” (GARCÍA-CANCLINI, 2008[1997], p. XXIX). O autor defende a ideia de *interculturalidade* e não a de multiculturalidade: “A hibridação, como processo de interseção e transações, é o que torna possível que a *multiculturalidade* evite o que tem de segregação e se converta em *interculturalidade*.” (GARCÍA-CANCLINI, 2008[1997], p. XXVI)

Quando voltamos para o âmbito escolar, para Cope e Kalantzis (2006, p. 239), existem quatro formas em que o multiculturalismo pode se dar na escola, na educação moderna: *pela exclusão, assimilação, multiculturalismo e pluriculturalismo*. A primeira, a *exclusão*, dá-se por meio da tentativa do aluno de fazer parte da cultura presente na escola, mas ele acaba falhando, por não compartilhar da cultura erudita. A exclusão tem como consequência certos tipos de trabalho que serão exercidos pela pessoa, também formando certo tipo de cidadão. “A sua relação com o ensino institucionalizado é um determinante no futuro do cidadão.” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 239-240)

A segunda, a *assimilação*, significa entrar na educação institucionalizada e ser bem sucedido. Quando o aluno chegar lá, será uma pessoa letrada na palavra e no discurso daquele que detém o poder. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 240)

A educação como um tipo superficial de *multiculturalismo* significa que há o reconhecimento das variedades culturais, mas a que detém o poder é a que se sobressai. É possível que se conheça as outras, mas de um modo folclórico, sem que haja realmente o entrelaçamento e o envolvimento. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 240-241).

Por último, o defendido pelos autores é o *pluralismo* que significa que, no lugar de uma única representação cultural, há a abertura para a negociação, experimentação. Aprender não é o “desenvolvimento” em que você deixa para trás tudo o que já aprendeu. A aprendizagem é um misto de repertórios que se inicia com a reconfiguração das experiências. “O processo pluralista de transformação, então, não é uma questão de progressos verticais, mas de expansão de horizontes.” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 241)

Sobre a questão da (re)produção cultural, Rojo (no prelo), em seu texto *A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos*, ressalta que, no âmbito do trabalho, os autores chamam a atenção para o fato de que a modernidade tardia não mais o organiza de maneira fordista, a partir da divisão do trabalho em linha de produção e da produção e consumo de massa, mas que, no pós-fordismo, “espera-se um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante”. Para Cope e Kalantzis, “educar para esta realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo: uma maneira particular de aprender e

conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica.” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 130 *apud* ROJO, no prelo).

A autora nos traz, ainda, que Cope e Kalantzis (2006) fazem uma análise detalhada de três âmbitos da vida contemporânea nas sociedades globalizadas e indicam as relações, em decorrência do que possam vir a ser as práticas de letramentos escolares no futuro.

Por exemplo, ao analisarem o âmbito da cidadania – “o espaço onde a sociedade civil se relaciona com o Estado, em que as pessoas participam do governo” (p. 131, tradução nossa) –, os autores traçam as relações que as práticas escolares de letramento sedimentadas mantiveram e mantêm com o Estado Nação da modernidade. Qualificando o nacionalismo como uma narrativa (*story*) que “cria, em três dimensões [temporal, espacial e estrutural], um sentido profundamente personalizado de pertencimento ao Estado Nação (p. 132, tradução nossa)”. (ROJO, no prelo)

A autora critica essa visão, pois considera que aí estão as raízes das práticas escolares de letramento que encontramos nas escolas e nos materiais didáticos, em que essas propostas não minimizam o caráter normalizador, regulador e objetivante de forma social escritural por excelência (ROJO, no prelo).

E qual a noção de cultura dos autores?

Cultura é híbrida; dinâmica, aberta e está sempre em transformação. Esta é também uma compreensão da cultura capaz de dar conta da mudança, retrospectivamente no sentido de como nossa história e nossas vidas tem mudado e diretamente no sentido de como fazemos nossos planos de futuro social. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 205, tradução nossa)

O hibridismo é, então, um novo desenho retirado da enorme gama de modelos disponíveis, que recombina esses significados de uma maneira nunca feita anteriormente. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 209)

A esse conceito de hibridismo, junta-se o conceito de multimodalidade, já que, para Cope e Kalantzis (2006), multimodal não é mais do que os outros modos de significação trabalhando juntos, em conjunto. Toda a construção de significado está baseada em sua natureza multimodal, portanto, o significado de multimodal é muito mais que a soma do linguístico, com o visual, espacial, gestual e auditivo. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 211)

Os autores nos lembram que Kress argumentou que a multimodalidade e a sinestesia estão em nossa natureza, porque nunca os nossos sentidos operam de forma independente. No entanto, a cultura do letramento convencional suprime nosso potencial humano, favorecendo apenas uma forma restrita de construção de significado que é a palavra escrita. “Investigar as sutilezas da sinestesia na cultura oral e explorar a multimodalidade dos novos meios de comunicação globais podem ser parte do processo de recuperação de possibilidades humanas.” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 223, tradução nossa)

Os autores defendem uma redefinição do conceito de letramentos na educação:

Letramento é talvez o elemento principal do projeto de educação moderna. Neste capítulo nós trazemos três argumentos principais sobre como os educadores podem mudar o “quê” da pedagogia dos letramentos. Através destes argumentos, nós tentamos desafiar o lugar atribuído ao letramento, entendido como a leitura e a escrita da língua culta. E nós temos argumentos para redefinir o projeto de letramento educacional em letramento o qual pode ser entendido de forma mais ampla como “multiletramentos” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 234, tradução nossa)

Os atuais (multi)letramentos, para Cope e Kalantzis (2006), apresentam natureza multimodal e a multimodalidade se torna mais significativa nos meios comunicativos atuais, em que, de computadores a *shoppings*, textos são representados em uma dinâmica que relaciona som com o visual, o espaço e o gesto. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 234) Sendo assim, os autores terminam seu texto com uma visão bastante otimista dos multiletramentos: “essas três mudanças de ênfases que nós defendemos nos guiarão até a direção da Pedagogia dos Multiletramentos. Certamente, tal pedagogia representa um projeto mais relevante e útil na educação para os novos futuros sociais de nossos alunos.” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 234, tradução nossa)

Rojo (no prelo) afirma que o conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca apontar,

por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e diversidade cultural* trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. Além disso, o Grupo tinha em mira, já em seus momentos iniciais

(1996), uma questão aplicada da maior relevância e que nos é cara: O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não-padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (NEW LONDON GROUP, 2006[1996], p. 10 *apud* ROJO, no prelo).

Quanto ao multiculturalismo discutido por Cope e Kalantzis (2006), os autores dizem que a educação linguística adequada a esse alunado multicultural é aquela que pode trazer aos alunos “projetos (*designs*) de futuro”, [...] que considerem três dimensões: a da *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), a do *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e a das *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal)” (COPE; KALANTZIS, 2006 *apud* ROJO, no prelo).

Segundo Rojo (no prelo),

as propostas escolares para os letramentos ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais. Essa abordagem é apresentada a uma população escolar enraizada em formas sociais orais de interação, ainda que tramadas às formas letradas – sobretudo, em centros urbanos –, como, por exemplo, a larga preferência pelo jornalismo televisivo, ao invés do impresso; pela novela folhetinesca de TV, ao invés da leitura do romance; pela música, ao invés da poesia; pela instrução oral (nos serviços telefônicos de atendimento ao consumidor), ao invés da leitura de manuais de instrução.

Para a autora, Cope e Kalantzis (2006) também consideram que, “na modernidade tardia, o nacionalismo agoniza premido por duas forças relacionadas: a globalização e a política da diversidade em nível local.” Os tempos são do paradoxo da globalização cuja “universalização produz diversificação por vezes ao ponto assustador da fragmentação”. (COPE; KALANTZIS, 2006 *apud* ROJO, no prelo)

A diversidade cultural global, como fenômeno local, provoca a justaposição e o choque de “mundos-da-vida” divergentes¹³. Para os autores, a única maneira de não entrar neste paradoxo é criando uma “cultura de civilidade” entre as pessoas que vivem próximas umas das outras, como na escola, no entanto, não pertencem ao

¹³Não me aterei, então, ao conceito de culturas de Cope e Kalantzis, pois trabalham com uma perspectiva a partir do “mundo da vida do aluno”, pois preferimos a definição de Cuche (1999), como já vimos anteriormente.

mesmo grupo social. É o que chamam de “pluralismo cívico” (convivência entre a diversidade). Para os autores, isso significa que as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial

a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade” (p. 139, tradução nossa). No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos (ROJO, no prelo)

Rojo (no prelo) ainda comenta o que os autores chamam de “práticas situadas”, dizendo que é preciso considerar as culturas dos alunos. Nesse ponto, a autora critica, dizendo que “nesse campo [da cultura], a teorização do Grupo de Nova Londres é frágil. Menciona-se a tríade cultura erudita (incluída a escolar)/cultura popular/cultura de massa, sem uma maior atenção ao hibridismo cultural característico da alta modernidade.” (ROJO, no prelo). Sendo assim, a autora assume o conceito de hibridismo, baseando-se em García-Canclini (2008[1997]), preferindo

tratar as produções culturais letradas em efetiva circulação social como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos já eles, desde sempre, híbridos (ditos “popular/de massa/erudito”), que se caracterizam por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. Para o autor, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias [...] Nesta perspectiva, trata-se de *descolecionar* os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* – ditos por Canclini “impuros” –, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens.” (ROJO, no prelo)

Diante de tudo isso, percebe-se que a escola pode trabalhar com os letramentos a partir de diferentes enfoques: os letramentos multissemióticos, aqueles em que se trabalha a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses; os letramentos digitais ou novos letramentos; os letramentos multiculturais (ou multiletramentos), aqueles que levam em conta tanto as culturas letradas escolares e dominantes, quanto a cultura de massa e as culturas locais, populares, com as quais alunos e professores estão envolvidos; os letramentos críticos, aqueles que

abordam os textos e produtos das mídias e culturas de maneira crítica, revelando suas finalidades e ideologias (ROJO, 2009, p. 119-120). Enfim, os multiletramentos.

2.4 UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Durante um colóquio, em 1996, houve um manifesto elaborado pelo Grupo de Nova Londres (GNL) e publicado por esse grupo de pesquisadores dos letramentos intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*. Foi quando se sentiu a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos. Juntamente com a ideia da incorporação, por parte da escola, dos letramentos múltiplos, cogitou-se que a escola levasse em consideração a variedade de culturas neles presentes, diante do mundo globalizado, em que a intolerância à diversidade cultural ainda persiste.

Os autores do GNL apresentam uma visão teórica das ligações entre ambiente social em transformação e alunos e professores, com uma nova abordagem de pedagogia do letramento, a qual eles chamam de Pedagogia dos Multiletramentos. Os autores argumentam que a multiplicidade de canais de comunicação e o aumento da diversidade cultural e linguística chamam a atenção para uma visão de letramento muito mais ampla do que as tradicionalmente apresentadas, baseadas em abordagens linguísticas. Multiletramentos supera as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade. Os autores sustentam que o foco em multiletramentos para a pedagogia irá capacitar os alunos para atingirem os objetivos dos letramentos na aprendizagem. (NEW LONDON GROUP, 1996, s/p)

Pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial de construção da aprendizagem que leva à participação social plena e igualitária. A pedagogia dos letramentos tradicionalmente significa ensinar e aprender a ler e a escrever oficialmente, de modo formal, na língua nacional. A pedagogia dos letramentos, em outras palavras, tem tido um projeto restrito cuidadosamente formalizado em única língua, única cultura e governado por regras formais da língua. (s/p) Nós decidimos usar o termo “multiletramentos” como um caminho para o foco nas realidades do crescimento da diversidade local e conectividade global. Lidar com as diferenças linguísticas e culturais tem se tornado o centro da pragmática do nosso trabalho, da vida cívica e da vida privada. (s/p) Haverá um benefício cognitivo para a criança na pedagogia do pluralismo cultural e linguístico. Quando o aprendiz justapuser diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, ele ganhará substantivamente em habilidades metacognitivas e metalinguísticas, as quais se refletirão na capacidade de pensar

criticamente nos sistemas complexos e outras interações. (NEW LONDON GROUP, 1996, s/p, tradução nossa)

Multiletramentos, então, é um avanço no conceito de letramentos (autônomo e ideológico), porque o conceito de letramento de Street foi pensado na modernidade e para o escrito (1986). Houve, então, uma grande mudança nas relações interpessoais com os dispositivos digitais, sendo necessário um novo conceito, o de Multiletramentos (multimodalidade e multiculturalismo).

Diante das mudanças na sociedade¹⁴, a escola também precisa se adequar a elas. São necessárias novas ferramentas e práticas, e isso é justamente o que propõem os multiletramentos.

As novas pedagogias devem se adequar aos “novos alunos” que agora, segundo Cope e Kalantzis (2006), criam significados e precisam ser analistas críticos, capazes de transformar as significações, enquanto as produzem ou recebem. A sociedade capitalista avançada exige adaptação às constantes mudanças com crítica e capacitação, inovação e criatividade, técnica e pensamento sistêmico e aprendizagem do aprender. Todas estas formas de pensar e de agir são transportadas por novos e emergentes discursos. Esses novos discursos de trabalho podem ser tomados em duas formas muito diferentes, como a abertura de novas possibilidades educacionais e sociais, ou como novos sistemas de controle da mente ou exploração. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 35)

Os autores apresentam, então, algumas práticas pedagógicas para que esta adequação seja possível: *prática situada*; *instrução aberta*; *enquadramento crítico* e *prática transformada*. A “prática situada” seria uma imersão na cultura dos alunos através dos gêneros disponíveis, relacionando-a com outras culturas. Sobre a prática situada se exerceria uma “instrução aberta”, que seria uma análise consciente dessas práticas, de seus processos de produção. Então, haveria o “enquadramento crítico” do aluno e, conseqüentemente, a “prática transformada”. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 35-36)

¹⁴ Segundo Cope e Kalantzis (2006), vivemos um período de mudança econômica global, com mudanças na natureza do trabalho, chamadas de pós-fordismo e rápido capitalismo. (p. 32 e 33)

Na diversidade produtiva, no trabalho, Cope e Kalantzis (2006) nos lembram do fato de que não vivemos mais no fordismo, era da linha de produção em que cada trabalhador cuidava de determinado item e que o foco era a produção serial em massa. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 243-246) Segundo os autores, o momento contemporâneo pode ser chamado de pós-fordismo, um sistema que exige multicapacidades, um trabalhador autônomo e flexível para a adaptação à mudança constante. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 249) Na diversidade produtiva, ao invés de se forçar uma homogeneidade cultural para a pessoa que vive na diversidade, a organização tenta aproveitar os talentos da diversidade. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 252, tradução nossa)

Para os autores, educar para a diversidade produtiva exige uma pedagogia do pluralismo: “uma maneira particular de conhecer e aprender o mundo em que a diversidade local e global estão próximas e têm uma importância crítica” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 254, tradução nossa)

O pluralismo cívico, na cidadania, constitui-se tanto como uma ambição pragmática como como uma estratégia ambiciosa e possível. Para os autores, “o pluralismo cívico tanto representa uma resposta adequada ao mundo real de mudança, quanto uma meta para a educação como um agente social de mudança.” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 256, tradução nossa). Então, para os autores, é na escola que se deve

desenvolver nos alunos a capacidade de envolver-se em diálogos difíceis que são uma parte inevitável da negociação da diversidade [...]: deve ser desenvolvida nos alunos a capacidade de expressar e representar a identidade multifacetada apropriada para os diferentes modos de vida, espaços cívicos e trabalhar em contextos em que todos os cidadãos se encontram, a extensão de repertórios culturais adequada à variedade de contextos onde a diferença tem que ser negociada; capacidade de se engajar na política de colaboração que combina diferentes relações de complementaridade (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 270,-271, tradução nossa)

Rojo (no prelo) analisa o que isso significa no campo das linguagens:

No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo; usando interlínguas específicas de certos contextos; usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. Ao invés da gramática como norma

para a língua padrão, uma gramática constrativa que, como Ártemis, permite atravessar fronteiras. (ROJO, no prelo)

As identidades multifacetadas, no campo pessoal, para os autores, têm origem no fato de que as pessoas vivem ao mesmo tempo em muitas culturas hoje muito personalizadas que acontecem em muitos lugares (em casa, na família, na base comunitária) e em nossos tempos (no trabalho, durante a semana, aos finais de semana), o que provoca uma consciência fragmentada, as identidades multifacetadas. A escola pode, então, buscar um pluralismo integrativo, o que pode impedir a fragmentação, buscando novas formas de consciência: “constantemente ler o mundo de modo crítico para compreender os interesses culturais diferentes que informam significados e ações, suas relações e suas consequências.” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 273-275, tradução nossa).

Os autores ainda fazem uma análise desses três campos da vida contemporânea nas sociedades globalizadas e contrastam-nos com como se dão na escola tradicional, fazendo uma projeção de como possam vir a ser no futuro as práticas de multiletramentos. Por exemplo, na época do fordismo,

o professor desenvolvia sistematicamente os componentes do currículo, transmitindo-os para os alunos pouco a pouco e, em seguida, avaliava os conhecimentos. Se o aluno falhasse nos resultados e não ficasse além do básico nos letramentos era incluído no sistema de “oportunidades” por meio da exclusão. Então, esse aluno acabou em uma linha de produção, incluído lá também por meio da exclusão de uma relação ativa ou holística da tecnologia, através da negação de direitos à autodeterminação e através das necessidades do consumo de massa. (COPE; KALANTZIS, 2006, p.246-247, tradução nossa)

No entanto, apesar de os autores afirmarem que essa é a prática que acontecia na época do fordismo, como se fosse algo que faz parte apenas do passado, não é o que percebemos nas atuais escolas brasileiras. O desenvolvimento sistemático do currículo, o professor como transmissor do conhecimento que será, então, verificado em avaliações ainda é a atual realidade de nossas escolas, tornando ainda mais difícil o espaço para os multiletramentos nas escolas. E é justamente esse espaço para os multiletramentos que analisaremos se há ou não na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e se se concretiza nos Cadernos do Professor.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Mesmo na era digital, sabemos o quanto, ainda hoje, os materiais didáticos são importantes em sala de aula, pois orientam o professor e, muitas vezes, norteiam as atividades realizadas por ele, definindo o que deve ou não ser ensinado, em qual momento e a maneira como isso deve ser feito. Diante dessa realidade, configura-se a necessidade e a importância de se analisar livros e materiais didáticos que estão presentes nas salas de aula, dentre eles os de Língua Portuguesa.

Sabendo disso, sentimos a necessidade de analisar os Cadernos do Professor de Língua Portuguesa distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) a partir de 2008, que, mesmo não sendo um livro didático, propõem atividades de ensino, métodos e um cronograma a ser seguido, dando, assim, corpo ao currículo.

De início, a ideia da SEE-SP não era, como vimos, a de elaboração de um material didático, mas de uma Proposta Curricular que direcionasse o trabalho do professor, como forma de unificar o ensino público estadual em todo o estado de São Paulo. A intenção era a de que o Caderno do Professor fosse uma exemplificação mínima para a execução do novo currículo. No entanto, a maneira como o Caderno do Professor (primeiro a ser elaborado) foi escrito, com orientações diretas de como proceder em sala de aula (“faça”, “peça” etc.), com verbos no imperativo e, ainda, com atividades prontas para serem aplicadas em sala de aula juntamente com os procedimentos a seguir aula a aula, fizeram com que o professor entendesse que se tratava de um material didático e não de orientação de currículo. Portanto, no ano seguinte à publicação do Caderno do Professor, em 2009, por pressão dos próprios professores e diretores, devida a questões logísticas como a dificuldade em copiar os textos, foram impressos os Cadernos do Aluno, que se configuram como um recorte das atividades que já estavam nos Cadernos do Professor, separados por Situações de Aprendizagem, que se configuram como capítulos. O que nos remete a um material didático, já que acabou exercendo a mesma função que este, apesar de em seu conteúdo estar também pressuposta a utilização do livro didático adotado pela escola e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No entanto, estes Cadernos foram elaborados e editados pela própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e não passaram por nenhum processo de

avaliação por estudiosos da área – a não ser os que participaram de sua elaboração – antes de serem distribuídos, o que intensifica a necessidade de análise desse material específico.

Diante desta realidade, este trabalho considera, no campo da Linguística Aplicada, os diversos trabalhos na área de letramentos, buscando refletir, através da noção de “multiletramentos”, sobre o material disponível nos Cadernos do Professor para o Ensino Fundamental II utilizados no Estado de São Paulo, “Cadernos do Professor – Língua Portuguesa”, sendo este *corpus* composto por 16 cadernos, quatro cadernos para cada série do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), um por bimestre letivo.

É, pois, objetivo desta pesquisa analisar esses 16 Cadernos do Professor com base na teoria da pedagogia dos multiletramentos discutida pelo Grupo de Nova Londres (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2006[2000]; 2009). Assim, buscamos aqui responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como (e se) as questões discutidas na teoria/pedagogia dos multiletramentos são tratadas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo?
- b) Como o discurso da Proposta Curricular relacionado às questões dos multiletramentos se materializa nos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?

Para fazer essa análise, a metodologia adotada neste trabalho de pesquisa se configura em dois momentos: um quantitativo e outro qualitativo.

