



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL**

**LETÍCIA RITHIELY LEAL TEXEIRA**

**GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE UM LIVRO DIDÁTICO DO 6º**  
**ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BACABAL – MA**

**2025**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Leal Teixeira, Letícia Rithiely.

Gêneros Textuais: uma análise de um livro didático do  
6º ano do Ensino Fundamental / Letícia Rithiely Leal  
Teixeira. - 2025.  
73 f.

Orientador(a): Paulo da Silva Lima.

Monografia (Graduação) - Curso de Letras - Português,  
Universidade Federal do Maranhão, Bacabal - Ma, 2025.

1. Gênero Textual. 2. Livro Didático. 3. Língua  
Portuguesa. I. da Silva Lima, Paulo. II. Título.

LETÍCIA RITHIELY LEAL TEXEIRA

**GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE UM LIVRO DIDÁTICO DO 6º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do maranhão, UFMA – Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua portuguesa.

Orientador (a): Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

BACABAL – MA

2025

LETÍCIA RITHIELY LEAL TEXEIRA

**GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE UM LIVRO DIDÁTICO DO 6º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do maranhão, UFMA – Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua portuguesa.

Orientador (a): Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

Aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima  
(Orientador)

---

Prof. Me. Alex de Castro da Costa

---

Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira

Acredito na luz que habita em cada ser humano e na educação como caminho para acendê-la. É pela fé no outro e pelo saber partilhado que se constrói um mundo melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, minha eterna gratidão. Foi Ele quem me sustentou em cada etapa desta caminhada, renovando minhas forças nos momentos de cansaço, trazendo paz em meio à ansiedade e guiando cada decisão com amor e propósito. Sem Sua presença, nada disso teria sido possível.

Ao meu esposo Antonio, meu companheiro de vida, obrigada por caminhar ao meu lado com paciência, amor e apoio incondicional. Sua presença me fortaleceu em momentos difíceis e sua fé em mim me impulsionou a seguir em frente. Obrigada por ser meu alicerce, meu amigo e meu amor.

E por fim, uma dedicatória cheia de amor: ao meu filho Álvaro, que ainda está a caminho, mas já transformou a minha vida. Este trabalho também é por você e para você. Que um dia, ao olhar para esta conquista, você saiba que, mesmo antes de nascer, já era uma inspiração imensa na vida da sua mãe. Que você cresça sabendo que foi amado e desejado desde o primeiro instante, e que a sua existência me deu ainda mais motivos para lutar e vencer.

## RESUMO

O trabalho em questão teve por objetivo fazer uma análise para averiguar de que forma os gêneros textuais são propostos no livro didático do 6º ano, *Manual do Educador- Formação Continuada, de Língua Portuguesa*, de modo a contribuir com o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, o trabalho baseou-se em uma pesquisa de caráter bibliográfico, além de ser uma pesquisa descritiva, de caso e qualitativa. À vista disso, a questão norteadora do trabalho foi: de que forma os gêneros textuais são apresentados e utilizados no livro didático? Para que esta investigação tivesse êxito, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: analisar de que forma os gêneros textuais são propostos no livro didático. Além do objetivo geral, elaborou-se os seguintes objetivos específicos: identificar os gêneros que estão acoplados no livro didático; verificar como os gêneros textuais são explorados nas atividades propostas no livro didático; discutir acerca das concepções de gêneros textuais; e avaliar se a abordagem dos gêneros textuais presentes no livro está alinhada às diretrizes da BNCC. Como referencial teórico tem-se: Marcuschi( 2010, 2008); Dolz & Schneuwly, 2004, Bakhtin (1997), Koch e Elias (2010), dentre outros.

**Palavras-chave:** Gênero textual. Livro didático. Língua Portuguesa.

## **ABSTRACT**

This study aimed to analyze how textual genres are proposed in the 6th-grade textbook, "Educator's Manual - Continuing Education, Portuguese Language," to contribute to Portuguese language teaching. Therefore, the study was based on bibliographic research, in addition to being descriptive, case-by-case, and qualitative research. Therefore, the guiding question was: how are textual genres presented and used in the textbook? For this investigation to be successful, the following general objective was established: to analyze how textual genres are proposed in the textbook. In addition to the general objective, the following specific objectives were developed: to identify the genres associated with the textbook; to verify how textual genres are explored in the activities proposed in the textbook; to discuss the concepts of textual genres; and to assess whether the approach to textual genres in the textbook aligns with the BNCC guidelines. As theoretical references we have: Marcuschi (2010, 2008); Dolz & Schneuwly, 2004, Bakhtin (1997), Koch and Elias (2010), among others.