Para uma análise quantitativa, recorte e geração de dados, baseamo-nos nas bases de dados elaboradas pelos pesquisadores do Diretório dos Grupos Pesquisa (CNPq) Grupo de Pesquisa *LDP – Perfil – Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação*, liderado pela Profª Drª Roxane Helena Rodrigues Rojo. Seguindo o procedimento adotado pelo Grupo, foi feito um levantamento de dados de cada um dos textos presentes em cada Caderno analisado (autoria, gênero, editora, local, título, esfera de circulação e suporte). Este trabalho quantitativo nos proporcionou uma visão geral dos textos dos Cadernos (objetos de ensino), o que nos auxiliou na análise qualitativa. A partir da construção desta base de dados (ver Tabela 2), diante dessas informações (gênero, autoria, esfera de circulação) pudemos ter uma ideia de como as questões discutidas na teoria/pedagogia dos multiletramentos são tratadas na Proposta Curricular do

Tabela 1: Base de dados dos textos dos 16 cadernos do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II

EIO													
SP													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	Série/Ano	COLEÇÃO	AUTORIA	EDITORA	LOCAL	MENÇÃO FNDE	LITEXTOS- TÍTULO	AUTORIA OU V SUPORTE	GÊNERO- REVISOR	ESFERA	PÁGINA		
1	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		A cigarra e a formiga	La fontaine Intemel	Fábula	Ates Liter			
2	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Corpo e sociedade (fragmento)	Isabel A. Marques LD	Trecho de história narrativa	Ates Liter			
3	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Fragmento de Noturno	Xilka B. Laurito Livro	Trecho de história narrativa	Ates Liter			
4	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		O gato preto e outros contos	Edgar Allan Poe Livro	Conto	Ates Liter			
5	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Irerê (fragmento)	Luise Weiss e Pe Livro	Trecho de história narrativa	Ates Liter			
6	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Meu tio Jules	Guy Maupassant Livro	Conto	Ates Liter	26, 27, 28		
7	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Alice no País das Maravilhas	Lewis Carroll Livro	Trecho de história narrativa	Ates Liter		30	
8	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		O homem que entrou no	Ignácio de L. Brar Livro	Trecho de história narrativa	Ates Liter			
9	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Círculo fechado (fragmento)	Ricardo Ramos Livro	Conto	Ates Liter	36 e 37		
10	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Texto A	São Paulo faz Es LD	Narrativa	Escolar			
11	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Texto B	São Paulo faz Es LD	Narrativa	Escolar			
12	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		A causa secreta (fragmento)	Machado de Assis Livro	Conto	Ates Liter			
13	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Meu ideal seria escrever	Rubem Braga Livro	Trecho de história narrativa	Ates Liter			
14	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume 1	SEESP	SEESP	SP		Situação 1	São Paulo faz Es LD	Narrativa	Escolar			
15	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume 1	SEESP	SEESP	SP		Situação 2	São Paulo faz Es LD	Narrativa	Escolar			
16	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Cintia por Sôfi (fragmento)	Amílcar Neves Livro	Trecho de história narrativa	Ates Liter			
17	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		A mensagem (fragmento)	Stanislaw Ponte F Livro	Crônica	Ates Liter			
18	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP		Um certo lucro...	Maria Lúcia Simão Livro	Conto	Ates Liter			
19	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		Homem no mar	Rubem Braga Livro	Crônica	Ates Liter		14	
20	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		Tesou de Ilhabela (fragmento)	Isabel Vieira Livro	Trecho de história narrativa	Ates Liter			
21	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		Primeiros infortúnios (fragmento)	Manuel A. de Alm Livro	Trecho de história narrativa	Ates Liter	10 e 19		
22	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		Avestruz	Mário Prata Livro	Trecho de história narrativa	Ates Liter			
23	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		A fábula do macaco e do	Mia Couto Livro	Trecho de história narrativa	Ates Liter			
24	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		Sem título	São Paulo faz Es LD	Narrativa	Escolar			
25	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		Minha namorada (fragmento)	Vinicius de Moraes LD	Letra de Canção	Ates Mus			
26	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		The Big Sleepy (fragmento)	Fernando Bonass CD	Trecho de história narrativa	Ates Liter			
27	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		Vital e sua moto	Herbert Vianna CD	Letra de Canção	Ates Mus			
28	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		Marvin	General N. e John CD	Letra de Canção	Ates Mus	27 e 28		
29	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP		Fico assim sem você	Cacá Moraes CD	Letra de Canção	Ates Mus	31 e 32		
30	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP								

Estado de São Paulo e de como o discurso da Proposta Curricular relacionado às questões dos multiletramentos se materializa nos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Veja, acima, parte da tabela que fizemos para o levantamento de dados.

Já para a análise qualitativa, utilizamos a metodologia de análise documental.

3.1 A análise quantitativa

Para uma análise quantitativa, listamos os textos de todos os gêneros abordados em cada esfera de circulação. A opção pela listagem dos gêneros em esferas de produção foi baseada, como vimos, na metodologia adotada por um bom número de pesquisadores do Grupo de Pesquisa CNPq *LDP – Properfil*.

Agrupamos os gêneros de acordo com as seguintes esferas de circulação:

1. Acadêmica (ensaios)
2. Literária (fábulas, crônicas, contos, poemas etc.)
3. Escolar (questionários, tabelas, textos informativos didáticos etc.)
4. Artes Gráficas (ilustrações)
5. Artes Musicais (canção - letras de)
6. Artes Plásticas (reproduções de pintura)
7. Publicitária (anúncios)
8. Divulgação científica (verbetes)
9. Jornalística (artigos, sinopse, entrevistas etc.)
10. Artes Visuais (fotogramas, fotografias)
11. Cotidiana (bilhetes, cartas etc.)
12. Tradição oral (folhetos de cordel)
13. Jurídica (leis)

A análise quantitativa dos textos em seus gêneros será comentada mais adiante, no Capítulo 4. A análise documental, juntamente com a análise quantitativa dos textos presentes nos 16 cadernos destinados ao Ensino Fundamental II, permitiu-nos responder às perguntas de pesquisa deste trabalho.

3.2 Pesquisa Documental

Como classificar a pesquisa documental? Nomeada por uns de análise, por outros de método ou técnica, afinal, como classificar o trabalho acadêmico com documentos? Seria a pesquisa documental um instrumento, uma etapa de um tipo de metodologia maior?

Primeiramente, existe essa dificuldade na nomeação e na classificação desse tipo de pesquisa, segundo May (2004, p. 206), por “não ser uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa *survey*. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados”.

Esse tipo de pesquisa apresenta diferentes terminologias e abordagens, dependendo do autor. Para Caulley, por exemplo, “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY, *apud* LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38). Cellard considera que “uma pesquisa documental deve [...] esgotar todas as pistas capazes de [...] fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008 *apud* SÁ-SILVA, 2009, p. 3).

Segundo Ferrari (1974, p. 228),

em geral a pesquisa documental realiza-se sobre materiais que se encontram elaborados. São fontes acabadas que não receberam ainda um tratamento analítico ou, se isso aconteceu, ainda podem oferecer contribuições de reforço, ou podem ainda receber uma nova reformulação de acordo com objetivos da pesquisa. (FERRARI, 1974, p. 228),

Esse tipo de pesquisa, muitas vezes, acaba sendo confundida com a pesquisa bibliográfica, porém, há distinções importantes a serem feitas entre os dois tipos de pesquisa. Primeiramente, quando se considera a diferença na natureza das fontes, a pesquisa bibliográfica trabalha com fontes secundárias de pesquisa, de diferentes autores que tratam de um mesmo tema. Fontes secundárias de pesquisa são textos já consagrados, que já tiveram algum tipo de trabalho realizado com eles. Já a pesquisa documental trabalha com fontes primárias, materiais “brutos”, que ainda não tiveram um tratamento, um trabalho realizado sobre eles; são provenientes dos próprios órgãos, entidades ou empresas. (SÁ-SILVA, 2009, p. 5)

A pesquisa bibliográfica, ainda, é aquela de natureza teórica, em que se busca o embasamento teórico da pesquisa, é parte obrigatória da pesquisa, pois é por meio dela que se toma conhecimento da produção científica existente, pois explica-se um problema a partir de referenciais teóricos já publicados. Já a pesquisa documental utiliza trabalhos que ainda não tiveram um tratamento analítico ou interpretativo e, por isso, tem um objetivo diferente do da pesquisa bibliográfica, pois visa selecionar, tratar e interpretar a informação desse tipo de documento, buscando extrair algum sentido dele. (SÁ-SILVA, 2009, p. 6)

No entanto, Ferrari (1974) afirma que é possível trabalhar com análise documental tanto com documentos de primeira como de segunda mão. Segundo o autor,

os documentos de primeira mão são denominados também de fontes primárias. São aqueles de natureza inédita. São dados primários, que foram recolhidos, organizados e formulados pelo pesquisador. Os documentos de primeira mão, a título de experiência de classificação na ciência, podem ser indicados nas seguintes categorias: 1) arquivos e documentos públicos; 2) a imprensa; 3) arquivos particulares; 4) documentação indireta e 5) fontes documentais não escritas. (FERRARI, 1974, p. 228)

Já, documentos de segunda mão são:

aquelas contribuições provenientes da documentação já analisada e publicada. [...] Caplow salienta que os “documentos de segunda mão contêm informação procedente de um ou de vários documentos originais” [...] Na maioria dos casos, as fontes secundárias não exigem a necessidade de confirmar tais informações, pois são de procedência bastante fidedigna [...] O problema da utilização de fontes secundárias reside em permitir a perpetuação de certos erros contidos em tais fontes. (FERRARI, 1974, p. 230-231)

Segundo o mesmo autor, é possível ainda se fazer pesquisa documental em arquivos privados que

são aqueles que pertencem às associações científicas, às associações de classes em geral, aos sindicatos, partido políticos, igrejas, que têm registros de suas deliberações, adeptos, correspondências, dos materiais empregados dos seus laboratórios, dos sucessos e insucessos e assim por diante. Pode-se considerar também como arquivos privados aqueles individuais, organizados por cientistas em geral. (FERRARI, 1974, p. 230)

Todavia, o que pode ser considerado um documento? Para historiadores positivistas, documentos são provas científicas. Até o início do século, era considerado um material escrito, registro oficial (garantia de objetividade, importância do que estava “documentado”). Porém, esse conceito antigo de documento, mas que ainda impera na mentalidade de uma maneira geral, foi posteriormente ampliado.

A escola de Annales (1930) considera documento “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado como documento ou fonte”. (SÁ-SILVA, 2009, p. 7) Já a Associação de Arquivistas Brasileiros considera que é “qualquer informação fixada em um suporte”, por exemplo: cartas, contratos, documentos oficiais, filmes, fotografias, desenhos, diários, reportagens, gravações de entrevistas, relatórios técnicos, pinturas, objetos de arte, canções etc. (SÁ-SILVA, 2009, p. 8)

A tradição da sociedade grafocêntrica nos faz acreditar que documentos são apenas materiais escritos. No entanto, Ferrari (1974, p. 230) nos traz que

a tradição oral pode ser fonte primária para um etnólogo ou para um folclorista. Além disso, filmes, fotografias, gravações, etc, podem constituir fontes primárias de grande importância para a maioria dos cientistas das diversas áreas de conhecimento.

Para Wolff (2004), citado por Flick, “documentos são artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas” (WOLFF, 2004 *apud* FLICK, 2007, p. 231). Segundo Flick (2007),

se tivermos que arcar com natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o *status* das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos. (PRIOR, 2003, *apud* FLICK, 2007, p. 231)

Apesar da pesquisa documental não ser um tipo de pesquisa fechada, com muitas regras e descrições, Lüdke e André (1986) tentaram formalizar algumas características em comum e constantes nas pesquisas documentais.

Segundo as autoras, as etapas da pesquisa documental seguem o seguinte percurso: primeiramente, faz-se a seleção do material que será trabalhado, se será oficial, técnico, pessoal, material instrucional, entre outros. Porém, é possível que se faça uma mescla desses tipos de materiais, de acordo com a pesquisa. Essa escolha, segundo Lüdke e André, “não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

Para Flick (2007), durante a seleção de documentos, deve-se levar em consideração a autenticidade, a credibilidade, a representatividade e a significação do documento.

Selecionado o material, no nosso caso, a PCESP e os Cadernos do Professor, o pesquisador parte para a análise do documento e, então, poderá recorrer à análise de conteúdo: “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (KRIPPENDORFF *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41). “O processo de análise de conteúdo dos documentos tem início quando tomamos a decisão sobre a *Unidade de Análise*. Lüdke e André (1986) dizem que existem dois tipos de Unidade de Análise: a Unidade de Registro e a Unidade de Contexto.” (SÁ-SILVA, 2009, p. 11) Neste trabalho, utilizaremos as unidades de contexto para a análise da PCESP e as de registro para a análise dos cadernos, feitos a partir do levantamento quantitativo que mencionamos acima.

O pesquisador recorrerá, então, aos registros dessa análise que será realizada, podendo esses ser de diversas formas, dependendo da preferência do pesquisador que poderá realizar: anotações à margem do material, esquemas, diagramas, sínteses etc. A partir desse registro preliminar, “o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42)

Posteriormente, esses dados deverão ser organizados. “Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43)

Sá-Silva ressalta que, esse momento,

é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade,

natureza do texto, conceitos-chave (CELLARD, 2008: 303). O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial (SÁ-SILVA, 2009, p. 10 e 11)

Sá-Silva nos lembra ainda a importância de se avaliar o “contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito.” (SÁ-SILVA, 2009, p. 8). Este conhecimento “possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc.” (SÁ-SILVA, 2009, p. 9)

O autor salienta também que é importante se conhecer o autor ou autores do documento e pensar se esse(s) fala(m) em nome apenas dele(s) ou em nome de um grupo social:

Cellard (2008) acredita ser ‘bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não!) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem’ [...] May (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. (SILVA-SÁ, 2009, p. 09-10).

Para Flick (2007),

o pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante. (FLICK, 2007, p. 233)

Uma questão a se fazer nesse tipo de pesquisa é a de saber quando chegou o momento em que se deve parar a pesquisa, quando os dados coletados são o suficiente. Guba (1978) sugere que, quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido

de integração na informação obtida, é um bom sinal para concluir o estudo (GUBA, 1978, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 44).

Para Ferrari (1974),

a análise de documentos permite determinar a autenticidade do texto, o seu valor, seu grau de veracidade, seu sentido e alcance. As análises dos documentos podem ser encetadas tomando-se em consideração duas orientações: 1) os métodos clássicos e 2) os métodos quantitativos, conforme propôs Duverger.(FERRARI, 1974, p. 231)

Os métodos clássicos de análise de documentos, segundo o autor, “são derivados de certo modo da crítica literária e da crítica histórica” (FERRARI, 1974, p. 231). A análise interna é de base racional e de caráter objetivo.

De base racional, devido a ser uma operação intelectual que procura captar as linhas fundamentais ou acidentais do conteúdo. A análise de base racional é atingida à base da crítica (crítica literária, crítica histórica, sociológica, psicológica, etc.). Esta crítica pode ser de natureza impressionista, mais sensível à intuição do conjunto, e a crítica racional fundamentada em estudo mais lógico. [...] O caráter objetivo da análise dos documentos visa a desenvolver um alto grau de imparcialidade e a evitar qualquer preferência pessoal, desde que a finalidade da análise é evitar qualquer tipo de subjetividade. (FERRARI, 1974, p. 231)

Já, a análise externa

permite reconhecer o grau de veracidade do documento. Para tanto, torna-se pertinente a análise de contexto, isto é, a colocação do documento num contexto mais amplo; as circunstâncias de fatos que acompanharam a redação do documento, o seu autor ou autores; as condições ambientais, etc. (FERRARI, 1974, p. 232)

Esse tipo de pesquisa, no entanto, por ser uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, é alvo de inúmeras críticas perante a academia e os meios científicos. Os principais críticos são os pesquisadores positivistas, quantitativos, que argumentam que, primeiramente, documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados, mas, principalmente, questionam a falta de objetividade e validade questionável desse tipo de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40). Porém, esse tipo de crítica não é enfrentado apenas pela pesquisa documental e sim, pela análise qualitativa em geral. Um outro fator é que a pesquisa

“representa escolhas arbitrárias, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

No entanto, o que deve ser considerado como um fator importante é o que Lüdke e André ressaltam: “o propósito de se fazer inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e as ideologias das fontes ou dos autores dos documentos. Essas escolhas devem ser consideradas, pois, como um dado a mais na análise.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40, ênfase adicionada). Portanto, o fato do pesquisador escolher um tipo de documento específico para trabalhar, as questões que ele irá observar, suas ideologias e intenções DEVEM ser consideradas em uma pesquisa desse tipo como um dado a mais na pesquisa. Sendo assim, esse tipo de pesquisa não tem o propósito de ser isenta de valores e ideologias e muito menos de ser “objetiva” em um sentido positivista. A subjetividade do pesquisador deve ser levada em consideração.

Todavia, porque um pesquisador escolhe esse tipo de pesquisa em detrimento das outras? A pesquisa documental exige um certo *feeling* e experiência do pesquisador.

Esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento. (PATTON, 1980, p. 313, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 44)

Uma outra questão a se fazer é quando se deve utilizar esse tipo de pesquisa. Lüdke e André ressaltam que essa metodologia é propícia quando o acesso aos dados for problemático; se “se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 39); “há o interesse em estudar o problema a partir da expressão do indivíduo, quando a linguagem é importante para a investigação.” (HOLSTI, 1969, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39, ênfase adicionada)

Flick (2007, p. 236) afirma, ainda, que

analisar um documento é, muitas vezes, um modo de utilizar métodos não-intrusivos e dados produzidos com finalidades práticas no campo em estudo. Isso pode abrir uma perspectiva nova e não-filtrada sobre o campo e seus processos. Por isso, os documentos

muitas vezes permitem que se vá além das perspectivas dos membros no campo. (FLICK, 2007, p. 236)

Além disso, o autor nos traz também uma crítica ao método:

Como método autônomo, a análise de documentos oferece uma abordagem específica e, às vezes, um tanto limitada a experiências e a processos. No entanto, os documentos podem representar um acréscimo bastante instrutivo às entrevistas ou à observação. O problema principal na análise de documentos refere-se a como conceitualizar as relações entre o conteúdo explícito, o significado implícito e o contexto de funções, bem como o uso dos documentos e a forma como considerá-lo. (FLICK, 2007, p. 236)

Sendo assim, a pesquisa documental pode ser utilizada como metodologia em algumas comunidades científicas – como na Linguística Aplicada –, sendo, em outras, vista apenas como um instrumento de pesquisa.

Assim, neste trabalho, de modo a responder a nossas questões de pesquisa, tomamos por base o discurso sobre os (multi)letramentos presente na PCESP para procedermos ao levantamento quantitativo dos objetos de ensino dos Cadernos (textos em gêneros pertencentes a diferentes esferas de produção de discursos). Na parte qualitativa da análise, também exposta no Capítulo 5, exploramos as características de alguns desses registros, considerados mais significativos para esta dissertação.

Capítulo 4: A Análise

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP) é composta por um documento geral e outro específico de cada área. O documento geral traz um texto de apresentação da proposta e das áreas que a compõem; o documento específico, dividido por áreas, inicia-se por um texto com as propostas e enfoques específicos da área em questão, no nosso caso, a área de Língua Portuguesa/Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Essa proposta se concretiza nos Cadernos do Professor, que são divididos em quatro cadernos por série/ano, um para cada bimestre. Esses, por sua vez, são divididos em Situações de Aprendizagem (quatro por bimestre). Como vimos, a partir desses Cadernos do Professor, concretizou-se o Caderno do Aluno com as atividades propostas nos Cadernos do Professor.

Os Cadernos do Professor são estruturados da seguinte forma:

1. Apresentação do Caderno, assinada por Paulo Renato Souza, então Secretário da Educação do Estado de São Paulo;
2. *São Paulo Faz Escola* – Uma Proposta Curricular para o Estado (assinada por Maria Inês Fini, Coordenadora Geral do Projeto *São Paulo Faz Escola*);
3. Ficha Catalográfica do Caderno (nome da disciplina, área, etapa da educação básica, série, período letivo e temas desenvolvidos);
4. Orientação sobre os conteúdos do Caderno;
5. Situação de Aprendizagem 1;
6. Situação de Aprendizagem 2;
7. Situação de Aprendizagem 3;
8. Situação de Aprendizagem 4;
9. Proposta de questões para avaliação;
10. Proposta de Situações de Recuperação e recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema (sugestão de filmes, sites, livros).

4.1 Um olhar para a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental/Ciclo II

Analisaremos, em primeiro lugar, o documento da Proposta Curricular de Língua Portuguesa e veremos como o texto faz referência ao(s) letramento(s). Segundo esse documento, para o *letramento*

É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o **letramento**. O **nível de letramento** é determinado pela **variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem**. Assim, o centro da aula de língua portuguesa é o texto, mas o que isso significa realmente? (SÃO PAULO, 2008a, p. 43, ênfase adicionada).

A concepção de letramento que está aqui presente é a da perspectiva autônoma¹⁵, está relacionada aos alfabetismos¹⁶, considerando-se "**níveis de letramento**", o qual apenas acontece no trabalho com os gêneros textuais, os quais estão inseridos em determinado contexto de comunicação, de interação social. Além disso, basta "reconhecer" os gêneros: não é necessário nem compreendê-los criticamente, nem produzir enunciados. Sendo assim, os níveis de letramento são determinados pelo número de gêneros "reconhecidos" pelo aluno, o que nos parece um tanto quanto estranho, pois não é porque o aluno se deparou em um momento com determinado gênero textual que já passa a utilizá-lo.

Em seguida, há um subtópico destinado ao aprofundamento do currículo da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Aqui temos a organização bimestral dos eixos a serem estudados de modo geral, em cada ano do Ensino Fundamental II: "cada eixo terá o texto em uma dada situação como base para a organização dos estudos" (SÃO PAULO, 2008a, p. 46).

¹⁵ O modelo autônomo foi construído de acordo com um objetivo político específico, cujo foco central é de que há funções na língua que são afetadas significativamente pelo domínio da língua escrita, a qual permite diferenciar funções de uma forma cuja possibilidade é remota na língua oral. (STREET, 1984, p.19-20).

¹⁶ "O conceito de *alfabetismo* é muito complexo, por que esse estado assumido pelo alfabetizado não é único nem previsível, na medida em que envolve um grande conjunto de competências e habilidades, tanto na leitura como de escrita" (ROJO, 2009, p. 74)

A Proposta ainda nos traz o que considera como tipologia textual:

o ensino-aprendizagem partirá das organizações internas básicas dos diferentes textos (narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar). Nessa etapa, o objetivo central, de um ponto de vista dos conteúdos, é compreender que, nas situações reais de comunicação, diferentes textos, **compostos em diferentes linguagens**, podem apresentar uma forma de organização interna semelhante. Essa organização, de alguma forma, contribui para o sentido que poderá ser dado a esses textos, em diversos contextos. (SÃO PAULO, 2008a, p. 46, ênfase adicionada).

Se se trata de apenas “reconhecer” o gênero, como vimos, então é preciso começar pela descrição de suas “organizações internas básicas” – ou seja uma abordagem formal e não discursiva. Essa classificação de textos/gêneros textuais como proposta no texto acima é herdeira dos agrupamentos de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004[1996]), como veremos mais adiante.

A PCESP diz que trabalhará com textos “compostos em diferentes linguagens”, e nos perguntamos se essas linguagens estariam dentro do que esperamos com a abordagem dos multiletramentos/novos letramentos, a multimodalidade e a multiculturalidade, se trabalhariam com linguagens da oralidade popular típica de alguma região ou com a linguagem digital (o internetês) etc. Isso é o que será verificado na análise a seguir.

Quando vamos para a grade curricular, vemos que os dois primeiros bimestres são dedicados a “Tipologias e gêneros textuais” e os dois últimos, a “Texto, discurso e história”. Com isso, a proposta dá prioridade a uma visão mais formal e textual dos enunciados, deixando para mais tarde uma abordagem mais situada e discursiva. (SÃO PAULO, 2008a, p. 46).

1º bimestre: Tipologias e gêneros textuais

2º bimestre: Tipologias e gêneros textuais

3º bimestre: Texto, discurso e história

4º bimestre: Texto, discurso e história

Olhando, então, para a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, especificamente do Ensino Fundamental Ciclo II (nosso foco nesta pesquisa), percebemos que há uma proposta de trabalho com os gêneros textuais, o que vai ao encontro das teorias de trabalho com a língua materna dos anos 80 e 90, tomando o texto na sala de aula como objeto de ensino, como vimos no Capítulo 1. Quando se trata dos gêneros textuais, a Proposta nos traz que

Gêneros textuais – relaciona os textos com suas funções sociocomunicativas. Serão selecionados dois gêneros para estudo em cada bimestre; essa escolha relaciona-se com a tipologia textual apresentada naquele ano, uma vez que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seus modos de organização. O objetivo principal da seção, de um ponto de vista da escolha do conteúdo, é apresentar o texto e suas especificidades **funcionais**, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos. (SÃO PAULO, 2008a, p. 47).

Percebemos aqui que a definição de gênero textual não está muito clara, é uma definição confusa e simplista. Não está claro o que são “funções sociocomunicativas” e quais as suas influências em um texto. No entanto, logo em seguida, vem a organização desses gêneros em cada ano/série que, de acordo com o texto, girarão em torno de uma tipologia predominante (narrar (5ª série/6º ano), relatar (6ª série/7º ano), prescrever (7ª série/8º ano), expor e argumentar (8ª série/9º ano)), com o foco nas especificidades das formas dos textos e nas situações de comunicação nas quais o mesmo estiver inserido.

Quando a Proposta aborda o tópico **texto e discurso**, a ser abordado no segundo semestre de cada série/ano, essa sequenciação que, aparentemente estava clara, fica um pouco mais confusa, já que se coloca que: “o texto será visto em âmbito ainda mais amplo. Sendo organizado a partir de uma ou mais tipologias e em um dado gênero.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 47).

Mais adiante, a Proposta expõe os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre de cada ano letivo (5ª à 8ª série ou 6º a 9º anos): são quatro bimestres por ano, sendo que, nos dois primeiros bimestres, são vistas as tipologias e os gêneros e, nos dois últimos, o texto, discurso e história. No entanto, apesar disso, a PCESP diz que o texto é visto por uma perspectiva discursiva: “será compreendido em sentido semiótico” (SÃO PAULO, 2008a, p. 46) e “o estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação – podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 46). Não se vê como isso seja possível invertendo-se a ordem do método sociológico de análise dos enunciados (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1989[1929], p. 124).

No entanto, na prática do material didático, percebemos que o foco na situação de aprendizagem está no formato do texto, sendo, então, a perspectiva abordada, a textual e não a discursiva.

Os conteúdos abordados em cada bimestre de cada ano/série estão divididos em: **conteúdos gerais, conteúdos de leitura, conteúdos de produção escrita e conteúdos de oralidade/escuta.** Vejamos a proposta de divisão do trabalho pelos eixos nesta Proposta Curricular, para os anos séries:

Tabela 2: Tabela de conteúdos de Língua Portuguesa da 5ªsérie/6ºano do Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2008a, p. 48-50)

5ª série	Conteúdos Gerais	Conteúdos de Leitura	Conteúdos de Oralidade e escuta	Conteúdos de Produção Escrita
NARRAR				
1º Bimestre	- Traços característicos de textos narrativos: enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço. - Textos narrativos e situações de comunicação. - Estudos Linguísticos. - Noção de tempo verbal. - Articuladores espaciais e temporais. - Modo subjuntivo na narrativa. - O subjuntivo e os verbos regulares.	- Leitura de textos narrativos em diferentes situações de comunicação; • interpretação de texto; • fruição; • situacionalidade • coerência	- Escuta de textos narrativos em diferentes situações de comunicação -roda de leitura oral; -roda de conversa.	- Produção de textos narrativos em diferentes situações de comunicação; -a importância do enunciado; -produção de síntese; -produção de ilustração
2º Bimestre	- Narratividade; -Gênero textual “crônica narrativa”; -Gênero textual “letra de música”; -Estudos Linguísticos; • Verbos modalizadores; • Locução Verbal; • Compreensão dos sentidos das palavras (no dicionário, no contexto, noção do radical das palavras etc.) • Questões ortográficas.	-Leitura de crônica narrativa e letra de música em diferentes situações de comunicação; -Formulação de hipóteses; -Interpretação de texto	-Escuta de crônicas narrativas e letras de música em diferentes suportes e situações de comunicação; -Roda de leitura oral; -Roda de conversa.	-Produção de crônica narrativa e letras de música em diferentes situações de comunicação; -Etapas de elaboração da escrita; -Paragrafação.

3º Bimestre	-Discurso artístico do século XX: diferentes formas de representação; -A arte no mundo contemporâneo; -Crônica narrativa e letra de música como formas de representação histórica; -Estudos linguísticos: Substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pontuação.	-Leitura intertextual e interdiscursiva de narrativas e letras de música (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta)	-Escuta de narrativas e letra de música em diferentes situações de comunicação e momento histórico. -Leitura oral: ritmo e entonação; Respiração; qualidade da voz; elocução e pausa.	-Produção intertextual e interdiscursiva de narrativas e letras de música (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade e polifonia)
4º Bimestre	-Crônica narrativa e letra de música: diálogos com outros gêneros; -Traços do discurso artístico: uma reflexão historicamente construída (leituras e escutas de textos artísticos produzidos em diferentes momentos históricos) -Estudos linguísticos: Ortografia, acentuação, pronomes pessoais, de tratamento.	-Leitura intertextual e interdiscursiva de narrativas e letras de músicas produzidas em diferentes momentos históricos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta)	-Escuta de narrativas de letras de música em diferentes situações de comunicação e momento histórico; -Leitura oral: ritmo, entonação: respiração, qualidade da voz, elocução e pausa.	-Produção intertextual e interdiscursiva de narrativas e letra de música (coerência e coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade de polifonia)

Vejamos agora o que propõe cada um dos quadros em cada série: na 5ª série, o foco é nos **textos narrativos** (fábula, conto, crônica, trecho de narrativa, etc.), quando se pretende trabalhar com as características desses textos, englobá-los em situações de comunicação e, ainda, estudar aspectos linguísticos ligados ao agrupamento (noções de tempo verbal, articuladores temporais e espaciais, etc.), mas não somente, pois outros aspectos linguísticos não são sensíveis a gênero e têm caráter mais geral e sistêmico (locução verbal, composição de palavras, ortografia, substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pontuação, acentuação, pronomes pessoais, de tratamento).

Nos gêneros propostos nesta etapa de escolaridade percebemos a presença da “letra de canção” como pertencente ao agrupamento do narrar, no entanto, mesmo que seja uma letra que conta uma história, não podemos considerá-la como pertencente a esse agrupamento de gêneros, pois não se trata de um gênero narrativo.

Nos **conteúdos de leitura**, o foco está na interpretação, fruição, situacionalidade e coerência. No primeiro bimestre o gênero não está delimitado, sendo uma leitura geral de textos narrativos, no segundo bimestre há o foco nos gêneros “crônica narrativa” e “letra de música”, no terceiro e quarto bimestre há o foco na leitura intertextual e interdiscursiva.

Nos **conteúdos de oralidade e escuta**, no primeiro bimestre há a escuta de textos narrativos de um modo geral, rodas de leitura oral, rodas de conversa; no segundo bimestre o trabalho é o mesmo, o que diferencia é o foco nos gêneros (crônicas narrativas e letra de música). Nos terceiro e quarto bimestres permanece a escuta de textos narrativos, acrescenta-se a leitura oral: ritmo, entonação; respiração, qualidade da voz, elocução e pausa. Percebe-se, então, que o foco dos trabalhos continua sendo na atividade e não no objeto “leitura em voz alta, roda de leitura”, se adequando apenas aos gêneros e/ou tipologias específicos de cada série: leitura em voz alta, qualidade da voz, elocução e pausa, além da escuta de cada gênero em diferentes situações de comunicação e momento histórico. Portanto, oralidade se reduz à elocução.

Nos **conteúdos de produção escrita**¹⁷, vemos o foco na escrita no primeiro bimestre do agrupamento narrar, ou seja, uma ideia mais ampla, juntamente a importância do enunciado, produção de síntese e produção de ilustração. No segundo bimestre já há o foco nos gêneros específicos destinados a série (crônica narrativa e letra de música) juntamente a paragrafação, ora, não há como estudar paragrafação com um gênero que é dividido em versos. No terceiro e quarto bimestres o trabalho já é mais direcionado a interdiscursividade, coesão e coerência.

Vejamos agora os eixos de conteúdos destinados à 6ª série:

¹⁷ Observação: houve aqui um problema de recorte e colagem, o tópico “conteúdos de produção escrita” está duplicado em todas as séries no terceiro bimestre.

Tabela 3: Tabela de conteúdos de Língua Portuguesa da 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2008a, p. 48-50)

6ª série	Conteúdos Gerais	Conteúdos de Leitura	Conteúdos de Oralidade e Escuta	Conteúdos de Produção Escrita
Relatar 1º Bimestre	- Traços característicos da tipologia “relatar” nos gêneros “relato oral” e “relato autobiográfico” - Narrar e relatar: semelhanças e diferenças - Traços característicos de textos jornalísticos - Estudos lingüísticos · elementos coesivos e conectivos: preposição / conjunção · frase e oração · marcadores de tempo e lugar · pontuação · interjeição · oralidade x escrita: registros diferentes	- Leitura de textos organizados na tipologia “relatar” em diferentes situações de comunicação · inferência · formulação de hipótese · interpretação de texto • leitura em voz alta	- Escuta de notícia e relato de experiência em diferentes situações de comunicação • Roda de leitura oral • Roda de conversa - Escuta de notícia e relato de experiência em diferentes situações de comunicação • Roda de leitura oral • Roda de conversa	- Produção de texto organizados na tipologia “relatar” em diferentes situações de comunicação · etapas de elaboração da escrita · paragrafação
2º Bimestre	- Gênero textual “notícia” - Gênero textual “relato de experiência” • Estudos lingüísticos · Frase e oração · Advérbio · Figuras de linguagem · Questões Ortográficas	- Leitura de notícia e relato de experiência em diferentes situações de comunicação · interpretação de texto · intertextualidade	- Escuta de notícias e relatos de experiência em diferentes suportes - Escuta de situações de comunicação • Leitura oral: ritmo, • entonação • Roda de leitura oral • Roda de conversa	- Escuta de notícias e relatos de experiência em diferentes suportes - Escuta de situações de comunicação • Leitura oral: ritmo, • entonação • Roda de leitura oral • Roda de conversa
3º Bimestre	- Discurso jornalístico no século XX: diferentes formas de representação	- Leitura intertextual e interdiscursiva de notícia e relato de experiência	- Escuta de notícia e relato de experiência em diferentes situações de	- Produção intertextual e interdiscursiva de notícia e relato

	• O jornal no mundo contemporâneo • Notícia e relato de experiência como formas de representação histórica • Estudos lingüísticos · Verbo · Funções da linguagem · Pontuação · Gíria	(interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, polifonia, leitura em voz alta)	comunicação e momento histórico • Leitura em voz alta · elocução e pausa	de experiência (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)
4º Bimestre	- Notícia e relato de experiência: diálogos com outros gêneros • Traços do discurso jornalístico: uma reflexão historicamente construída (por meio de leituras e escutas de textos jornalísticos produzidos em diferentes momentos históricos) • Estudos lingüísticos · Figuras de linguagem · Preposição · Uso dos porquês · Forma e grafia de algumas palavras e expressões	- Leitura intertextual e interdiscursiva de notícias e relatos de experiências produzidos em diferentes momentos históricos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta)	- Escuta de notícia e relato de experiência em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura em voz alta · elocução e pausa	- Produção intertextual e interdiscursiva de notícia e relato de experiência (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)

À 6ª série ficou a responsabilidade do estudo dos textos do agrupamento **relatar**, com foco nos gêneros “relato **oral**”, “notícia”, “relato de experiência”, “relato **autobiográfico**”. Percebemos aqui uma confusão entre as modalidades (oral e escrita) e os gêneros. Relato oral é uma modalidade de um texto (oral), enquanto um relato autobiográfico é um gênero, que pode ser tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Há também a caracterização do agrupamento, diferenciando-o da narração,

e o estudo linguístico que esse agrupamento pode proporcionar (elementos coesivos, preposição, conjunção, frase e oração, marcadores de tempo e espaço, pontuação, interjeição, oralidade, escrita, advérbios, figuras de linguagem, ortografia, verbo, funções da linguagem, gíria etc)

Nos **conteúdos de leitura**, o foco está na interpretação, inferência, formulação de hipótese, leitura em voz alta. No primeiro bimestre o gênero não está delimitado, sendo uma leitura geral de textos pertencentes ao agrupamento “relatar”, no segundo bimestre há o foco no gênero “relato de experiência”, mas com o foco na interpretação e intertextualidade. Nos terceiro e quarto bimestre há o foco na leitura intertextual e interdiscursiva.

Nos **conteúdos de oralidade e escuta**, no primeiro bimestre há a escuta de notícia e relato de experiência, rodas de leitura oral, rodas de conversa; no segundo bimestre o trabalho é o mesmo, a única diferença encontra-se na leitura oral: ritmo e entonação. Nos terceiro e quarto bimestres permanece a escuta de textos notícia e relato de experiência, acrescenta-se a leitura em voz alta, elocução e pausa. Mais uma vez, o mesmo observado na 5ª série, a oralidade se reduz à elocução.

Nos **conteúdos de produção escrita**, vemos o foco na escrita no primeiro bimestre do agrupamento relatar, ou seja, uma ideia mais ampla, juntamente a etapas de elaboração da escrita e paragrafação. No segundo bimestre já há o foco nos gêneros específicos destinados a série (notícia e relato de experiência) juntamente a etapas de elaboração da escrita, importância do enunciado, coesão e coerência. No terceiro e quarto bimestres o trabalho já é mais direcionado a interdiscursividade, intertextualidade, coesão e coerência.

Vejamos agora os eixos de conteúdos destinados à 7ª série:

Tabela 4: Tabela de conteúdos de Língua Portuguesa da 7ªsérie/8ºano do Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2008a, p. 48-50)

7ª série Prescrever	Conteúdos Gerais	Conteúdos de Leitura	Conteúdos de Oralidade e escuta	Conteúdos de Produção Escrita
1º Bimestre	- Traços característicos de textos prescritivos • Gênero textual “anúncio publicitário”	- Leitura de textos prescritivos em diferentes situações de comunicação · fruição · interpretação de	- Escuta de textos prescritivos em diferentes situações de comunicação	- Produção de textos prescritivos em diferentes situações de comunicação

	• Textos prescritivos e situações de comunicação • Estudos lingüísticos · conceito de verbo · modo imperativo nas variedades padrão e coloquial · como e por que usar a gramática normativa · imperativo negativo · pesquisa no dicionário · modo indicativo (verbos regulares) · “tu”, “vós” e variedades lingüísticas · irregularidades do Indicativo	texto · intertextualidade	• Leitura oral: ritmo, entonação • Leitura dramática • Roda de conversa	· coerência · coesão · intertextualidade
2º Bimestre	- Traços característicos de textos prescritivos • Gênero textual “anúncio publicitário” • Anúncio publicitário em diferentes situações de comunicação · Estudos lingüísticos · Período simples · Verbo; termo essencial da oração · Sujeito e predicado	- Leitura de anúncios publicitários em diferentes situações de comunicação · interpretação de texto · fruição · inferência	- Escuta de anúncios publicitários em diferentes suportes e situações de comunicação • Roda de conversa	- Produção de anúncios publicitários em diferentes situações de comunicação · coerência · coesão · intencionalidade
3º Bimestre	- Discurso publicitário no século XX: diferentes formas de representação • Publicidade e mundo contemporâneo • Anúncio publicitário e textos prescritivos como formas de	Leitura intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta)	Escuta de textos prescritivos e anúncio publicitário em diferentes situações de comunicação e momento histórico □ □ Leitura oral: ritmo,	□ Produção intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade)

	representação histórica • Estudos lingüísticos · Complementos essenciais (objetos direto e indireto; complemento nominal) · Figura de Linguagem		entonação · respiração · qualidade da voz · elocução e pausa	e, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)
4º Bimestre	- Anúncio publicitário e textos prescritivos: diálogos com outros gêneros • Traços do discurso publicitário: uma reflexão historicamente construída (por meio de leituras e escutas de textos artísticos produzidos em diferentes momentos históricos) • Estudos lingüísticos · Complementos acessórios (adjunto adnominal, Adjunto adverbial, vocativo e aposto) · Concordância verbal · Concordância Nominal	- Leitura intertextual e interdiscursiva de anúncios publicitários e textos prescritivos produzidos em diferentes momentos históricos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta)	- Escuta de textos prescritivos e anúncio publicitário em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura oral: ritmo, entonação · respiração · qualidade da voz · elocução e pausa	- Produção intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)

Na 7ª série, há uma proposta de trabalho com textos **prescritivos**, com foco no gênero “anúncio publicitário”. Os estudos linguísticos giram em torno de aspectos relacionados à tipologia, como verbos imperativos (em registro coloquial e formal), uso da gramática normativa (período simples, sujeito simples e composto, complementos verbais, funções sintáticas, concordâncias etc).

Nos **conteúdos de leitura**, o foco está na interpretação, intertextualidade e fruição no trabalho com textos pertencentes ao agrupamento “prescrever”, sendo uma visão

geral, no segundo bimestre há o foco no gênero “anúncios publicitários”, mas com o foco na inferência. Nos terceiro e quarto bimestre há o foco na leitura intertextual e interdiscursiva.

Nos **conteúdos de oralidade e escuta**, no primeiro bimestre há a escuta de textos prescritivos, leitura oral (ritmo e entonação), leitura dramática e roda de conversa; no segundo bimestre o trabalho já é específico com o gênero “anúncio publicitário” e rodas de conversa. Nos terceiro e quarto bimestres permanece a escuta de textos prescritivos, acrescenta-se a leitura oral, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa. Mais uma vez, o mesmo observado nas 5ª e 6ª séries, a oralidade se reduz à elocução.

Nos **conteúdos de produção escrita**, vemos o foco na escrita no primeiro bimestre do agrupamento prescrever, ou seja, uma ideia mais ampla, juntamente a etapas de elaboração da escrita e paragrafação. No segundo bimestre já há o foco no gênero específico destinado a série (anúncio publicitário) juntamente a intencionalidade, coesão e coerência. No terceiro e quarto bimestres o trabalho já é mais direcionado a interdiscursividade, intertextualidade, coesão e coerência.

Vejamos agora os eixos de conteúdos destinados à 8ª série:

Tabela 5: Tabela de conteúdos de Língua Portuguesa da 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2008a, p. 48-50)

8ª série Expor/Argumentar	Conteúdos Gerais	Conteúdos de Leitura	Conteúdos de Oralidade e escuta	Conteúdos de Produção Escrita
1º Bimestre	- Traços característicos de textos argumentativos • Traços característicos de textos expositivos • Argumentar e expor: semelhanças e diferenças • Estudos lingüísticos · marcas dêiticas (pronomes pessoais) · pontuação	- Leitura de textos argumentativos e expositivos em diferentes situações de comunicação • interpretação de texto • leitura em voz alta • inferência	- Debate oral em diferentes situações de comunicação • Apresentação oral • Roda de conversa	- Produção de textos argumentativos e expositivos em diferentes situações de comunicação · coerência · paragrafação · etapas de elaboração da escrita · elaboração de Fichas

	· elementos coesivos (preposição, conectivos)			
2º Bimestre	- Gênero textual “artigo de opinião” • Artigo de opinião em diferentes situações de comunicação • Estudos lingüísticos · Pontuação · Período composto por coordenação · Conjunção	- Leitura de artigo de opinião em diferentes situações de comunicação · formulação de hipótese · inferência · interpretação de Texto	- Escuta de artigos de opinião em diferentes • Situações de comunicação • Roda de conversa	- Produção de artigo de opinião em diferentes Situações de comunicação · etapas de elaboração da escrita · intencionalidad e
3º Bimestre	- Discurso político no século XX: diferentes formas de representação • Política no mundo contemporâneo • Debate e artigo de opinião como formas de representação histórica • Estudos lingüísticos · Regência verbal e nominal · Período composto por subordinação · Conjunção	- Leitura intertextual e interdiscursiva de artigo de opinião (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, polifonia, leitura em voz alta)	- Escuta de artigo de opinião e debate em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura em voz alta · qualidade da voz · elocução e pausa	- Produção intertextual e interdiscursiva de artigo de opinião e debate (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidad e, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)
4º Bimestre	- Debate e artigo de opinião: diálogos com outros gêneros • Traços do discurso político: uma reflexão historicamente construída (leituras e escutas de textos políticos produzidos em diferentes momentos históricos) • Estudos lingüísticos	- Leitura intertextual e interdiscursiva de artigos de opinião e debates produzidos em diferentes momentos históricos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta)	- Escuta de artigo de opinião e debate em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura em voz alta · qualidade da voz · elocução e pausa	- Produção intertextual e interdiscursiva de artigo de opinião e debate (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidad e, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)

	· Período composto por subordinação · Pontuação · Conjunção · Crase			
--	--	--	--	--

Durante a 8ª série, trabalha-se com os textos **argumentativos** e **expositivos** (semelhanças e diferenças), trabalhando com artigos de opinião, artigos de divulgação, verbetes etc. Os estudos linguísticos giram em torno de elementos coesivos e marcas dêiticas.