**Keywords:** Textual genre. Textbook. Portuguese language.



## LISTA DE IMAGEM

|                |    |
|----------------|----|
| Imagem 01..... | 28 |
| Imagem 02..... | 34 |
| Imagem 03..... | 34 |
| Imagem 04..... | 35 |
| Imagem 05..... | 35 |
| Imagem 06..... | 35 |
| Imagem 07..... | 36 |
| Imagem 08..... | 36 |
| Imagem 09..... | 36 |
| Imagem 10..... | 38 |
| Imagem 11..... | 38 |
| Imagem 12..... | 39 |
| Imagem 13..... | 39 |
| Imagem 14..... | 39 |
| Imagem 15..... | 40 |
| Imagem 16..... | 40 |
| Imagem 17..... | 42 |
| Imagem 18..... | 42 |
| Imagem 19..... | 42 |
| Imagem 20..... | 43 |
| Imagem 21..... | 43 |
| Imagem 22..... | 43 |
| Imagem 23..... | 44 |
| Imagem 24..... | 44 |
| Imagem 25..... | 46 |
| Imagem 26..... | 46 |
| Imagem 27..... | 47 |
| Imagem 28..... | 47 |
| Imagem 29..... | 47 |
| Imagem 30..... | 48 |
| Imagem 31..... | 48 |

|                |    |
|----------------|----|
| Imagem 32..... | 48 |
| Imagem 33..... | 50 |
| Imagem 34..... | 50 |
| Imagem 35..... | 50 |
| Imagem 36..... | 50 |
| Imagem 37..... | 51 |
| Imagem 38..... | 51 |
| Imagem 39..... | 51 |
| Imagem 40..... | 53 |
| Imagem 41..... | 53 |
| Imagem 42..... | 54 |
| Imagem 43..... | 54 |
| Imagem 44..... | 54 |
| Imagem 45..... | 54 |
| Imagem 46..... | 55 |
| Imagem 47..... | 55 |
| Imagem 48..... | 55 |
| Imagem 49..... | 57 |
| Imagem 50..... | 57 |
| Imagem 51..... | 58 |
| Imagem 52..... | 58 |
| Imagem 53..... | 58 |
| Imagem 54..... | 59 |
| Imagem 55..... | 59 |
| Imagem 56..... | 61 |
| Imagem 57..... | 61 |
| Imagem 58..... | 61 |
| Imagem 59..... | 61 |
| Imagem 60..... | 62 |
| Imagem 61..... | 62 |
| Imagem 62..... | 63 |
| Imagem 63..... | 63 |

## SUMÁRIO

|                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                          | <b>10</b> |
| <b>2 CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL .....</b>                                         | <b>13</b> |
| 2.1 Gênero textual e tipo textual .....                                             | 13        |
| 2.2 Gênero discursivo e gênero textual .....                                        | 16        |
| 2.3 Abordagem Sociodiscursiva da linguagem .....                                    | 17        |
| 2.4 Letramento e o ensino de gênero textual .....                                   | 18        |
| <b>3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE GÊNERO<br/>TEXTUAL .....</b> | <b>21</b> |
| 3.1 Breve histórico acerca do livro didático no Brasil .....                        | 22        |
| 3.2 Livro didático PNLD .....                                                       | 23        |
| 3.3 BNCC: um recorte sobre os gêneros textuais .....                                | 25        |
| <b>4 METODOLOGIA .....</b>                                                          | <b>27</b> |
| 4.1 Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa .....                                    | 28        |
| 4.2 Categorias de análise .....                                                     | 29        |
| 4.2.1 Estímulo à produção textual .....                                             | 30        |
| 4.2.3 Variedade de gêneros .....                                                    | 31        |
| 4.2.4 Atividades propostas .....                                                    | 31        |
| 4.2.5 Relação com a realidade .....                                                 | 32        |
| <b>5 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO .....</b>                                            | <b>33</b> |
| <b>6 RESULTADOS .....</b>                                                           | <b>64</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                   | <b>66</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                            | <b>68</b> |

## INTRODUÇÃO

A disposição dos gêneros textuais nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tem sido amplamente discutida. Destarte, essas discussões dizem respeito a sua relevância na compreensão das diversas formas de comunicação, função social e, principalmente, como estão sendo propostas no manual escolar de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, essa discussão se baseia na reflexão prática de como esse assunto é abordado no LD, considerando sua chegada até a sala de aula, uma vez que trata-se de um assunto importantíssimo para os educandos, tendo em vista que são conteúdos que os cercam corriqueiramente, e a compreensão deles é essencial para o exercício de algumas atribuições sociais que estão para além da sala de aula.

Segundo Rojo (2000), os gêneros textuais são manifestações discursivas que se materializam em situações reais de comunicação. Eles se constituem como instrumentos que organizam a ação verbal nas práticas sociais e devem ser compreendidos como formas dinâmicas e mutáveis.

Dito isso, os gêneros textuais fazem parte do cotidiano dos indivíduos, estando presentes em diversas esferas sociais, a exemplo da escola, do trabalho, das redes sociais, dos meios de comunicação e em muitas outras situações de interação, propiciadas pela tecnologia, como a facilidade de acesso ao celular, aos computadores e aos aparelhos de toda e qualquer ação comunicativa.