Nos **conteúdos de leitura**, o foco está na interpretação, leitura em voz alta e inferência nos textos pertencentes aos agrupamentos “expositivos” e “argumentativos”, sendo uma visão geral, no segundo bimestre há o foco no gênero “artigo de opinião”, mas com o foco na formulação de hipótese, inferência e interpretação de texto. Nos terceiro e quarto bimestre há o foco na leitura intertextual e interdiscursiva.

Nos **conteúdos de oralidade e escuta**, no primeiro bimestre há o debate oral, apresentação oral e roda de conversa; no segundo bimestre já há o trabalho específico com o gênero “artigo de opinião” com a escuta desse gênero e rodas de conversa. Nos terceiro e quarto bimestres permanece a escuta de textos “artigo de opinião”, acrescenta-se a leitura em voz alta, qualidade da voz, elocução e pausa. Mais uma vez, o mesmo observado nas 5ª, 6ª, 7ª séries, a oralidade se reduz à elocução e a alguns gêneros orais como debate e apresentação.

Nos **conteúdos de produção escrita**, vemos o foco na escrita no primeiro bimestre dos agrupamentos expositivos e argumentativos, mais uma vez, uma ideia mais ampla de início, juntamente a etapas de elaboração da escrita, paragrafação, coerência e elaboração de fichas. No segundo bimestre já há o foco no gênero “artigo de opinião” juntamente a intencionalidade e etapas de elaboração da escrita. No terceiro e quarto bimestres o trabalho já é mais direcionado a interdiscursividade, intertextualidade, coesão e coerência.

Nesta primeira análise geral dos eixos por séries/anos, percebemos que há algumas regularidades, como no conteúdo geral das séries em que o foco não está propriamente nos gêneros textuais, mas sim nos recursos linguísticos possíveis de serem trabalhados a partir das tipologias textuais. Quando adentramos nos

conteúdos de leitura do **primeiro bimestre**, vemos que a 5ª série está realmente focada nos textos narrativos, porém sem delimitação de um ou mais gêneros. Aqui, o foco é na interpretação de texto, fruição, coerência e na leitura de textos em diferentes situações de comunicação. Quando vamos para as séries seguintes (6ª, 7ª e 8ª), percebemos que os focos são os mesmos que o da 5ª série, diferenciando-se apenas pela leitura em voz alta, nas 6ª e 8ª séries. O trabalho com a leitura é, de modo geral, o mesmo nas quatro séries: interpretação de texto. No entanto, percebemos que, a medida que se passam os anos, há o acréscimo de algumas habilidades a serem trabalhadas: 6ª série, intertextualidade; 7ª série, fruição e inferência; 8ª série, formulação de hipótese, inferência.

Nos **conteúdos de oralidade e escuta**, não percebemos muitas diferenças em relação ao foco de cada série, de maneira geral há um trabalho de leitura das tipologias textuais e dos gêneros de cada série, rodas de leitura oral, rodas de conversa.

No segundo bimestre, percebemos que há ainda um trabalho com as mesmas tipologias do primeiro bimestre, porém agora, há uma especificação dos gêneros em cada série.

Nos **conteúdos de produção escrita**, percebemos o foco na elaboração de textos de cada gênero determinado nos conteúdos gerais. Há poucas diferenciações em cada série: 5ª série, etapas de elaboração de escrita e paragrafação; 6ª série, etapas de elaboração de escrita, importância do enunciado, coesão, coerência; 7ª série, coesão, coerência, intencionalidade; 8ª série, etapas de elaboração de escrita e intencionalidade.

Percebemos que em todas as séries e em todos os eixos, o terceiro e quarto bimestres apresentam semelhanças, isso porque o foco desses bimestres não está no estudo dos gêneros, mas na contextualização histórica dos gêneros trabalhados, ou das tipologias trabalhadas anteriormente. Nos conteúdos gerais da 5ª série, há o estudo do discurso artístico do século XX; a arte no mundo contemporâneo; crônica narrativa e letra de canção como formas de representação histórica; estudos linguísticos (substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pontuação). Na 6ª série, há o trabalho com o discurso jornalístico no século XX: diferentes formas de representação; o jornal no mundo contemporâneo; notícia e relato de experiência como formas de representação histórica; estudos linguísticos (verbo, funções da

linguagem, pontuação, gíria). Na 7ª série, o mesmo acontece: discurso publicitário no século XX: diferentes formas de representação; publicidade e mundo contemporâneo; anúncio publicitário e textos prescritivos como formas de representação histórica; estudos linguísticos (objetos direto e indireto; complemento nominal; figura de linguagem; ortografia). Na 8ª série, discurso político no século XX: diferentes formas de representação; política no mundo contemporâneo; debate e artigo de opinião como formas de representação histórica; estudos linguísticos (regência verbal e nominal; período composto por subordinação; conjunção).

Para o quarto bimestre, em **conteúdos gerais**, vemos o mesmo trabalho nas quatro séries: diálogo dos gêneros já trabalhados com outros gêneros; traços do gênero e uma reflexão historicamente construída. O que muda de acordo com cada série são os estudos linguísticos, não específicos de gêneros: 5ª série, ortografia, acentuação, pronomes pessoais, de tratamento; 6ª série, figuras de linguagem, preposição, uso dos porquês, forma e grafia de algumas palavras e expressões; 7ª série, complementos acessórios (adjunto adnominal, adjunto adverbial, vocativo e aposto), concordância verbal, concordância nominal; 8ª série, período composto por subordinação, pontuação, conjunção, crase.

Nos **conteúdos de leitura**, o mesmo se repete em cada série: leitura intertextual e interdiscursiva dos gêneros (não há definição de intertextualidade nem de interdiscursividade) e/ou tipologia trabalhados, produzidos em diferentes momentos históricos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta). Assim como nos conteúdos de produção escrita, que também se repetem em cada série: produção intertextual e interdiscursiva do gênero e/ou tipologia trabalhado em cada série (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia). O mesmo também acontece nos conteúdos de oralidade e escuta, que se repete nas 5ª e 7ª séries (escuta dos gêneros e/ou tipologias trabalhados em diferentes situações de comunicação e momento histórico; leitura oral: ritmo, entonação; respiração; qualidade da voz; elocução e pausa); nas 6ª e 8ª séries o trabalho também é o mesmo: escuta dos gêneros e/ou tipologias trabalhados em diferentes situações de comunicação e momento histórico; leitura em voz alta; qualidade da voz; elocução e pausa. Veremos como esses gêneros e tipologias se concretizam nos Cadernos do Professor mais adiante.

Vemos que um dos organizadores básicos deste currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os agrupamentos de gêneros textuais (relatar, narrar, prescrever, argumentar e expor), foi primeiro proposto pelos pesquisadores de Didática do Francês/Língua Materna da Universidade de Genebra, Dolz e Schneuwly (2004[1996]).

A proposta de agrupamentos de gêneros elaborada pelos teóricos Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004[1996]), a pedido da rede pública estadual (cantonal) de Genebra, estrutura o trabalho em sala de aula, organizando uma progressão de gêneros nesses agrupamentos.

A ideia dos agrupamentos surgiu porque é um modelo aplicável a todas as séries de ensino, sendo organizada a progressão através das séries e dos anos de ensino. Pois, para os autores, se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de leitura e expressão escrita e oral, onde os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. “Tudo se passa como se a capacidade de ler/produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 50)

Mas como agrupar estes gêneros? Que critérios seguir? A rede pública genebrina pensou em alguns domínios prioritários de interação social como critérios de seleção destes agrupamentos e, sendo assim, chegaram à seguinte divisão: cultura literária ficcional (narrar); documentação e memorização das ações humanas (relatar); discussão de problemas sociais (argumentar); transmissão e construção de saberes (expor); instrução e prescrição de ações (prescrever).

E como trabalhar com os gêneros que se encaixam em cada agrupamento? Os autores propõem, então, uma progressão em espiral, que consiste no aumento do grau de dificuldade de abordagem, ao longo dos anos, dos mais diversos gêneros, por mais de uma vez, ao longo do processo escolar: “trata-se de construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 62)

Sendo assim, os gêneros agrupados devem possuir semelhanças de família para que a transferência de saberes seja possível. Então, é necessário que se trabalhe com gêneros que componham cada um dos cinco agrupamentos, em cada ano/série, pois assim, o aluno irá se deparar com cada gênero que compõe cada agrupamento, em momentos distintos de sua formação e de seu amadurecimento, construindo, assim, as capacidades de leitura e produção oral/escrita em diferentes gêneros de maneira progressiva, aumentando o grau de complexidade a cada ano/série. Vemos que isto não acontece assim na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o que comentaremos mais adiante, no item 4.2.

Com a exposição do conteúdo programático da Proposta Curricular – distribuída por bimestres e séries/anos, dividida em eixos de conteúdos gerais (aspectos do gêneros e estudos linguísticos), leitura, escrita, escuta e oralidade –, confirmamos que, teoricamente, a Proposta está tentando seguir a abordagem dos autores genebrinos, mas com alguns equívocos e desvios básicos da proposta original de agrupamentos. Não há uma proposta de progressão curricular em espiral distribuída em agrupamentos, como sugerem os autores. Sendo assim, aquilo que é sugerido pelos autores não se concretiza, pois um aluno estuda um ou alguns poucos gêneros inseridos em certa tipologia apenas em um momento (série/ano) da sua formação no Ensino Fundamental II, diferentemente do que os autores sugerem: que o aluno veja, em diferentes momentos de seu amadurecimento, certos gêneros, para que consiga ter um melhor entendimento dos mesmos.

Veremos, quando analisarmos a concretização dessa Proposta no material destinado aos professores (Cadernos), como isso se dará.

4.2 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II nos Cadernos do Professor

Para realizarmos esta análise, como vimos no Capítulo 3, elaboramos uma Base de Dados no formato de planilha *Excel*, listando todos os textos de todos os gêneros abordados como objetos de ensino, categorizando-os por: volume e página, título, autoria e/ou veículo, editora e local de edição, suporte de origem, gênero e esfera de produção¹⁸ do texto. A elaboração desta Base de Dados foi inspirada, como vimos,

¹⁸ Preferimos focar as esferas de produção ao invés das esferas de circulação, pois a presença marcante das mídias de massa dilui o funcionamento de muitas esferas de produção no âmbito do jornalismo ou do entretenimento, no que tange à circulação.

na metodologia adotada por um bom número de pesquisadores do Grupo de Pesquisa CNPq *LDP – Properfil*. Esta base visou a um mapeamento dos objetos de ensino (textos em gêneros) propostos nos cadernos, de maneira a termos uma maior clareza daqueles que possibilitariam uma abordagem didática em termos de uma Pedagogia dos Multiletramentos.

Agrupamos os gêneros de acordo com as seguintes esferas de produção:

1. Acadêmica (ensaios)
2. Literária (fábulas, crônicas, contos, poemas etc.)
3. Escolar (questionários, tabelas, textos informativos didáticos etc.)
4. Artes Gráficas (ilustrações)
5. Artes Musicais (canção - letras de)
6. Artes Plásticas (reproduções de pintura)
7. Publicitária (anúncios)
8. Divulgação científica (verbetes)
9. Jornalística (artigos, sinopse, entrevistas etc.)
10. Artes Visuais (fotogramas, fotografias)
11. Cotidiana (bilhetes, cartas etc.)
12. Tradição oral (folhetos de cordel)
13. Jurídica (leis)

Vejam os **Figura 2** que quantifica e qualifica, em termos de esfera de produção, os textos presentes no Caderno do Professor divididos por esferas de produção sem divisão entre séries/anos.

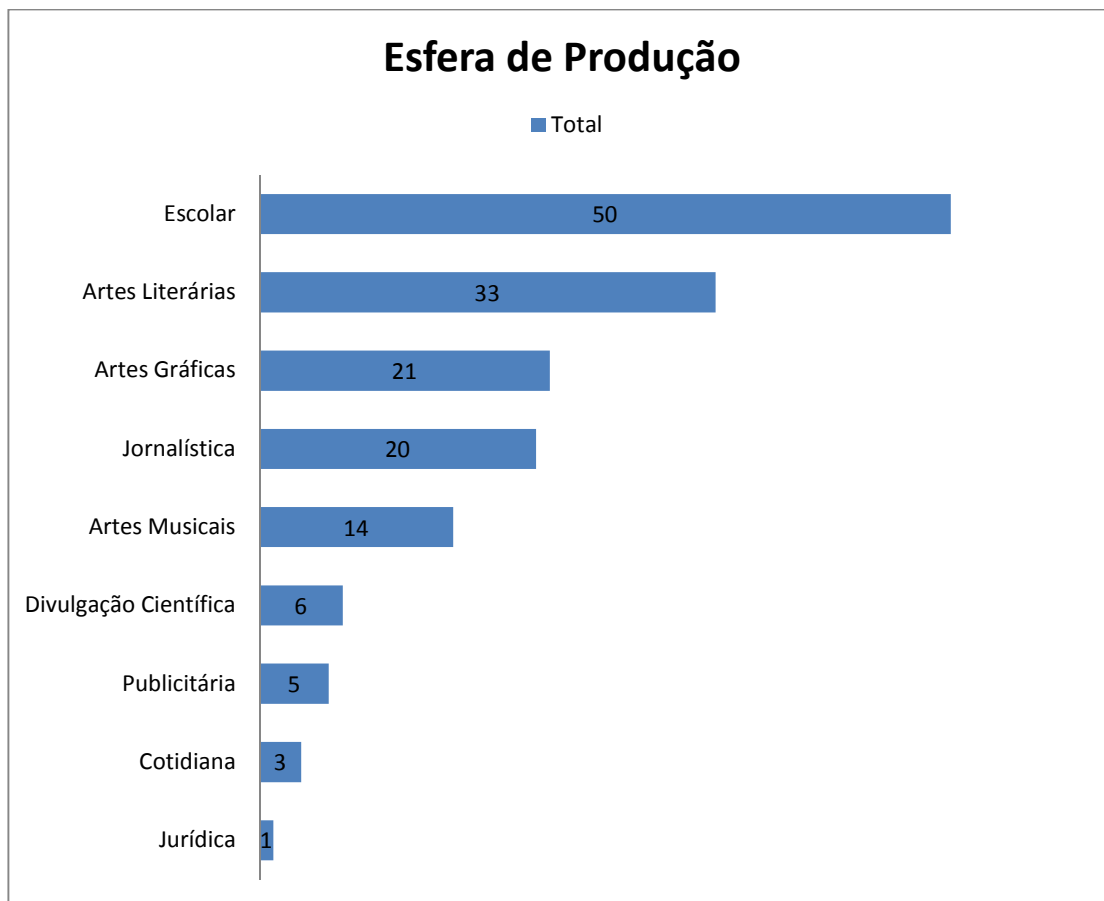


Figura 2: Textos/Esferas de Produção - Ensino Fundamental II (Geral)

Fazendo o levantamento das esferas de produção de cada gênero de texto de todo o material didático de cada ano do Ensino Fundamental II, temos que, nos quatro cadernos dos quatro anos, a grande predominância dos textos presentes pertence a esfera escolar. Como escolar, consideramos os textos escritos especialmente para o material didático em questão. Como vimos, esses são cerca de 32% dos textos da amostra e isso se deve, possivelmente, ao fato de que os textos que circulam efetivamente na sociedade exigem o pagamento de direitos autorais, o que encareceria a produção dos Cadernos. Chamamos de esfera Escolar também aqueles gêneros que se destinam a materiais didáticos diversos (impressos ou digitais).

Uma outra observação relevante quanto ao fato de a grande maioria dos textos pertencer a esfera escolar é que estes textos foram forçados para se encaixarem no conteúdo da aula, pelos próprios autores do material. Ou seja, a grande

predominância da autoria dos textos do material é atribuída ao São Paulo Faz Escola ou aos autores participantes deste projeto. Isso coloca o aluno em uma situação exclusivamente escolar, já que muitos dos textos com que se depara na escola não existem senão na escola, deixando de prepará-lo para aquilo que realmente ele encontra fora de seus muros.

A segunda esfera de produção com maior número de textos é Artes Literárias, 33 textos (aproximadamente 21%), o que é justificável pela quantidade de textos pertencentes à tipologia narrativa nos Cadernos.

A terceira esfera de produção com maior número de textos é Artes Gráficas com 21 textos (aproximadamente 13%), o que demonstra uma tentativa de trabalho com a multimodalidade, já que se trata do trabalho com imagens.

A quarta esfera de produção com maior quantidade de textos é a esfera Jornalística com 20 textos (aproximadamente 13%), que representa os textos pertencentes ao universo de um cidadão.

A quinta esfera de produção com maior quantidade de textos é Artes Musicais com 14 textos (aproximadamente 9%), a sexta esfera Divulgação Científica com 6 textos (aproximadamente 4%), a sétima esfera é a Publicitária com 5 (aproximadamente 3%), a oitava esfera com maior número de textos é a Cotidiana com 3 textos (2%) e por último a esfera Jurídica com 1 texto (aproximadamente 0,6%). Aqui o que nos chama a atenção é o fato de haver apenas cinco textos pertencentes a esfera Publicitária, sendo que há um ano letivo dedicado inteiramente a apenas gêneros pertencentes a essa esfera, como visto no tópico 4.1

Agora, vejamos o **Figura 3**, que mostra as esferas de produção dos textos distribuídas pelos anos do Ensino Fundamental II:

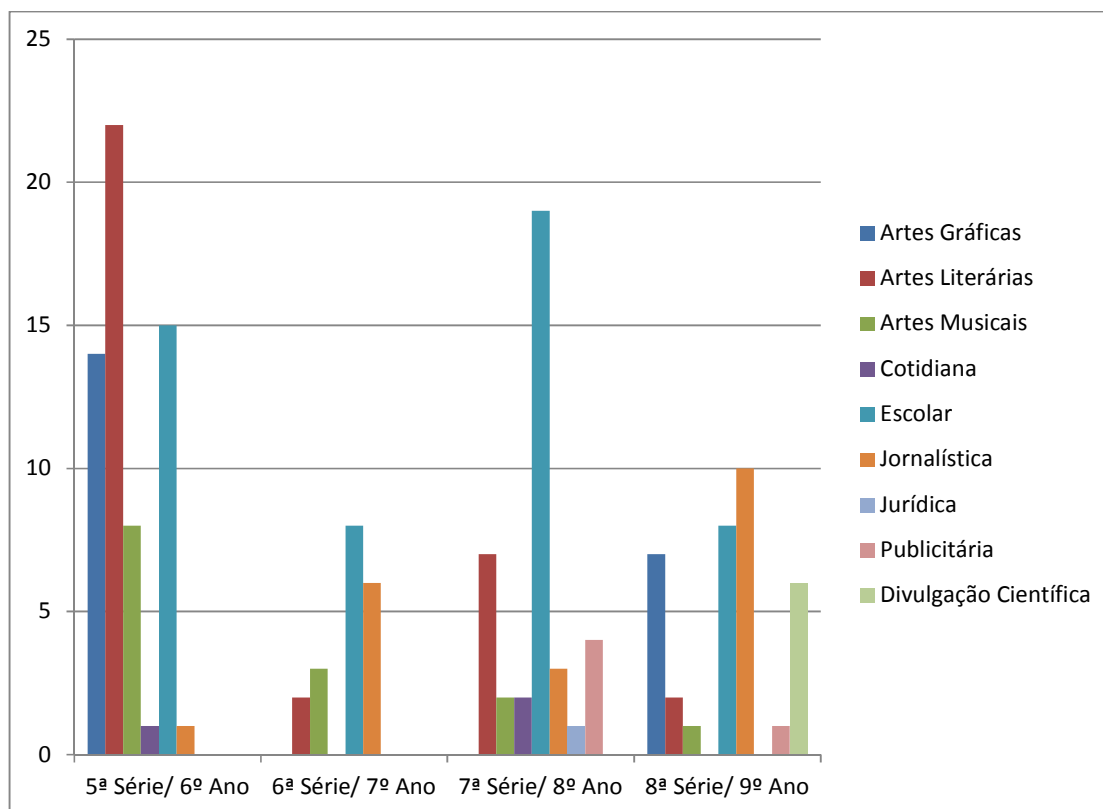


Figura 3: Textos/Esferas de Produção - Ensino Fundamental II (Por Ano/série).

Quando observamos a **Figura 3**, que apresenta os textos das esferas de produção de acordo com os anos/séries, podemos fazer uma análise um pouco mais detalhada. Percebemos que o grande predomínio de textos pertencentes à esfera Literária acontece na 5ªsérie/6ºano, destinada ao agrupamento “narrar”, o que não se repete nos anos subsequentes, ou seja, os outros anos do Ensino Fundamental II. Curricularmente, isso significa que os alunos terão contato com textos literários somente ou principalmente neste ano/série do início do EF II, o que pode, em tese, prejudicar seriamente a formação do leitor literário.

Ao olharmos a segunda esfera de produção com maior número de textos, a Escolar, vemos que há uma maior presença desses textos nas 6ªsérie/7ºano (relatar) e 7ªsérie/8ºano (prescrever), sendo a segunda esfera mais frequente da 5ªsérie/6ºano (narrar) e a segunda na 8ªsérie/9ºano (expor/argumentar).

Na 8ªsérie/9ºano, a esfera de produção com maior número de textos é a Jornalística, o que se justifica pelo fato de ser uma série/ano destinada ao agrupamento expor/argumentar. A segunda esfera mais frequente é a das Artes Gráficas, seguida pela Divulgação Científica.

O que essas esferas de produção representam? Quais gêneros encontramos nelas? Vejamos agora a categorização por gêneros.

1. Divulgação científica (artigo acadêmico, verbete, entrevista, artigo de divulgação científica, relatório)
2. Artes Gráficas (fotografia)
3. Literária (fábula, crônica, conto, poema, trecho de romance etc.)
4. Artes Musicais (letra de canção)
5. Cotidiana (bilhete, carta, receita etc.)
6. Escolar (questionário, artigo informativo, narrativo, argumentativo, verbete, definição etc.)
7. Jornalística (artigo de opinião, sinopse, entrevista, reportagem, notícia etc.)
8. Jurídica (lei)
9. Publicitária (anúncio)

Vejamos, agora, as **Figuras 4 a 7** que categorizam os gêneros por série/ano, começando pelo da 5ª série/6ºano:

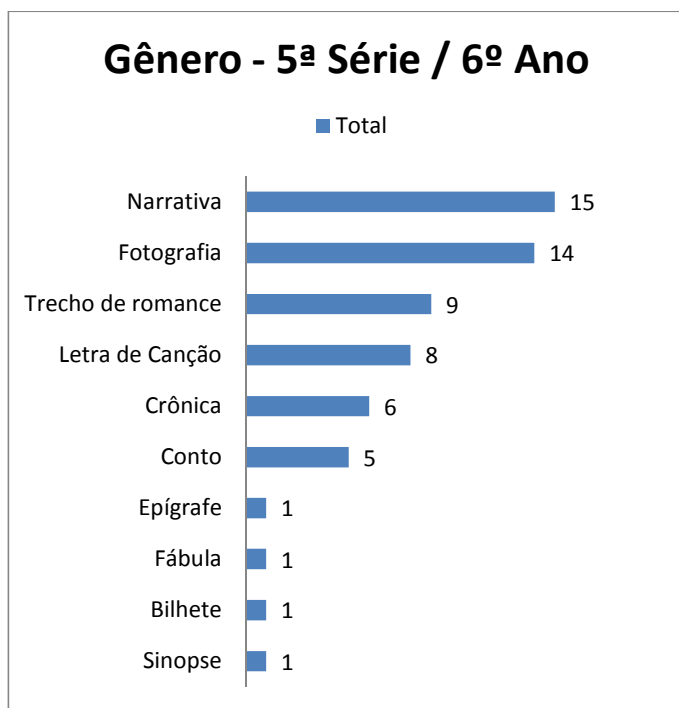


Figura 4: Gêneros textuais - 5ªsérie/6ºano

Como podemos perceber pela **Figura 4**, os textos narrativos são os que predominam no material dessa série/ano. Ressaltamos aqui que, apesar de “narração” não ser gênero, consideramos como “narrativos” os textos escritos pelo São Paulo Faz Escola especialmente para o material didático que, de certa forma, narravam alguma história. Logo, boa parte dos textos aqui presentes não são autênticos e não têm efetiva circulação social – são, mais propriamente, escolares. Consideramos “trecho de romance” os trechos retirados de narrativas literárias, sendo esse o terceiro gênero com maior quantidade de textos presentes no material. Somados, “narrativas” (15 textos – aproximadamente 24%) e “trechos de romance” (9 textos – aproximadamente 14%) temos quase a metade do material composto por esses gêneros nessa série. O segundo gênero que predomina nesta série são as fotografias (de animais, prédios, monumentos, indústrias, cenas do cotidiano) – 14 textos, aproximadamente 22% –, o que nos surpreende. No entanto, essas imagens devem ter como objetivo ilustrar as narrativas, foco do ano em questão.

O quarto gênero mais presente é a letra de canção com 8 textos (aproximadamente 13%), em seguida está o gênero crônica com 6 textos (aproximadamente 9%), o sexto gênero conto com 5 textos (aproximadamente 8%). Ainda encontramos os gêneros: epígrafe com 1 texto (1%), fábula com 1 texto (1%), bilhete com 1 texto (1%) e sinopse com 1 texto (1%).

Com isso, percebemos que nesta etapa de escolaridade aquilo que fora prometido na Proposta Curricular quanto a divisão dos gêneros nos agrupamentos é cumprido, pois é destinado a 5ª série/6º ano o trabalho com textos narrativos. Uma outra observação importante é a quantidade de textos pertencentes ao gênero letra de canção, o que já estava previsto nas tabelas de divisão por eixos da Proposta Curricular, no entanto, a série em questão está destinada ao trabalho com o agrupamento “narrar” e nos perguntamos em que sentido este gênero se encaixaria neste agrupamento. Talvez aqui perceberemos um trabalho com a multimodalidade é o que veremos mais adiante no capítulo 5.

Vejamos agora a **Figura 5**, da 6ª série/7º ano:

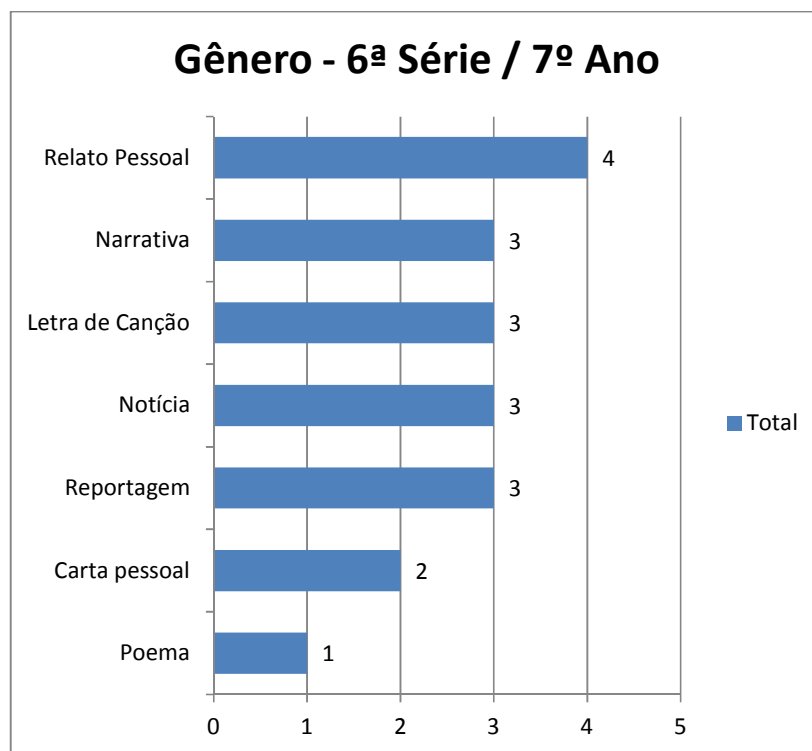


Figura 5: Gêneros textuais - 6ªsérie/7ºano

Quando observamos a **Figura 5**, vemos que o gênero que apresenta a maior quantidade de textos é o relato pessoal com 4 textos (aproximadamente 21%), em seguida está a narrativa¹⁹ com 3 textos (15%), letra de canção com 3 textos também (15%), notícia com 3 textos (15%), reportagem com 3 textos (15%). Ressaltamos aqui que, ao categorizarmos os gêneros, sentimos dificuldade ao classificar os textos elaborados especialmente pelo São Paulo Faz Escola, pois classificamos como pertencentes a esfera de produção escolar, por terem sido escritos apenas para os Cadernos, no entanto, em alguns foi possível identificar os gêneros, como por exemplo em uma notícia e duas cartas pessoais. Os gêneros com menor quantidade de textos são: carta pessoal com 2 textos (10%) e poema com 1 texto (5%).

Nesta série/ano, percebemos mais claramente a divisão da Proposta Curricular (PCESP) que já apresentamos no tópico anterior, feita da seguinte maneira: a) 5ªsérie/6ºano: cultura literária ficcional (narrar); b) 6ªsérie/7ºano: documentação e memorização das ações humanas (relatar); c) 7ªsérie/8ºano:

¹⁹ Lembrando que consideramos aqui como narrativos, mesmo não sendo gênero, aqueles textos narrativos escritos especialmente pelo São Paulo Faz Escola para os Cadernos em questão.

instrução e prescrição de ações (prescrever); e d) 8ªsérie/9ºano: discussão de problemas sociais (argumentar) e transmissão e construção de saberes (expor). Os outros gêneros aqui presentes nos chamam a atenção, já que não pertencem ao agrupamento destinado à série/ano em questão.

Sendo assim, percebemos que o agrupamento “a” ficou predominantemente na 5ª série/6ºano, embora a partir de textos predominantemente não autênticos e escolares, enquanto que o agrupamento “b” concentra-se na 6ªsérie/7ºano. Como a proposta destina a esta série/ano o agrupamento relatar, percebemos que a reportagem e a notícia são os gêneros mais pertinentes à proposta inicial. A seguir, veremos se a distribuição prossegue da mesma maneira.

Vejamos agora a distribuição dos gêneros na 7ªsérie/8ºano:

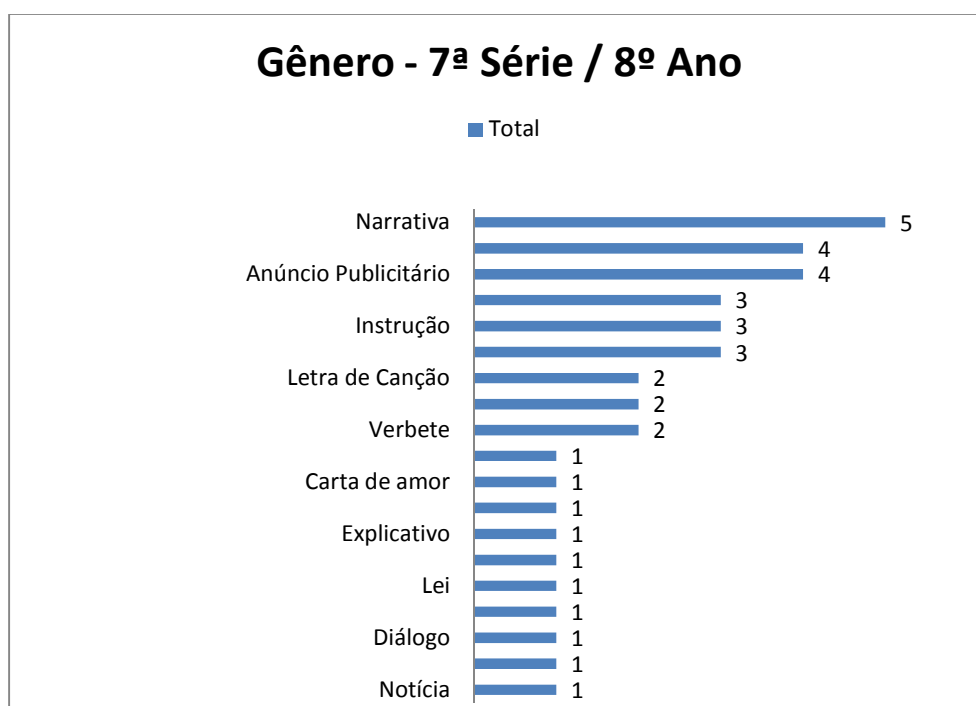


Figura 6: Gêneros textuais-7ªsérie/8ºano

Observando a **Figura 6**, percebemos que a narrativa²⁰ é o “gênero” predominante também neste ano da escolaridade com 5 textos (aproximadamente 13%), o que não esperávamos pelo apresentado na Proposta Curricular analisada no tópico 1

²⁰ Lembrando que são textos não autênticos produzidos pelos elaboradores do material para simular textos literários autênticos

deste capítulo, já que a esta série estão destinados os textos pertencentes ao agrupamento prescrever. O segundo gênero com predominância aqui é a descrição de situação com 4 textos (aproximadamente 10%), seguida pelo anúncio publicitário com 4 textos (aproximadamente 10%), o que contradiz mais uma vez o exposto na Proposta Curricular anteriormente analisada, que propõe para cada ano um ou dois agrupamentos de gêneros, destinando a 6ª série/7º ano à instrução e prescrição de ações (agrupamento prescrever), além disso, como vimos no tópico 4.1, a este ano é dedicado o gênero anúncio publicitário, o que não se concretiza nos Cadernos do Professor. Os terceiros gêneros com maior número de textos são: trecho de romance (3 textos – 7%), instrução (3 textos – 7%) e poema (3 textos – 7%). Aqui consta um gênero que de acordo com a Proposta Curricular poderíamos esperar, que é a instrução, no entanto, os três textos classificados desta maneira não circulam na sociedade, foram escritos especialmente pela equipe do São Paulo Faz Escola. No entanto, o que nos chama a atenção são os poemas e os trechos de romance, pois não pertencem ao agrupamento destinado à série/ano em questão.

Os outros gêneros, com presença minoritária, são: letra de canção (2 textos – 5%), entrevista (2 textos – 5%), verbete (2 textos – 5%), instrução de jogo (1 texto – 5%), carta de amor (1 texto – 2%), receita médica (1 texto – 2%), explicativo (1 texto – 2%), receita culinária (1 texto – 2%), lei (1 texto – 2%), artigo de divulgação científica (1 texto – 2%), diálogo (1 texto – 2%), argumentativo (1 texto – 2%), notícia (1 texto – 2%). Essa variedade de gêneros nos chama a atenção, pois desfoca o objetivo inicial previsto na Proposta Curricular, pois destes apenas cinco gêneros pertencem ao agrupamento em questão (instrução de jogo, explicativo, lei, receita médica e receita culinária).

Vejamos agora a **Figura 7** da distribuição dos gêneros na 8ª série/9º ano:

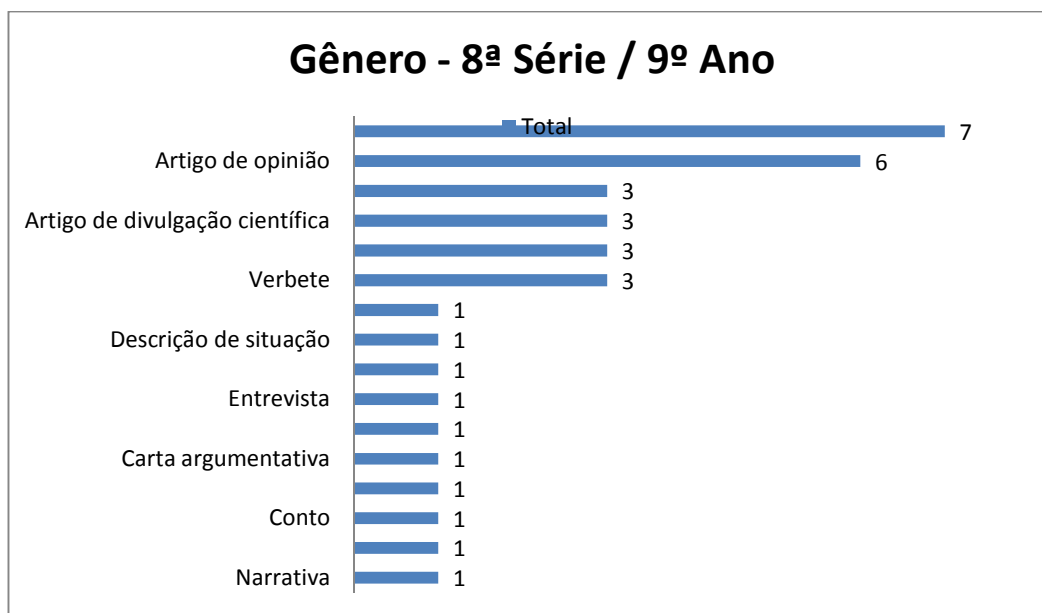


Figura 7: Gêneros textuais - 8ªsérie/9ºano

Consideramos aqui como gêneros as categorias “decrição de situação e narrativo”, pois são textos escritos especialmente pelo São Paulo Faz Escola apenas para o material didático em questão, e, portanto, não circulam na sociedade, assim, não são gêneros, mas tipos, portanto, pertencem a esfera escolar de produção. Consideramos também fotografia como gênero, pois a escola trabalha com a linguagem verbal e a não verbal. Se partimos da ideia de que uma imagem (fotografia) é um texto não verbal, então, este pode ser um enunciado.

Ao olharmos a **Figura 7**, percebemos que o gênero com maior número de textos nesta série/ano é a fotografia (7 textos – 20%), o que nos chama a atenção quando retomamos o esperado pela análise da Proposta Curricular, que previa os agrupamentos argumentar e expor para esta série. O segundo gênero com predominância nesta série é o artigo de opinião (6 textos – 17%), o que vai ao encontro do esperado pela análise da Proposta. Os três gêneros seguintes são definição (3 textos - 8%), artigo de divulgação científica (3 textos - 8%), crônica (3 textos - 8%), verbete (3 textos - 8%), seguidos por relatório de experimento (1 texto – 2%), descrição de situação (1 texto – 2%), anúncio publicitário (1 texto – 2%), entrevista (1 texto – 2%), letra de canção (1 texto – 2%), carta argumentativa (1 texto – 2%), conto (1 texto – 2%), notícia (1 texto – 2%) e narrativa (1 texto – 2%). Mais uma vez, essa quantidade de gêneros diversificados nesta série nos chama atenção,

pois desfoca o objetivo inicial da Proposta, sendo que apenas sete desses pertencem aos agrupamentos destinados a esta série/ano (artigo de opinião, artigo de divulgação científica, relatório de experimento, carta argumentativa, definição, verbete, anúncio publicitário).

Com esta análise, percebemos que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, o que é previsto na Proposta Curricular é cumprido na concretização dos Cadernos do Professor, o que, no entanto, não acontece nas duas séries finais (7ª e 8ª). Aliás, estas duas séries apresentam uma variedade grande de gêneros, no entanto, com pouca quantidade de textos de cada um deles, o que nos parece poder desfocar o objetivo inicial da Proposta, podendo causar, inclusive, uma certa dispersão tanto para o aluno como para o professor.

Um outro problema que percebemos enquanto fazíamos a análise desta Proposta e de seus Cadernos (Professor e Aluno), é que, apesar de o Caderno do Aluno ter sido impresso depois do Caderno do Professor, como uma forma de viabilizar o trabalho do professor com a Proposta em questão, muitos dos textos presentes no Caderno do Professor não aparecem no Caderno do Aluno e vice-versa. Como no caso do Volume 1 da 6ª série em que, no Caderno do Professor, são apresentadas as letras de canção: O Meu Guri, Eduardo e Mônica e Egotrip, que não aparecem no Caderno do Aluno, dificultando, portanto, o trabalho em sala de aula. A situação oposta também acontece, como no caso do Caderno do Aluno da 6ª série Volume 2, Situação de Aprendizagem 2, em que aparecem três fotografias e uma ilustração, as quais não estão previstas no Caderno do Professor, bem como uma tirinha de história em quadrinhos que também aparece na mesma situação de aprendizagem e não está prevista no Caderno do Professor. Como a tendência do professor é a de trabalhar no dia-a-dia com o Caderno do Aluno e não com o do Professor, essas pequenas disparidades entre os textos propostos em cada Caderno dificulta o trabalho do professor, pois, como já dito, esse vive em um contexto com limitações de materiais (xerox, projetor etc.), inviabilizando o trabalho com textos não impressos nos Cadernos do Aluno.

Vejam agora a **Figura 8** a seguir, para sintetizar nossa análise:

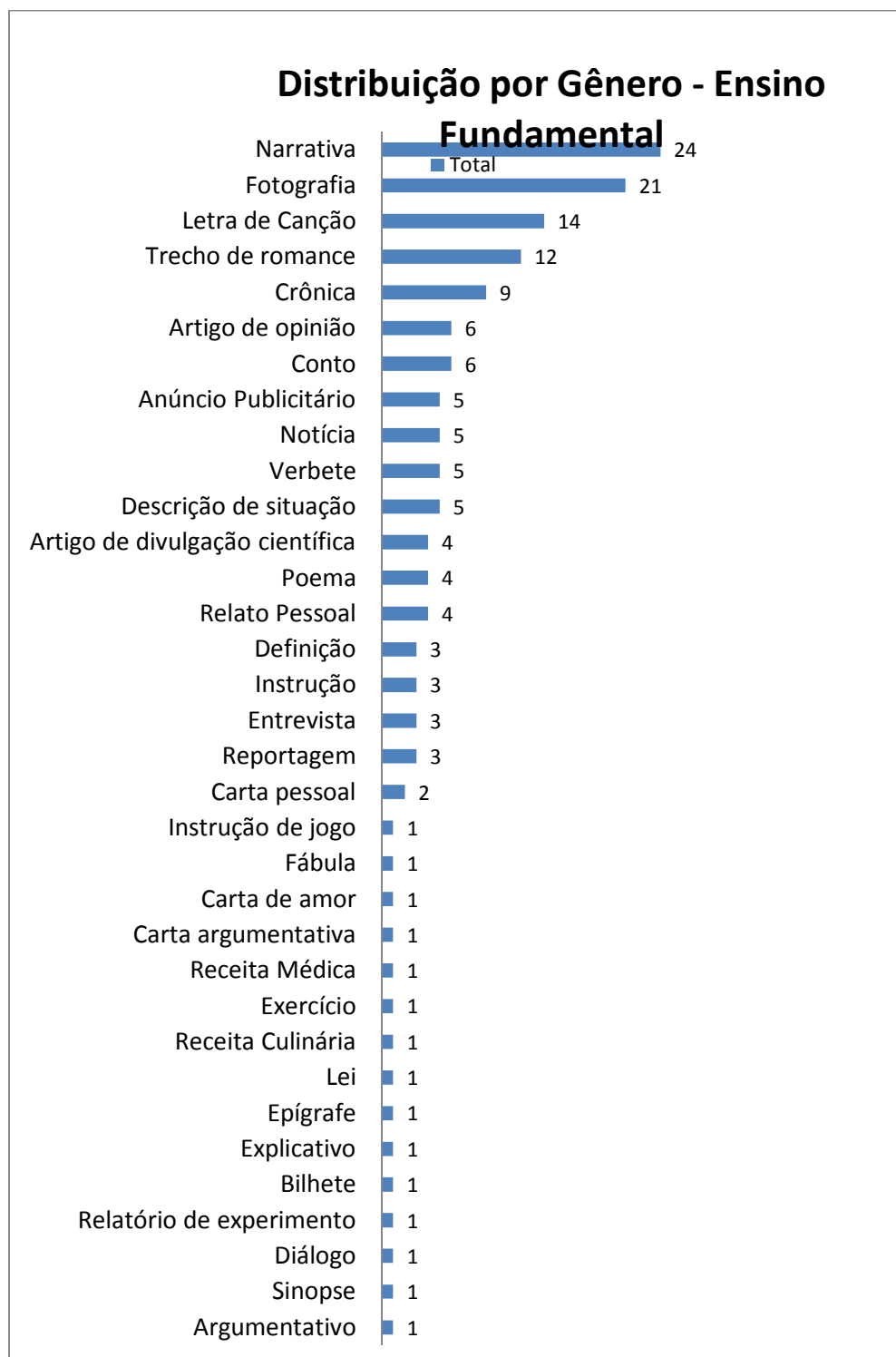


Figura 8: Gêneros textuais-Ensino Fundamental II

A **Figura 8** nos mostra a distribuição dos gêneros textuais em todos os Cadernos do Professor do Ensino Fundamental II. Examinando essa síntese dos gêneros abordados, podemos perceber que a Proposta Curricular concretizada nos Cadernos

parece não tem a preocupação de trabalhar com os multiletramentos, nem no que diz respeito à multimodalidade, nem em relação à diversidade cultural. Abordam-se, principalmente, os gêneros textuais impressos em/de enunciados/enunciadores valorizados e canônicos (Chico Buarque de Hollanda, Edgar Allan Poe, Carlos Drummond de Andrade, Guy de Maupassant, Ferreira Gullar, Inácio de Loyola Brandão etc.), aparentemente desprezando-se os novos desafios da contemporaneidade postos pela multiplicidade de linguagens, semioses e mídias dos textos multimodais.

Além disso, com a **Figura 8**, fica ainda mais evidente a quantidade de textos forjados para o material didático em questão (24 narrativos), o que distancia ainda mais o trabalho com os textos da contemporaneidade, pois a grande maioria dos textos ali presentes não existe no cotidiano do aluno, o que distancia o trabalho da escola da realidade do aluno.

Restam, entretanto, deste levantamento quantitativo, alguns indícios que possibilitariam um tratamento mais aproximado dos multiletramentos: as letras de canção poderiam receber um tratamento multimodal se as melodias forem levadas em conta; a forte presença de fotografias, na 5ª e na 8ª séries, se efetivamente tratada, pode também levar a um tratamento multimodal; e, finalmente, considerando-se os autores (ver base de dados no Anexo 1), há três entradas – duas canções e um relato pessoal – que permitiriam, eventualmente, a abordagem da diversidade cultural:

6ªsérie Vol1	“Egotrip”	Antônio Pedro/Evandro Mesquita/Patricia Travassos/Ricardo Barreto (Blitz)	CD	Letra de Canção	Artes Musicais
6ªsérie Vol3	“Biblioteca Êxodos”	Ferréz	Revista Caros Amigos	Relato Pessoal	Jornalística
8ªsérie Vol1	“A minha alma”	Marcelo Yuka/Falcão/Xandão (O Rappa)	CD	Letra de Canção	Artes Musicais

Assim sendo, no próximo Capítulo 5, faremos uma análise documental dessas propostas de ensino, de maneira a verificar se ensejariam ou não os multiletramentos.

Capítulo 5: Os Multiletramentos nos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II

Selecionamos agora alguns textos de algumas Situações de Aprendizagem (doravante, SA) dos Cadernos do Professor para fazer a análise documental dessas propostas de ensino, de maneira a verificar se apresentam ou não uma proposta para os multiletramentos.

Começemos pela SA 4: “Produzindo anúncios publicitários para o evento”, volume 4 da 7ª série/8ºano de Língua Portuguesa.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 4

Estudo da língua

Dando continuidade aos estudos especificamente linguísticos, seguem sugestões para o estudo de regência.

1. Primeiro, você pode analisar alguns casos de regência em anúncios publicitários. Em geral, mesmo quando são produzidos de forma mais coloquial, eles procuram seguir a norma-padrão da língua e, caso não o façam, empregam usos coloquiais consagrados. Destaque esses aspectos, apontando que a aparente “espontaneidade” e “descontração” desses textos é construída.
2. Outra possibilidade de análise é selecionar textos publicitários e destacar apenas os trechos em linguagem verbal, retirando dela os momentos em que os estudos de regência aparecem. Você pode copiar os textos na lousa e pedir aos alunos que os

completem para uma posterior discussão das respostas.

3. O mesmo tipo de análise feito nos itens 1 e 2 pode se repetir com textos de outros gêneros, informativos (como as notícias) ou não. Uma opção simples é usar trechos do livro didático ou títulos de notícias, textos curtos e fáceis de escrever na lousa.
4. Outra possibilidade é analisar a regência em textos literários. Nesse caso, o objetivo é observar como, de acordo com os efeitos de sentido sugeridos pelo autor, os usos de regência podem seguir a norma-padrão ou não, com o objetivo de tornar o texto mais verossímil, exercendo, assim, uma função diferente da que ocorre em textos informativos.

Se achar oportuno, não se limite a observar apenas usos de regência, mas de qualquer outro tema de língua. A seguir, vamos apresentar um exemplo com o uso-padrão e outro com a variedade coloquial.

Figura 9: Situação de Aprendizagem 4, volume 4, 7ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 34

Exemplo literário na variedade-padrão

Fragmento do poema *Profissão de fé*

[...]

Não morrerás, Deusa sublime!

Do trono egrégio

Assistirás intacta ao crime

Do sacrilégio.

E se morreres por ventura,

Possa eu morrer

Contigo, e a mesma noite escura

Nos envolver!

[...]

BILAC, Olavo. *Profissão de fé*. Disponível em:
<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/
DetalheObraForm.do?select_action=&co_
obra=7563](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=7563)>. Acesso em: 2 ago. 2009.

Também na análise do trecho de Olavo Bilac é suficiente situar o autor como um poeta brasileiro do século XIX, inserido em um contexto artístico em que era muito importante escrever a língua de acordo com regras estabelecidas e encontrar, o mais possível, formas que, respeitando as regras, apresentassem usos não comuns, distantes da escrita cotidiana.

Leia o fragmento e resolva as dúvidas de vocabulário. Em seguida, destaque as regências “assistir a” e “morrer com”, construídas de acordo com a norma-padrão da língua.

Depois, compare com a letra da música *Esperando na janela*, dando especial destaque aos dois versos grifados.

Esperando na janela

Ainda me lembro do seu caminhar

Seu jeito de olhar, eu me lembro bem

Fico querendo sentir o seu cheiro

É daquele jeito que ela tem
O tempo todo eu fico feito tonto
Sempre procurando, mas ela não vem
E esse aperto no fundo do peito
Desses que o sujeito não pode aguentar, ah
E esse aperto aumenta meu desejo
Eu não vejo a hora de poder lhe falar
Por isso eu vou na casa dela, ai, ai
Falar do meu amor pra ela, vai
Tá me esperando na janela, ai, ai
Não sei se vou me segurar
Por isso eu vou na casa dela, ai, ai
Falar do meu amor pra ela, vai
Tá me esperando na janela, ai, ai
Não sei se vou me segurar
[...]

Targino Gondim/Manuca Almeida/Raimundinho do
Acordeon. Universal Music/Gege Edições Musicais
Ltda. (Brasil e América do Sul)/Preta Music (Resto do
Mundo).

No caso do poema de Bilac, o objetivo é construir orações diferentes, eruditas, distantes do uso comum. Daí sua opção permanente pela norma-padrão. Já no caso da letra da música, há a intenção de parecer natural, de construir a fala como se fosse dita por alguém que usa a variedade coloquial quando o contexto permite.

Além disso, nas letras de música, o mais comum é combinar melodia e letra. Assim, no primeiro verso destacado, usou-se a regência-padrão do verbo lembrar (lembrar-se é VTI); já no outro (“Por isso eu vou na casa dela”), usou-se a variedade coloquial. Se os compositores tivessem escolhido “Ainda lembro o seu caminhar” e “Por isso eu vou à casa dela” a letra perderia muito em seu caráter melódico.

Faça análises semelhantes com outros pequenos textos ou fragmentos de textos (dos alunos, do livro didático etc.). Analise-os com eles, deixe que trabalhem em duplas, em grupos, enfim, que realizem vários exercícios,

Figura 10: Situação de Aprendizagem 4, volume. 4, 7ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 35

com e sem sua participação direta, para que possam refletir em diferentes interações.

Em seguida, os alunos devem se organizar em grupos maiores e, sob sua orientação, discutir as respostas, chegando a conclusões comuns para cada uma. Por fim, cada grupo pode apresentar suas conclusões para a classe e chegar a respostas finais.

Depois que tiverem analisado vários textos, solicite uma produção escrita em grupo. Peça que leiam produções de outros grupos e que escrevam um pequeno texto a partir de um dos trechos de que tenham gostado, realizando uma reescrita com foco na regência ou em algum outro aspecto gramatical.

Peça, por exemplo, que mudem o foco narrativo. Se for um poema, indique que mudem o tema e assim sucessivamente. Depois, socializem as produções em sala e façam leituras em voz alta, reforçando a coerência das escolhas feitas.

5. Outra possibilidade é estudar as regências empregadas em textos dos próprios alunos por meio da análise na lousa.
6. Utilizando o livro didático ou uma gramática normativa da língua, destaque os casos de regência em que há, por hábito, divergência entre a norma-padrão e a coloquial. Apresente as normas lado a lado, destacando que, nas situações formais, devemos usar a forma-padrão. Dê ênfase especial aos verbos de uso comum para que os estudantes percebam que fazem uso dessas regências no dia a dia.

Os mesmos encaminhamentos expostos para a regência podem ser aplicados para a concordância. Assim, você pode usar as mesmas estratégias, não necessariamente na ordem apresentada.

Lembrando que você guardou as imagens e os textos escritos da Situação de Aprendizagem 3, observe os textos e verifique se há mais algum aspecto que, por causa da quantidade de ocorrências, necessita de aulas específicas.

Seja qual for o tema, faça exercícios variados, não apenas textuais ou de sistematização. Consideramos que os dois aspectos são importantes e, quanto maior a variedade de formas de intervenção, com propostas diversificadas sobre um mesmo tema, maiores podem ser as chances de êxito.

Concluídas as análises linguísticas, propomos duas fichas: uma para revisão das imagens e outra para análise dos textos escritos. A primeira ficha analisará as imagens sob o ponto de vista da conotação/denotação. A ideia é analisar se as imagens propostas, de acordo com o ponto de vista de outro observador, cumprem sua função denotativa ou conotativa.

Desse modo, será preciso que você troque as imagens entre os grupos. O grupo 1 deve analisar as imagens e justificativas do grupo 2, este deve fazer o mesmo com o grupo 1 e assim por diante. A ficha 1 servirá para a análise da parte visual. Avise aos grupos que as fichas devem ser feitas em uma folha que possa ser entregue ao outro grupo.

Como você deve se lembrar, há dois conjuntos de imagens e textos escritos. Assim, os procedimentos indicados a seguir devem ser repetidos duas vezes, com imagens e textos escritos diferentes (uns relacionados à pesquisa 1; e outros, à pesquisa 2).

Se considerar mais produtivo, faça o trabalho em apenas duas etapas, com uma análise das imagens e do texto escrito, ao mesmo tempo, da pesquisa 1 e, depois, da pesquisa 2.

Figura 11: Situação de Aprendizagem 4, volume. 4, 7ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 36

Percebemos aqui que esta parte da SA 4 está destinada ao Estudo da Língua, mais especificamente ao estudo da regência. Os itens 1, 2, 3 e 4 da página 34 (**Figura 11**) desta SA nos mostra sugestões para o professor pesquisar anúncios publicitários e levar para os alunos analisarem a linguagem (a regência) empregada

nesse gênero textual. Lembrando que à 7ª série, de acordo com a Proposta Curricular, é destinada ao estudo do agrupamento “prescrever”, com o foco no gênero anúncio publicitário. Uma observação relevante é que no tópico 4.2, quando analisamos a quantidade de anúncios publicitários, chamou-nos a atenção haver apenas 5 textos deste gênero no material inteiro e, apenas 4 desses textos estão nos Cadernos da 7ª série. Com a análise desta SA fica-nos mais claro o motivo de haver essa quantidade ínfima de textos deste gênero, pois o material propõe que o próprio professor pesquise e leve para a escola. Isso talvez seja uma tentativa, mais uma vez, de diminuir o valor gasto com direitos autorais dos Cadernos.

A seguir, na página 35 desta SA, o Caderno apresenta um exemplo literário do uso da variedade padrão da língua com o fragmento do poema “Profissão de fé” de Olavo Bilac. Na condução da proposta de atividade, o Caderno propõe que o professor destaque a regência de alguns verbos específicos (“assistir” e “morrer”) que, no poema, foram escritos de acordo com a norma culta. A seguir, é proposta a comparação com a letra de canção: “Esperando na janela” de Targino Gordim, Manuca Almeida e Raimundinho do Acordeon. Nessa comparação é ressaltada a diferença linguística que, na música, está representada pela variedade coloquial.

O Caderno também conduz essa comparação com o foco na regência, destacando alguns verbos de uso coloquial ou padrão. A sugestão de atividade é que os alunos façam análises semelhantes em outros textos (não propostos no Caderno). Na página 36 da SA há a condução desta atividade de análise com sugestões de onde o professor possa retirar estes textos e, em seguida, que proponha uma escrita de texto em grupos. No entanto, não há especificação de gênero a ser escrito ou uma contextualização da produção. O foco é realmente o aspecto gramatical (uso da regência verbal).

Quanto à perspectiva dos multiletramentos, percebemos que não há tentativa alguma de se trabalhar com essa perspectiva, pois os dois textos presentes na SA estão ali apenas para uma análise formal do estudo da língua culta. Há uma pequena referência à melodia da música, quando o Caderno diz: “a letra perderia em seu caráter melódico” (p. 35), no entanto, a referência é a possibilidade de alteração da regência dos verbos na letra de canção.

Uma maneira de se trabalhar com os multiletramentos nesta atividade talvez seria focar na multimodalidade dos gêneros poema e letra de canção, em suas melodias.

Analisaremos agora um trecho da SA 3: “A cena e a letra de música”, do volume 4 da 5ª série/6ºano do Caderno do Professor de Língua Portuguesa:



Figura 12: Situação de Aprendizagem 3, volume. 4, 5ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 36

Nesta foto, a leitura aparente mostra um casal (de namorados, talvez) abraçado. Podemos notar que eles estão em um parque, ao ar livre. Isso se comprova pelas árvores e flores que aparecem em segundo plano. Ao analisar a imagem, podemos inferir que o casal está em um de seus momentos de lazer, aproveitando o dia. Em relação ao abraço, é possível inferir que eles estão envolvidos emocionalmente e se encontram em um momento de carinho. Talvez gostem de passear juntos, durante o dia, aproveitando o contato com a natureza. Mas quem são eles? Qual sua história? Como se conheceram? Eles estão apaixonados um pelo outro? Onde moram? Etc.

Nesse momento, qualquer outra informação que dermos sobre a imagem será fruto de nossa imaginação. Podemos inventar um enredo para essa imagem, criando algumas informações que respondam às questões anteriores, como:

Esse casal se conhece há um ano e está no parque comemorando seu aniversário de namoro. A primeira vez que se viram foi em uma festa na casa da prima dela. Foi amor à primeira vista. Por isso, pretendem se casar no próximo ano. Enquanto o casamento não chega, eles aproveitam o parque próximo da casa dela para ficar juntos, curtindo sua paixão.

Muitas músicas (melodia + letra) poderiam dialogar com a cena da foto, criando o clima de romance sugerido no abraço do casal. É importante escolher uma que intensifique a mensagem que se deseja passar.

Passo 5 – As equipes deverão, a partir do enredo elaborado, escrever a primeira versão de sua letra de música. Para tanto, é muito importante que os estudantes levem em consideração a própria estrutura do gênero letra de música, escrito de maneira poética, em versos e com rima, a fim de garantir sua construção sonora. Não basta juntar palavras para cantar sobre um tema; é preciso escolher as melhores palavras que contribuam para criar uma imagem musical desse tema, produzindo um efeito de sentido bom para ser cantado e, portanto, para sair do papel.

Retomando algumas características do gênero letra de música, estudadas no 2º bimestre, para escrever sua composição, os estudantes precisarão levar em conta que:

- ▶ as letras de música são compostas por palavras;

- ▶ essas palavras são organizadas em certo ritmo, formado pela melodia da música;
- ▶ em muitas letras, as palavras são rimadas, ou seja, seus finais apresentam sons parecidos;
- ▶ há, em geral, forte apelo conotativo nesses textos;
- ▶ esses traços aparecem em letras de música compostas em estilos muito diferentes.

Converse com os grupos informando que os letristas profissionais, em seu trabalho de elaboração de letras e melodias, dão muita atenção à escolha das palavras. Isso porque, além de estarem preocupados com o sentido, o tema e a letra, também se preocupam com o som produzido pela combinação das palavras. Um som que possa causar um efeito no ouvinte, associado à mensagem da letra.

Figura 13: Situação de Aprendizagem 3, volume. 4, 5ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 37

Essa parte da SA 3 propõe uma atividade em grupos em que o aluno deve retomar uma atividade anterior de seleção de imagens. A seguir, o Caderno apresenta uma imagem como exemplo para a atividade, seguida de um roteiro de estudos (**Figuras 12 e 13**).

O exemplo para a atividade propõe um guia para análise do aluno, seguida por sugestões de observações que devem levar o aluno a chegar a determinadas

conclusões as quais o levarão a escrita de um “enredo” para a imagem. Como o foco da 5ª série, como vimos no tópico 4.1, é o trabalho com o agrupamento “narrar” esperamos que a atividade fosse propor posteriormente a escrita de um enredo, partindo da imagem, a escrita de um texto narrativo (conto, crônica, fábula etc.). No entanto, a proposta é de escrita de uma letra de canção. A orientação ressalta que esse gênero é escrito de modo poético, em versos e rimas para a construção sonora.

Percebemos, com isso, que de certa forma há a preocupação do Caderno em trabalhar a multimodalidade, lembrando que a letra de canção deve ser ritmada e que deve haver uma melodia. No entanto, quando voltamos para a Proposta Curricular analisada no tópico 4.1, apesar de haver nos quadros dos eixos a especificação do trabalho com o gênero letra de canção não é um gênero que trabalhe com mesmas habilidades que o agrupamento “narrar” trabalharia.

O agrupamento “narrar” não trabalharia com versos e estrofes, não trabalharia com melodias e a escrita poética e não se preocuparia com a sonoridade das palavras. Ou seja, o foco do trabalho é diferente, mesmo que seja uma letra de canção que trate de uma história.

Passemos a analisar agora um trecho da SA 2: “Criando uma ‘receita lúdica’” do volume 1 da 7ª série/8ºano do Caderno do Professor de Língua Portuguesa:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 CRIANDO UMA “RECEITA LÚDICA”

Nesta Situação de Aprendizagem, destaca-se a variedade de contextos nos quais a tipologia injuntiva pode aparecer. Nesse processo de ampliação, será introduzido o conceito de

intertextualidade. Ao final do processo, os alunos produzirão uma “receita lúdica”: um texto que apresente traços prescritivos e seja composto com base em um diálogo com outro texto.

Tempo previsto: 6 a 8 aulas.

Conteúdos e temas: tipologia injuntiva; intertextualidade explícita; uso da gramática normativa; imperativo negativo; pesquisa no dicionário; discurso citado.

Competências e habilidades: fruir música com organização prescritiva; compreender como e por que consultar gramáticas normativas; compreender, com o apoio de gramáticas normativas, o funcionamento da norma-padrão; comparar textos injuntivos de diferentes naturezas; compreender a amplitude de uso da estrutura prescritiva; analisar textos prescritivos; analisar a norma-padrão em funcionamento no texto.

Estratégias: leitura vista de forma expressiva, não apenas como modo de compreensão cognitiva do texto; escuta de textos injuntivos de diferentes gêneros.

Recursos: dicionário; gramática; livro didático; rádio; Caderno do Professor.

Avaliação: produção de “receita lúdica” e intertextual; pesquisa na gramática normativa.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 2

Inicialmente, ouça com seus alunos a música *Do it*, dos compositores Lenine e Ivan Santos.

Do it

Composição: Lenine/Ivan Santos

Tá cansada, senta
Se acredita, tenta
Se tá frio, esquenta
Se tá fora, entra
Se pediu, aguenta
Se pediu, aguenta...
Se sujou, cai fora

Se dá pé, namora
Tá doendo, chora
Tá caindo, escora
Não tá bom, melhora
Não tá bom, melhora...
Se aperta, grite
Se tá chato, agite
Se não tem, credite
Se foi falta, apite
Se não é, imite...

Figura 14: Situação de Aprendizagem 2, volume. 1, 7ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 18

Se é do mato, amanse
 Trabalhou, descanse
 Se tem festa, dance
 Se tá longe, alcance
 Use sua chance
 Use sua chance...
 Hê Hô, Hum! Nanananã!
 Hê Hô, Hum! Nanananã!
 Hê Hô, Hum! Nanananã!
 Hê Hô!, Hum!...
 Se tá puto, quebre
 Tá feliz, requebre
 Se venceu, celebre
 Se tá velho, alquebre
 Corra atrás da lebre
 Corra atrás da lebre...
 Se perdeu, procure
 Se é seu, segure
 Se tá mal, se cure
 Se é verdade, jure

Quer saber, apure
 Quer saber, apure...
 Se sobrou, congele
 Se não vai, cancele
 Se é inocente, apele
 Escravo, se rebele
 Nunca se atropele...
 Se escreveu, remeta
 Engrossou, se meta
 E quer dever, prometa
 Prá moldar, derreta
 Não se submeta
 Não se submeta...
 Hê Hô, Hum! Nanananã!
 Hê Hô, Hum! Nanananã!
 Hê Hô, Hum! Nanananã!
 Hê Hô! Hum!... (2x)

© Mameluco/Trama.

Estimule os alunos a relacionar a letra da música com o assunto “textos injuntivos”. O objetivo, nesse momento, é fazê-los prestar atenção no uso frequente do modo imperativo no texto.

Um aspecto importante na análise da canção – e que pode ser destacado em comparação à receita vista anteriormente – é que seu caráter prescritivo é menos impositivo, uma vez que na letra há as orações condicionais na frente de cada imperativo. Assim, mais do que uma ordem, cada oração pode ser entendida como um conselho, pois toma o condicional como pressuposto para a ação.

Prescrição, portanto, não precisa indicar necessariamente uma ordem explícita. Pode ser um pedido, um conselho, uma súplica, entre outras possibilidades. O fundamental na injunção é que alguém está regulando, de alguma forma, o comportamento do outro. Mas essa regulação pode ser feita em tons bastante

diversos. Esse é o ponto que deve ser enfatizado neste momento.

Em seguida, leia para os alunos o texto a seguir:

Fragmento do Estatuto da Criança e do Adolescente

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

Figura 15: Situação de Aprendizagem 2, volume. 1, 7ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p.19

Nessa parte da SA 2 o foco está no uso do modo imperativo do verbo nos “textos injuntivos”. A música “Do it”, de Lenine e Ivan Santos, é utilizada para a análise dos verbos no imperativo e suas funções:

Um aspecto importante na análise da canção – e que pode ser destacado em comparação à receita vista anteriormente – é que seu caráter prescritivo é menos impositivo, uma vez que na letra há as orações condicionais na frente de cada imperativo. Assim, mais do que uma ordem, cada oração pode ser entendida como um conselho, pois toma o condicional como pressuposto para a ação. (SÃO PAULO, 2009b, p. 19)

Mais uma vez, percebemos que, apesar de haver um trabalho com letras de canção, não há a preocupação dos Cadernos em trabalhar com a multimodalidade ou com os multiletramentos, pois esse gênero aqui presente está apenas para uma análise formal do uso da língua e suas significações.

Uma possibilidade de trabalho com os multiletramentos com esta atividade talvez seria levar em consideração a multimodalidade da letra de canção, focando na melodia, ritmo e musicalidade.

Quando retomamos a Proposta Curricular analisada no tópico 4.1, lembramos que à 7ª série está destinado o trabalho com o agrupamento “prescrever” com os gêneros anúncio publicitário e textos prescritivos (que não é gênero). No entanto, esta SA analisada, o trabalho é com a letra de canção, não prevista no quadro de divisão dos eixos, porém, o foco do trabalho não é com o gênero letra de canção e sim com a especificidade deste texto que utiliza de verbos no imperativo, característico de textos prescritivos.

Analisaremos agora um trecho da SA 2: “Estudo dos traços característicos do agrupamento tipológico ‘relatar’” do volume 1 da 6 série/7ºano do Caderno do Professor de Língua Portuguesa:

Letra de música 3

Egotrip

Blitz / Composição: Antônio Pedro / Evandro Mesquita / Patrícia Travassos / Ricardo Barreto

Um indivíduo alto magro vestindo um terno
[azul (quem vem lá quem será?)
Desceu de um coletivo às quatro e meia da
[manhã (olha lá quem será?)
Atravessou a rua assoviando uma canção
Só uma suspeita silhueta na escuridão
Tem um cara na esquina
O que ele tem na mão?
Tem um cara na esquina
Qual será sua intenção?
Não foi difícil entrar no edifício mil e três
Da avenida Copacabana bloco cinco posto seis
O porteiro disse que ouviu o vento soprar
E alguma coisa estranha vindo lá do nono andar
Tem um cara na escada
O que ele tem na mão?
Tem um cara na escada
Qual será sua intenção?
Quem é? (sou eu)
Quem é? (sou eu, princesa, o batata)
Batata, a essa hora?
Ah! desculpe, princesa, mas tinha que ser agora
Ai, deixa pelo menos eu vestir alguma coisa
Hum! você tá linda
Sabe o que é, princesa
Hoje eu encontrei a pessoa que eu procuro
[(jura)

Bom, se isso te satisfaz, eu juro, eu juro disse
[que juro (oh! batata)
Uma pessoa que eu quisesse comigo vinte e
[cinco horas por dia
Uma pessoa que me entendesse, que eu pudesse
[confiar
Oh, batatinha, eu eu sinto isso também
E essa pessoa, princesa (diz diz)
Essa pessoa (diz)
Sou eu!
Eu te amo eu me adoro | bis
Eu não consigo te ver sem mim
Hei! vamos ver o sol nascer ali na praça
Você faz café ou quer que eu faça?
Ah! já não sei mais se eu quero que você vá ou
[que você fique
Nem sei se eu quero aturar sua egotrip porque...
[refrão
Ninguém entendeu quando o dia amanheceu
Os dois pelados na praça da Bandeira
cantando o samba da Mangueira
Quando chegaram os camburões
Saíram assoviando o hino da República dos
[Camarões
Eu te amo eu me adoro | bis

© Copyright Consultoria (Evandro Mesquita/ Antônio Pedro/ Ricardo Barreto/ Patrícia Travassos) Warner Chappell
Edições Musicais Ltda. – Todos os direitos reservados /
Edições Musicais Tapajós Ltda. (EMI) e EMI Songs do
Brasil Edições Musicais Ltda.

Figura 16: Situação de Aprendizagem 2, volume. 1, 6ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 25

Algumas sugestões para a condução da atividade

Passo 1 – Leve um aparelho de som para a sala de aula e coloque as músicas para tocar.

Passo 2 – Organize a classe em grupos e distribua cópias das letras (uma letra para cada grupo). Depois, peça-lhes que façam a leitura da letra em questão, recuperando as informações contidas nela: *Do que fala essa letra? Quem são as personagens envolvidas na história? O que acontece com elas?* Pergunte aos alunos se eles já conheciam essa música e de onde.

Passo 3 – Peça aos grupos que registrem em fichas, no caderno, as informações obtidas na leitura e escuta da letra de música. Em seguida, ainda nos grupos, eles devem transformar a letra de música em um relato escrito, contendo as informações anotadas.

Passo 4 – Cada grupo lê em voz alta o relato produzido, comparando-o com os relatos dos outros grupos. É importante que, nesta atividade, os alunos reconheçam que justamente alguns dos elementos narrativos, comuns nas letras estudadas e nos relatos escritos, contribuem para estabelecer o diálogo entre os gêneros, além, é claro, da manutenção do tema. No entanto, é preciso que utilizem os recursos aprendidos até aqui a fim de estabelecer as diferenças entre os textos, pela linguagem e pela forma.

Estudo da língua

O uso da pontuação

Para esta Situação de Aprendizagem, sugerimos que você dê destaque ao estudo da pontuação. A seguir, apresentamos três atividades compostas a partir das letras de música já discutidas (*Eduardo e Mônica*, *O meu guri* e *Egotrip*).

Passo 1 – Proponha aos alunos um

reconhecimento dos sinais de pontuação que aparecem na letra de música *Eduardo e Mônica* (ponto de interrogação, reticências, travessão e ponto de exclamação). Essa primeira etapa pode ser realizada coletivamente. Em seguida, peça que eles expliquem, do modo como conseguirem, qual a função de cada sinal para a composição dos versos. O importante é que eles consigam perceber que o compositor Renato Russo quis dar um sentido ao texto quando, por exemplo, faz uso das reticências: afinal para que servem as reticências em uma letra de música? Como o leitor pode entendê-las a fim de interpretar a letra ou de cantá-la com a entonação adequada?

Passo 2 – A partir da discussão coletiva, solicite que, em grupos, os alunos façam o mesmo tipo de análise das outras letras. Por exemplo: na letra de música *O meu guri*, espere-se que eles reconheçam que o compositor Chico Buarque apresenta-nos alguns aspectos e consequências de uma triste realidade social brasileira: a da pobreza. E o uso das reticências e o ponto de exclamação, ao longo dessa letra, revelam a voz da personagem central (a mãe do guri), chamando a atenção do leitor/ouvinte para que olhe para o seu guri, que, em sua condição de mãe, não é simplesmente um marginal que furta e rouba as outras pessoas.

Passo 3 – Peça que os alunos façam uma pesquisa no livro didático ou na gramática para saber mais sobre a finalidade desses pontos de interrogação. Nesse momento, seria interessante que eles fizessem alguns exercícios de sistematização propostos pelo próprio livro a fim de se familiarizarem e fixarem as regras.

Passo 4 – Ainda em grupo, solicite que os alunos analisem algumas produções escritas feitas por eles (por exemplo, o relato), observando os sinais de pontuação utilizados. Eles seguiram as regras estudadas nessa sequência de atividades? Que outros sinais eles também usaram para compor seus textos?

Figura 17: Situação de Aprendizagem 2, volume. 1, 6ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 26

Nessa SA 2 há a presença de três letras de canção, analisaremos aqui apenas a “Egotrip” de Antônio Pedro, Evandro Mesquita, Patrícia Travassos e Ricardo Barreto.

Essa letra de canção foi gravada pela banda Blitz na década de 1980. Foi uma das bandas precursoras do *rock* nacional sendo considerada, portanto, valorizada e canônica e, conseqüentemente, sua canção também.

Essa canção, então, dificilmente deve fazer parte do repertório cultural do alunado da escola pública do estado de São Paulo. Quando vemos a proposta de atividade do Caderno com essa letra de canção, bem como com as outras também ali presentes, percebemos que a ideia não é trabalhar com o gênero em si ou com a contextualização histórica da letra de canção e sim com o relato das narrativas contidas nas letras de canção. Como a Proposta Curricular, como vimos no tópico 4.1, previa o trabalho com o agrupamento “relatar” nesta etapa de escolaridade, talvez o foco da atividade não esteja inadequada, mas sim a seleção de textos feita para trabalhar dessa maneira.

A seleção de textos canônicos parece desprezar o trabalho com a diversidade cultural que foi mencionada na Proposta Curricular e ainda o objetivo do trabalho com esses textos também não nos parece ser o melhor alcançado com esses textos. Vejamos agora um trecho da SA 3: “Ler mais para saber mais” do volume 3 da 6 série/7ºano do Caderno do Professor de Língua Portuguesa:

Bom, foi nas andanças em várias quebradas que cruzei a primeira vez com ele. Andava sempre arrumado, camisa com botões, sempre aberta, um boné estilo beisebol e uma corrente banhada com um pingente de Jesus.

A identificação foi imediata, curtia *rap*, mas tinha vontade de aprender com a literatura; convidei para ir em casa, e me surpreendi quando no outro dia ele tava lá.

O apelido, Nego Du, era uma abreviatura do seu nome, Eduardo. Conversamos por algumas horas, e ele ficou de voltar. Na época revirou todos os meus livros para pegar um emprestado.

Depois disso foi constante sua presença, chegava já falando em comida, minha mãe fazia o prato e, quando eu não tava, era a mesma coisa, não sei explicar, mas minha mãe adorava ele. Nego Du era presença confirmada em todos os meus lançamentos, sempre tava com livros nas mãos, fazia parte de um grupo de *rap* chamado Realismo Frontal, que mais tarde adotaria o nome de Negredo. Com o Nego Du eu gravei um especial pra Record na laje de uma casa, que era um ponto de venda de drogas, casa essa que mais tarde, de tanto a gente encher o saco, os caras largaram.

Foi aí que o Brown e o Negredo se apropriaram da casa e começaram a pensar em fazer uma rádio. O tempo foi passando, as coisas mudando, e o projeto da rádio não saía; foi quando eu dei a ideia de fazer uma biblioteca no lugar, convenci um a um, e o mais difícil foi o Brown, mas ele e o pessoal acabaram aceitando. Juntamos alguns trocados e compramos os materiais, o Brown chegava sempre com vontade de comprar caixas de som, de comprar discos, e eu pensando nos livros, e assim se passaram cinco anos, até que a casa estivesse pronta.

Pra manter a ordem das nossas ideias, separamos dois ambientes, um pra livro e outro pra som, o DJ Ale, junto com o DJ Odair, sempre tava lá montando as *pick-ups* e fazendo um som, e eu pensava: “Como isso vai ser uma biblioteca com um barulho desses?”. O Brown contratou um marceneiro que fez as estantes, e eu organizei os livros, entre um trampo e outro, muita conversa, quem ganhava éramos todos nós com tanto ponto de vista diferente.

Graças ao Arnaldo, estava tudo pintado e só faltava bolar a inauguração, quando a laje começou a vazar, cada chuva vazava mais, até que ficou lastimável a situação.

O que seria o certo? Derrubar tudo e fazer de novo? Cê ainda tinha outro problema, um mano tava requisitando, que era dono da laje da casa, e queria mudar pra lá de todo jeito, mas no debate ele perdeu, afinal nós somos fortes na comunidade, e estávamos lutando não por algo pessoal, mas por algo que envolve toda a comunidade. Mesmo assim, com o consenso de que ele precisava de uma casa, alguns manos juntaram uma grana e compraram um barraco pra ele.

Enquanto tudo isso acontecia para que a biblioteca ficasse pronta, num dia fatídico saiu um tiroteio na rua, e dois caras discutindo chegaram a trocar tiro e acertaram uma criança de 4 anos, e vocês não têm ideia do que é ter um peso desses na mente, afinal, se a biblioteca estivesse funcionando, talvez esse pequeno agora estivesse vivo.

E começamos a reconstrução da biblioteca, chegaram com a gente a Sophia Bisiliat e a sua mãe, Maureen, trouxeram várias ideias, entre elas a de um DVD com a festa que o Negredo organizava todo ano na mesma rua da biblioteca, e a renda desse DVD seria para terminar a obra.

Começamos a projetar o DVD, juntamos vários artistas de *hip-hop* e no meio do caminho também nos decepcionamos com vários manos que de projeto social têm nojo até do nome, mas nem tudo é ruim, outros manos somaram mil graus, como o Gog, o Realidade Cruel, Zá-frica, Detentos do Rap, RDG, Muralha Sul, Colt 44, Rosana Bronx, Consciência Humana e Otraversão. E a festa aconteceu com a presença de 8000 pessoas.

O DVD foi realizado, chama-se *100% Favela*, além do *show*, tem um documentário comigo, o Brown e o Negredo, além dos caras no estúdio. O DVD foi um sucesso pela qualidade e pelo trabalho de juntar tanta gente boa do *rap*, os que não quiseram se envolver hoje ficam se lamentando.

Figura 18: Situação de Aprendizagem 3, volume. 3, 6ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 33

A renda do DVD é destinada ao projeto, mas uma má-fé na distribuição acabou nos deixando na mão e pouca coisa sobrando para a biblioteca, enquanto isso o tempo ia passando. Só com os recursos nossos tava difícil terminar, e chegou uma parceria que aos poucos foi somando, que é o Marcelo Loureiro, da Hucka. Ele começou a trazer um engenheiro, que redesenhou o projeto e começou a nova obra. Um corre danado e o Arnaldo (Negredo) tava de linha de frente na reconstrução de tudo. Um dia chego lá todo animado e o Arnaldo tá com uma marreta de 3 quilos derrubando as paredes. Quando vi tudo destruído quase chorei, mas depois de alguns meses vi que tava valendo a pena recomeçar.

Pelo terreno ser úmido e a casa mal desenhada era necessário refazer, e até intervir em casas próximas, já que a favela é muito desorganizada.

Bom, finalmente terminou a obra, enquanto estava construindo, recebemos escritores importantes, entre eles, Paulo Lins (*Cidade de Deus*), Buzo (*O trem*), Arnaldo Antunes, Lourenço Mutarelli. Levar tanto tempo valeu a pena, porque vimos um ponto de droga virar um ponto de cultura, e naturalmente quem usava drogas nas vielas foi saindo e deu espaço para um novo público, o da leitura. Hoje, depois da inauguração, dá pra ver que valeu muito a pena, o segundo andar da biblioteca chama Nego Du e vive lotado de criança, chamando a gente de tio pra cá, de tio pra lá. A gente tá tendo que aprender a lidar com elas, pois não esperávamos esse público, pensamos em jovens e adultos. E foi uma surpresa, como tem sido todos os dias, cada coisa que elas falam; a cada ato que fazem, quem aprende muito mais somos nós.

O Gel, que é um grafiteiro daqui, juntou mais vinte nomes do grafite e pintou todas as vielas próximas à biblioteca, e não é difícil você trombar com palavras como “Sabedoria” ou “Conhecimento” entre um beco e outro.

É pouco, sei disso, comparado com as mil bibliotecas que o governo prometeu no começo do mandato, mas essa única biblioteca na favela é de todos nós e, ao contrário das mil do governo, essa é real.

In: Revista *Caros Amigos*, abr. 2007, p. 19.

Depois, ainda individualmente, solicite aos alunos que façam algumas anotações sobre as primeiras impressões, orientados pelas seguintes questões:

Gostaram ou não do que leram? O texto dá continuidade às discussões já realizadas até aqui ou não? Houve algum tipo de estranhamento em relação ao vocabulário e às gírias usados? O projeto do autor é parecido com o da personagem Mariana? Ao lerem o texto, vocês se lembraram de alguma outra experiência parecida, vivenciada por vocês mesmos ou por alguém que conhecem? Já conheciam o texto ou seu autor? Ficaram com vontade de saber mais sobre o projeto de Ferréz?

Passo 5 – Faça uma atividade de análise textual avaliativa, utilizando as questões elaboradas na seção *Proposta de questões para aplicação em avaliação*, ao final deste Caderno.

Passo 6 – Organize uma roda de conversa sobre a leitura. Nesse momento, os alunos poderão falar das anotações que fizeram e acrescentar novos pensamentos. Compare as respostas dadas no item 5 e estimule-os a refletir sobre o tipo de texto lido (inserido na tipologia relatar), uma espécie de relato de experiência vivida, misturado com o tom da crônica, publicado em uma revista. Mesmo não sendo uma notícia, também cumpre uma função social comum: documentar e memorizar ações humanas.

Quais os objetivos subjacentes ao texto de Ferréz? Por que o autor escreveu esse relato? Com que objetivo? Ter publicado seu relato em uma revista como a Caros Amigos contribui para a divulgação de seu projeto? Por que documentar as ações do projeto é importante para o autor? Se possível, leve alguns exemplares da revista Caros Amigos para que os estudantes possam folheá-los, observando o tipo de publicação, a distribuição do conteúdo e a seção onde textos, como o de Ferréz, são publicados.

Figura 19: Situação de Aprendizagem 3, volume. 3, 6ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 34

Essa parte da SA 3 propõe um trabalho com o agrupamento “relatar”, pois parte do texto “Biblioteca Êxodos” de Ferréz, um relato pessoal, para trabalhar questões de

interpretação de texto e, em seguida, fazer uma roda de conversa para a discussão sobre a função, o objetivo e o contexto de circulação do gênero em questão .

Quanto a adequação a Proposta Curricular, como vimos no tópico 4.1, à 6ª série é destinado o trabalho com o agrupamento “relatar” e os gêneros destinados a este trabalho são notícia e relato de experiência pessoal, o que se enquadra ao texto em questão.

Quanto a diversidade cultural, podemos considerar que também é contemplada com este texto, pois o autor Ferréz é um escritor conhecido por estar ligado à literatura marginal, desenvolvida nas periferias das grandes cidades. O autor utiliza a linguagem coloquial para tratar de temas relacionados a periferia. E é justamente o que vemos no texto em questão. Com isso, a diversidade de culturas é contemplada, pelo menos uma vez, no material. O Caderno propõe, ainda, que o aluno busque informações sobre o autor, para que fique contemplada a contextualização. No entanto, o Caderno não direciona para questão cultural, apenas dá indícios dessa abordagem.

Analisaremos agora um trecho da SA 2: “Traços característicos do agrupamento tipológico argumentar (1)” do volume 1 da 8 série/9ºano do Caderno do Professor de Língua Portuguesa:

A proposta desta sequência é sistematizar com os alunos os traços característicos da tipologia “argumentar”, encontrados em diferentes gêneros textuais, a fim de conduzi-los para uma compreensão da função social e comunicativa desses gêneros em diferentes contextos: a quem eles se dirigem, que mensagens apresentam, como os pontos de vista sobre um determinado tema vão sendo revelados no texto, identificando o olhar de seu autor etc. Para tanto, reunimos aqui uma coletânea de textos diferentes, mas que tratam do mesmo assunto (a violência urbana) com o objetivo de fazer com que os estudantes reconheçam o tema e analisem as formas como ele é apresentado por seus autores.

Caso você encontre outros textos, além dos que constam no livro didático, em jornais, revistas etc., ou queira escolher um tema diferente, não há problema. O importante é que possa oferecer aos estudantes uma mesma situação didática de leitura e interpretação textual, voltadas para a construção da argumentação.

Orientação para o desenvolvimento da Situação de Aprendizagem 2

Passo 1 – Você pode criar diferentes estratégias para apresentar os textos aos estudantes. Nossa sugestão é que comece utilizando a letra de uma música, tocando-a para eles em classe, pedindo que, em seguida, numa roda informal de conversa, falem de suas impressões: já conheciam a música? O que acharam dela? Conseguiram depreender o tema tratado no texto? Como o título (primeiro verso da letra) contribui para ajudá-los a identificar o tema? Conhecem outras letras semelhantes à que foi tocada? Quais? Em que essas letras são semelhantes?

Texto 1: Letra de música

A minha alma

(a paz que eu não quero)

Minha alma (a paz que eu não quero)
A minha alma tá armada
E apontada para a cara do sossego
Pois paz sem voz, paz sem voz
Não é paz é medo

Às vezes eu falo com a vida
Às vezes ela quem diz
Qual a paz que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz
As grades do condomínio
São pra trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que tá nessa prisão
Me abraça e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar numa poltrona
Num dia de domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir
Admitindo

Marcelo Yuka / Falcão / Xandão /
Marcelo Lobato / Lauro Farias
Warner Chappell Edições Musicais Ltda
Todos os direitos reservados.

O que deve ser garantido nessa conversa?

É importante que eles sejam capazes de perceber que essa letra faz uma crítica severa a uma situação real, vivida por milhões de brasileiros: a violência que aprisiona, inver-

Figura 20: Situação de Aprendizagem 2, volume. 1, 8ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 21

tendo os valores. Ao mesmo tempo em que colocamos grades em nossos lares para nos sentirmos protegidos dos perigos (assaltos, roubos, invasões etc.), aprisionamos a nós mesmo dentro de lares que nos oferecem uma pseudo-segurança.

O “eu” da letra clama para que o outro, seu interlocutor, não o deixe ali, confortável numa paz que, na verdade, não passa de medo. Por isso, esse “eu” renega a paz, que coíbe a voz, fazendo com que os sujeitos se acomodem com um dia de domingo: trancados em condomínios cheios de grades, em frente a uma televisão, assistindo vídeos de aluguel coagidos.

No texto, a opinião do autor vai se revelando justamente mediante as imagens que ele cria de uma sociedade presa a uma paz inventada, que mascara uma violência que já invadiu o condomínio uma vez que deixou preso, atrás das grades, o seu morador.

Passo 2 – Solicite que os estudantes leiam, silenciosamente, o texto dois. Depois, faça você uma leitura em voz alta desse texto e peça que eles procurem pontos em comum entre a letra da música e a crônica. O objetivo é fazer com que reconheçam que, em ambos, a questão da violência e de suas consequências é o eixo central a partir do qual se torna possível identificar a mensagem que o texto nos transmite.

Figura 21: Situação de Aprendizagem 2, volume. 1, 8ª série – Caderno do Professor de Língua Portuguesa, p. 22

Essa SA é justamente aquela que deu origem a este trabalho de mestrado, que, no início de minha prática como professora me despertou a atenção a este material didático.

Temos aqui a letra de canção “Minha alma” de Marcelo Yuka, Falcão, Xandão, Marcelo Lobato e Lauro Farias, gravada pela banda O Rappa. O trabalho proposto com essa letra de canção é o da verificação da opinião do autor do texto, atrelada à crítica ali presente. Essa proposta de trabalho vai ao encontro do que se espera pela Proposta Curricular que, como visto no tópico 4.1, destina à esta etapa da escolaridade o trabalho com os agrupamentos “argumentar” e “expor”. No entanto, na tabela de divisão por eixos consta o trabalho apenas com o gênero “artigo de opinião”.

Um outro aspecto a ser analisado com essa letra de canção é a diversidade cultural. Aqui percebemos a presença da cultura de mídia, pois essa música foi amplamente difundida pelos meios de comunicação de massa.

A letra da música, porém, trata de uma realidade vivida por uma parcela da população que vive em condomínios fechados, casas cercadas e muradas. Essa realidade, então, pode ou não ser compartilhada pelo alunado da rede pública estadual, na escola em que comecei minha prática docente, periferia de Campinas, não é a realidade.

Com isso, percebemos que os multiletramentos, a multimodalidade e a diversidade cultural, apesar de poderem ser trabalhadas com os textos aqui analisados, não são

o foco do trabalho desta Proposta Curricular. No entanto, não é que esse trabalho não aconteça nas escolas públicas estaduais do estado de São Paulo, um trabalho bem direcionado pelo professor pode fazer toda a diferença, mas sabemos que é um trabalho que não depende apenas do professor, pois exige uma estrutura de materiais muitas vezes indisponível em muitas escolas do estado. O direcionamento da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para esse tipo de abordagem facilitaria, sem dúvida, o trabalho na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com o objetivo de analisar os 16 Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e publicados em 2009, tendo como base a verificação da concretização nos Cadernos do Professor das reflexões que embasam a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A teoria que embasou nossa análise desses Cadernos é a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2006[2000]; 2009). Para essa análise, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como (e se) as questões discutidas na teoria/pedagogia dos multiletramentos são tratadas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo?
- 2) Como o discurso da Proposta Curricular relacionado às questões dos multiletramentos se materializa nos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II?

Para responder a essas perguntas fizemos, primeiramente, uma análise dos documentos oficiais da Proposta Curricular: o documento que apresenta a proposta de um modo geral e o documento específico da área de Língua Portuguesa Ensino Fundamental II. Em seguida fizemos uma análise quantitativa dos Cadernos baseada nas bases de dados elaboradas pelos pesquisadores do Diretório dos Grupos Pesquisa (CNPq) Grupo de Pesquisa *LDP – Properfil – Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação*, liderado pela Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo. E por último fizemos uma análise qualitativa de algumas Situações de Aprendizagem, de alguns Cadernos do Professor, que mais nos chamaram a atenção quanto aos aspectos dos multiletramentos, multimodalidade e diversidade cultural.

Com a análise inicial dos documentos da Proposta Curricular percebemos que essa faz referência a alguns conceitos chave para nossa análise, como ao conceito de “letramento” cuja concepção presente é a do “letramento autônomo”, como vimos no capítulo 4. Percebemos, também, que a Proposta trata do trabalho com “gêneros textuais”, o que vai ao encontro das teorias de ensino de língua materna dos anos 80 e 90. Em seguida, olhamos para as tabelas de organização e divisão do conteúdo por eixos (**conteúdos gerais, conteúdos de leitura, conteúdos de produção**

escrita e conteúdos de oralidade/escuta) em casa série/ano e percebemos que o foco nos trabalhos é muito maior no estudo da língua culta e nos recursos linguísticos possíveis de serem trabalhados a partir das tipologias textuais. Ou seja, apesar de haver a preocupação de divisão do trabalho por agrupamentos e gêneros o trabalho é meramente formal do uso da língua. Já, nos terceiros e quartos bimestres de cada ano o foco não está no estudo dos gêneros, mas na contextualização histórica desses gêneros trabalhados, ou das tipologias trabalhadas.

Vimos também com essa análise que a tentativa de organização curricular é a dos agrupamentos de gêneros de Dolz e Scheuwly (2004[1996]), no entanto, há muitos equívocos e desvios da proposta original que fala em progressão em espiral do currículo, o que não se concretiza nesta Proposta Curricular, pois o aluno se depara em apenas um momento de sua formação com alguns poucos gêneros inseridos em determinada tipologia.

Com a análise quantitativa dos Cadernos percebemos que o que é previsto na Proposta Curricular, na divisão por eixos em que há a delimitação da divisão dos gêneros a serem trabalhados em cada série/ano, não se concretiza efetivamente em todas as séries e, quando se concretiza, como no caso da 5ª série/6ºano, não é efetiva, pois coloca letra de canção para trabalhar elementos narrativos. Na 7ª série/8ºano o problema é que foi destinado o gênero anúncio publicitário, no entanto, há apenas quatro textos deste gênero nos Cadernos, como vimos no capítulo 4. Além disso, percebemos também que não há a preocupação dos Cadernos em trabalhar com os multiletramentos, pois são abordados principalmente os gêneros textuais impressos e de enunciadores socialmente valorizados, deixando de lado os novos desafios da contemporaneidade diante das novas mídias e dos textos multimodais.

Com a análise qualitativa das Situações de Aprendizagem no capítulo 5, comprovamos que a maior preocupação dos Cadernos é, realmente, com a língua culta e os recursos linguísticos possíveis de serem trabalhados com os textos. A multimodalidade poderia até ser abordada, mas é deixada de lado inclusive em gêneros como a “letra de canção” que poderia levar em consideração a melodia, o que pouco acontece.

Com isso, percebemos que pouco há das pedagogias dos multiletramentos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. O documento em que os Cadernos são baseados até trata da questão da diversidade cultural e tenta trabalhar com uma diversidade de gêneros (impressos), mas quando analisamos a concretização desta Proposta nos Cadernos vemos que a maneira como são divididos os textos e depois na concretização das propostas de trabalho em Situações de Aprendizagens até poderia ser trabalhada a multimodalidade ou a diversidade cultural, mas não é esse o foco dos Cadernos. As atividades, em sua grande maioria, estão voltadas para o trabalho linguístico da norma culta e seus recursos. Os gêneros textuais estão ali presentes para o trabalho linguístico, o que significa um retrocesso nos estudos de ensino/aprendizagem de língua materna.

Apesar de a Proposta, em seu documento, parecer que irá conduzir um trabalho voltado as novas teorias de trabalho com a língua materna dos anos 80 e 90, o texto na sala de aula como objeto de ensino, na concretização dos Cadernos percebemos que há o retrocesso, o que fica claro com os trabalhos com a língua culta, anterior às teorias da década de 80.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Regina Alcântara. **PARECER Nº: CEB 04/98, de 29 de janeiro de 1998. ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, Brasília, DF

BAKHTIN, Mikhail./VOLOCHINOV, V. N.. **Marxismo de filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1989 [1929].

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: Rojo, R. H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2008 p.149-181

BARTLETT, Lesley. **Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections**. Current Issues in Comparative Education 5(2), 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/CICE/>> Acesso em: 20 maio 2011.

_____. **Lite racy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does**: Teachers College, Columbia University, New York, NY, 2008.

BOLTER, Jay. David. **Writing space: computers, hypertext and the remediation of print**. 2.ed. Mahwash: Lawrence Erlbaum, 2002

BONINI, Adair. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística** Revista Perspectiva, v.20, n.01, pp.23-47. Florianópolis. jan./jul.2002. disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366/9634>> Acesso em: 09 maio 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF, 1998.

COIRO, Julie. et al **Central issues in new literacies and new literacies research** In____(Eds.) The handbook of research in new Literacies. Mahwah, NJ: Erlbaum: 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Marry. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006[2000]

_____. **Multiliteracies: New literacies, new learning**, Pedagogies: An International Journal, v.4, n3, pp.164-195. University of Illinois Urbana-Champaign. Jul/ 2009. disponível em: <<http://newlearningonline.com/files/2009/03/pedagogiesm-litsarticle1.pdf>> Acesso em: 03 julho 2013

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**, 2.ed. Bauru: EDUSC, 1999.

DOLZ. Joaquim; SCHNEUWLY. Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[1996].

ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP, XVI, 2012, Campinas. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2133c.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da Ciência**. Rio de Janeiro: Kennedy, 3.ed., 1974.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Joice Elias Costa.

GARCÍA-CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008[1997]. Tradução Heloisa Pessa Cintrão; Ana Regina Lessa

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995

_____. **O texto na sala de aula** 4.ed. São Paulo: Ática, 2006

KIRSCH, Irwin. S.; JUNGBLUT, Ann. **Literacy: Profiles of American's Young Adults**: Final Report of The National Assessment for Educational Progress. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1990 *apud* SOARES, M. Alfabetização e letramento, 6ed. São Paulo: Contexto, 2010[2003]

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento** 10.ed. Campinas-SP: Mercado das letras, 2008[1995]

KRESS, Gunther. **Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning.** Computers and Composition, v.22, n.1, 2005.

LINKSHEAR, Colin. **Literacy, Schooling and Revolution.** New York: The Falmer Press, 1987 *apud* SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros, 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005[1998]

LINKSHEAR, Colin. ; KNOBEL, Michele. **Sampling “the new” in new literacies.** In____ (Eds) A new literacies sampler, New York: Peter Lang, 2006.

LINKSHEAR, Colin. **The “stuff” of new literacies.** James Cook University e McGill University, Abril/2007. Disponível em: <<http://everydayliteracies.net/files/stuff.pdf>> Acesso em: 06 jun. 2013

LEMLE, Miriam. **A tarefa da alfabetização: etapas e problemas do português.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v.15, n.4, p.41-60, 1984 *apud* SOARES, M. Alfabetização e letramento, 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010[2003]

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** 2.ed Rio de Janeiro: Editora 34, 2000

LOPES, Nataly Carvalho. *et al* **Uma análise crítica da proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder.** Florianópolis, SC. 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/312.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013

LÜDKE, Menga.; André, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004

MARTINS, Maria do Carmo. **A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional,** *Revista brasileira de História On-line version* ISSN 1806-9347, São Paulo, vol. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003>. Acesso em: 06 jun. 2013

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.** Harvard Educational Review, Cambridge: MA, v.66, n.1, 1996.

PALMA FILHO, João Cardoso. **As mudanças curriculares na década de 1980: uma análise da proposta curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental**. Associação de Leitura do Brasil, s/d, Campinas. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/FilhoJoaoCardosoPalma.htm>. Acesso em: 06 jun. 2013.

PRIOR, Paul. **Moving multimodality beyond the binaries: A response to Gunther Kress' "Gains and Losses"** University of Illinois, 2004

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**, 1.ed. São Paulo: Parábola, 2009

_____. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P.11-31

_____. **A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos** no prelo

SANFELICE, José Luis. **A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos**. *Revista Nuances: estudos sobre educação*. v.17, n.18, p.146-159. jan./dez.2010 ISSN (eletrônico): 2236-0441. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>. Acesso em: 06 jun. 2013

SARMENTO, Albertina Paes; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **Escola-Padrão: Curta Vida, Longa Saudade** *Revista Saberes da Educação*, São Roque, v.2, n.1, 2011. Disponível em: <<http://www.facsaroque.br/novo/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Albertina.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. et al **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas** *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I - Número I, 2009

SÃO PAULO (estado) Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa** /Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008a.

SÃO PAULO (estado) Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, **Proposta Curricular do Estado de São Paulo** /Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008b.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, video disponível em:
<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/VIDEOTECA/V%C3%8DDEO/S/tabid/1228/Default.aspx>> Acesso em: 24 ago. 2012.

SCRIBNER, Sylvia. **Literacy in three metaphors** American Journal of Education, v.93, n.1, 1984. p.6-21 *apud* _____. Letramento: um tema em três gêneros, 2ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2005[1998]

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**, 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010[2003]

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**, 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005[1998]

_____. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, v.23, n81, 2002.

STREET, Brian Vincent. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. Current Issues in Comparative Education, Vol. 5(2): 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003

_____. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984

TYLOR, Edward Burnett. **La civilization primitive**. Paris: Reinwald, 1876-19878, 2v. *apud* CUCHE, D. A noção de cultura nas Ciências Sociais, 2.ed. Bauru: EDUSC, 1999.

ANEXO I - Base de dados

N29													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	Série/Ano	COLEÇÃO	AUTORIA	EDITORIA	LOCAL	MENÇÃO	FNDE	TEXTOS-TÍTULO	AUTORIA OU	SUPORTE	GÊNERO- REVISOR	ESFERA DE PRO	PÁGINA
1	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			A cigarra e a formiga	La fontaine	Internet	Fábula	Artes Literárias	13
2	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Corpo e sociedade (frag	Isabel A. Marque	LD	Trecho de romance	Artes Literárias	13
3	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Fragmento de Noturno	Ilka B. Laurito	Livro	Trecho de romance	Artes Literárias	17
4	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			O gato preto e outros co	Edgar Allan Poe	Livro	Conto	Artes Literárias	17
5	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			lerê (fragmento)	Luise Weiss e P	Livro	Trecho de romance	Artes Literárias	21
6	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Meu tio Jules	Guy Maupassant	Livro	Conto	Artes Literárias	26,27,28
7	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Alice no País das Marav	Lewis Carroll	Livro	Trecho de romance	Artes Literárias	30,31
8	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			O homem que entrou n	Ignácio de L. Bra	Livro	Trecho de romance	Artes Literárias	33
9	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Circuito fechado (fragm	Ricardo Ramos	Livro	Conto	Artes Literárias	36 e 37
10	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Texto A	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar	38
11	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Texto B	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar	39
12	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			A causa secreta (fragm	Machado de Ass	Livro	Conto	Artes Literárias	39
13	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Meu ideal seria escreve	Rubem Braga	Livro	Trecho de romance	Artes Literárias	40
14	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Situação 1	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar	
15	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Situação 2	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar	
16	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Cintia, por Sôfi (fragme	Amílcar Neves	Livro	Trecho de romance	Artes Literárias	42
17	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			A mensagem (fragment	Stanislaw Ponte	Livro	Crônica	Artes Literárias	44
18	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Um certo lucro...	Maria Lúcia Sim	Livro	Conto	Artes Literárias	45
19	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Homem no mar	Rubem Braga	Livro	Crônica	Artes Literárias	14,15
20	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Tesouro de Ihabela (fra	Isabel Vieira	Livro	Trecho de romance	Artes Literárias	16
21	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Memórias de um Sarge	Manuel A. de Alm	Livro	Trecho de romance	Artes Literárias	18 e 19
22	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Avestruz	Mario Prata	Livro	Crônica	Artes Literárias	19
23	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			A fábula do macaco e d	Mia Couto	Livro	Epigrafe	Artes Literárias	19
24	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Sem título	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar	21
25	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Minha namorada (fragm	Vinicius de Mora	LD	Letra de Canção	Artes Musicais	22
26	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			The Big Sleepy	Fernando Bonas	Livro	Crônica	Artes Literárias	24
27	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Vital e sua moto	Herbert Vianna	CD	Letra de Canção	Artes Musicais	25
28	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Marvin	General N. e Joh	CD	Letra de Canção	Artes Musicais	27 e 28
29	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Fico assim sem você	Cacá Moraes	CD	Letra de Canção	Artes Musicais	31 e 32
30	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Senhor do tempo	Chorão e Heitor	CD	Letra de Canção	Artes Musicais	32 e 33
31	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			No fundo do coração	Paulo Sérgio Val	CD	Letra de Canção	Artes Musicais	35
32	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Situação 1- Modo indica	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar	36 e 37
33	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Situação 2- Modo Subj	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar	37

Francine Base de dados - Microsoft Excel (Falha na Ativação do Produto)														
Arquivo Página Inicial Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição														
Colar		Fonte		Alinhamento		Número		Formatar Condicional		Formatar como Tabela		Estilos de Célula		
Área de Tran...		Fonte		Alinhamento		Número		Formatar		Formatar		Células		
N29														
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
35	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Situação 3 - Modo impe	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar		37
36	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Texto para leitura	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar		39
37	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Pela internet	Gilberto Bil	CD	Letra de Canção	Artes Musicais		41
38	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Um dia no aeroporto	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar		45
39	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Festa	Anderson Cotrim	CD	Letra de Canção	Artes Musicais		46
40	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			Situação fictícia - Parte	Débora de Angel	LD	Narrativa	Escolar	15 e 16	
41	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			Situação fictícia - Parte	Débora de Angel	LD	Narrativa	Escolar		20
42	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			Situação fictícia - Parte	Débora de Angel	LD	Narrativa	Escolar		29
43	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			Situação fictícia - Parte	Débora de Angel	LD	Narrativa	Escolar	29 e 30	
44	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			No aeroporto (fragment	Carlos Drummo	Livro	Crônica	Artes Literárias	37 e 38	
45	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			Situação fictícia - Parte	Débora de Angel	LD	Narrativa	Escolar		41
46	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			A gincana da crônica	Lucia Carvalho	Internet	Crônica	Artes Literárias		17
47	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Bilhete	Cotidiana		23
48	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		28
49	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		28
50	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		29
51	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		29
52	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		29
53	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		30
54	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		30
55	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		31
56	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		31
57	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		32
58	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		32
59	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		33
60	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		33
61	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume 4	SEESP	SEESP	SP			Sem título	Sem autor		Fotografia	Artes Gráficas		36
62	5ª Série/ 6º Ano	5ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Sinopse do filme Deu a	Sem autor	Sem fonte	Sinopse	Jornalística		42
63	6ª Série/ 7ª Ano	6ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Eduardo e Mônica	Renato Russo	CD	Letra de Canção	Artes Musicais	22 e 23	
64	6ª Série/ 7ª Ano	6ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			O meu guri	Chico Buarque d	CD	Letra de Canção	Artes Musicais	23, 24 e 25	
65	6ª Série/ 7ª Ano	6ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Egotrip	Antônio Pedro/E	CD	Letra de Canção	Artes Musicais		25
66	6ª Série/ 7ª Ano	6ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Texto 1	São Paulo faz Es	LD	Notícia	Escolar		35
67	6ª Série/ 7ª Ano	6ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Texto 2	São Paulo faz Es	LD	Carta pessoal	Escolar		35
68	6ª Série/ 7ª Ano	6ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Estória de João-Joana	Carlos Drummo	Livro	Poema	Artes Literárias	45 e 46	
Gênero - 7ª Série 8º Ano Gênero - 8ª Série 9º Ano Planilha Central														
Pronto														

Planilha Base de dados - Microsoft Excel (trava na Ativação do Produto)														
Arquivo Página Inicial Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição														
Colar Arial 10 A Quebrar Texto Automaticamente Geral Formatação Condicional Formatar como Tabela Estilos de Célula Inserir Excluir Formatar AutoSoma Preencher Limpar Classificar e Filtrar Localizar e Selecionar Edição														
Área de Trans... Fonte Alinhamento Número Estilo Células														
N29 fx														
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
69	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			A personagem Hagar a	Dik Browne	O melhor de Hag	Relato Pessoal	Artes Literárias		13
70	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Um presente de Dia da	Sonia Bertocchi	Internet	Relato Pessoal	Escolar		14
71	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			David, um ativista do Gr	Neide Duarte	Livro	Relato Pessoal	Jornalística		15
72	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Cães e Gatos superam	Nil	Folha de SP	Reportagem	Jornalística	23 e 24	
73	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Riachos de Cajamar re	Artur Rodrigues	Folha de SP	Notícia	Jornalística	29 e 30	
74	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Municípios já perderam	Marta Salomon	Folha de SP	Reportagem	Jornalística	43 e 44	
75	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Texto 2 - Carta	São Paulo faz Es	LD	Carta pessoal	Escolar	44 e 45	
76	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			História de Mariana Par	Débora de Angel	LD	Narrativa	Escolar		16
77	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			História de Mariana Par	Débora de Angel	LD	Narrativa	Escolar		18
78	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			Estudantes da 6ª série	Débora de Angel	LD	Notícia	Escolar	27 e 28	
79	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			Biblioteca Éxodos	Ferréz	Rivista Caros Am	Relato Pessoal	Jornalística	33 e 34	
80	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume3	SEESP	SEESP	SP			História de Mariana Par	Débora de Angel	LD	Narrativa	Escolar	37 e 38	
81	6ª Série/ 7º Ano	6ª série Volume4	SEESP	SEESP	SP			Jornalismo comunitário	Manuel Alves Filh	Internet	Reportagem	Jornalística	18, 19, 20, 21	
82	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Receita Brigadeirão	Sem autor	LD	Receita Culinária	Cotidiana		13
83	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Receita médica	Sem autor	LD	Receita Médica	Cotidiana		13
84	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Verão	Ferreira Gullar	Livro	Poema	Artes Literárias		14
85	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Do it	Lenine e Ivan Sa	CD	Letra de Canção	Artes Musicais	18 e 19	
86	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Fragmento do estatuto	Lei 8069	Internet	Lei	Jurídica	19 e 20	
87	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Cartas de amor (fragme	Mariana Alcofora	Livro	Carta de amor	Artes Literárias		20
88	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Sem título	São Paulo faz Es	LD	Narrativa	Escolar	24 e 25	
89	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Texto A (contexto inform	São Paulo faz Es	LD	Entrevista	Escolar		26
90	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Texto B (contexto injun	São Paulo faz Es	LD	Entrevista	Escolar		26
91	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Toquinho	São Paulo faz Es	LD	Instrução de jogo	Escolar		34
92	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			O internetês	São Paulo faz Es	LD	Verbetes	Escolar		34
93	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume1	SEESP	SEESP	SP			Sisal fere as mãos	Sem autor	Jornal Folha de	Notícia	Jornalística		37
94	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Situação A	São Paulo faz Es	LD	Descrição de situação	Escolar		14
95	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Situação B	São Paulo faz Es	LD	Descrição de situação	Escolar		14
96	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Na boca do povo (fragm	Suely Amaral	Livro	Trecho de romance	Artes Literárias		15
97	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Sem título	São Paulo faz Es	LD	Descrição de situação	Escolar		15
98	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Doce...me!...docemel	Débora Mallet P.	Livro	Anúncio Publicitário	Publicitária		19
99	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Texto B	Maria Luiza Marq	Livro	Anúncio Publicitário	Publicitária		20
100	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Texto A (fragmento de c	Jorge amada	Livro	Trecho de romance	Artes Literárias		26
101	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Texto B	Maria Silvia Olivi	Livro	Anúncio Publicitário	Publicitária		27
102	7ª Série/ 8º Ano	7ª série Volume2	SEESP	SEESP	SP			Texto A	São Paulo faz Es	LD	Diálogo	Escolar		37
Gênero - 7ª Série 8º Ano Gênero - 8ª Série 9º Ano Planilha Central 90%														