Dessa forma, os gêneros textuais podem ser utilizados na escola como ferramentas do conhecimento e da mediação das relações vividas nesse ambiente, dando possibilidade de comunicar sentimentos e pensamentos por meio de práticas sociais. Assim, compreender os gêneros é fundamental não apenas para o ensino da língua, mas também para o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes (Marcuschi, 2010).

Com isso, é notória a pertinência da disposição dos gêneros textuais no livro escolar, ou seja, de que maneira os temas estão organizados em relação aos demais conteúdos do LD. Nesse sentido, observa-se também a significância do Livro Didático, pois ele possui extrema importância para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Além de ser crucial para a dinâmica de ensino e aprendizado do aluno, o LD possui, em muitos casos, um papel valioso na prática docente, exercendo, inclusive,

a função de norteador para o trabalho docente nas propostas realizadas em sala de aula, dispostas na organização da ementa anual (Santos, Albuquerque e Mendonça, 2007).

Sabe-se que o material pedagógico é um recurso pensado para o aluno, e que as editoras se preocupam em adaptar suas publicações para esse público-alvo. Por esse motivo, passaram a adequar e inserir os gêneros nos livros didáticos e a elaborar um material intertextual, dialógico, conversando com outras temáticas de Língua Portuguesa. No entanto, nem sempre o educando consegue fazer a compreensão desses gêneros, pois além do livro, é necessária uma desenvoltura didática por parte do professor (Albuquerque; Ferreira, 2019).

Diante dessa realidade, este trabalho visa analisar de que forma os gêneros textuais são propostos no livro didático do 6º ano, *Manual do Educador- Formação Continuada, de Língua Portuguesa*, de modo a contribuir com o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, é inegável que os resultados desta pesquisa contribuirão para nortear pontos que correspondem aos gêneros textuais.

A partir dessa discussão, este trabalho busca analisar de que forma os gêneros textuais são propostos no livro escolar. Por conseguinte, esta pesquisa tem como objetivo mais geral: analisar de que forma os gêneros textuais são propostos no livro didático; e como objetivos específicos: Identificar os gêneros que estão acoplados no manual escolar; verificar como os gêneros textuais são explorados nas atividades propostas no material pedagógico; discutir acerca das concepções de gêneros textuais; e avaliar se a abordagem dos gêneros textuais presentes no livro está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses objetivos foram selecionados para responder tal questão: *de que forma os gêneros textuais são apresentados e utilizados no livro didático?*

Este trabalho foi pautado na realização de uma abordagem bibliográfica, além de se caracterizar por uma pesquisa de cunho qualitativo, com delineamento de estudo de caso e descritivo, com base na análise de conteúdo. Com isso, foi possível coletar os dados por meio do manual escolar, nos quais foram coletados, scaneados e organizados conforme a temática, e assim fazerem parte de um banco de dados para análise no desenvolvimento desta investigação.

Ademais, está acoplada de aportes teóricos sobre a educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2000), BNCC (2018), etc.; além da abordagem sobre os gêneros textuais e o manual didático

de língua portuguesa, nas ideias Marcuschi (2010); Dolz e Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Rojo (2010), dentre outros.

Assim, este trabalho foi dividido em cinco capítulos: No capítulo um, introdução, tem-se uma apresentação geral do trabalho, como visto dos itens anteriores. O capítulo dois é a referente à concepção de gênero textual, em que trará autores que darão embasamento para esta pesquisa. No capítulo três, trata-se da abordagem sobre o livro didático de Língua Portuguesa e o ensino de gênero textual. No capítulo quatro, diz respeito à metodologia, em que serão mostrados os procedimentos metodológicos, ou seja, o caminho desenvolvido pelo pesquisador. No capítulo cinco tem-se a análise dos dados. E por último, tem-se o capítulo seis, os resultados, na qual será feito um aparato geral dos resultados encontrados a partir da análise dos dados.

## **2 CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL**

O termo gênero textual refere-se às formas relativamente estáveis de comunicação que se constituem de acordo com as necessidades de interação social. Consoante a isso, Marcuschi (2010, p. 19) aponta que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente ligados à vida social”. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são enunciados que surgem das diversas situações comunicativas. Dessa maneira, cada esfera da atividade humana - seja científica, jurídica, jornalística, educacional, entre outras, desenvolve seus próprios gêneros, que se caracterizam por finalidades, estruturas e estilos próprios.

Destarte, a concepção bakhtiniana contraria a ideia de que o texto pode ser estudado de forma isolada e descontextualizada, visto que os gêneros textuais são inseparáveis das situações de prática da linguagem, pois são moldados por elas e, ao mesmo tempo, auxiliam a moldá-las. Dessa forma, um texto não é apenas uma sequência de frases, mas sim uma forma de ação social.

Além de Bakhtin (2003), outros teóricos, como Marcuschi (2008) e Dolz e Schneuwly (2004), contribuem para o entendimento dos gêneros. Marcuschi (2010) destaca a dinamicidade e a diversidade dos gêneros, enquanto Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam sua relevância como unidades de ensino, ou seja, como instrumentos para organizar o trabalho pedagógico com a linguagem.

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais são práticas discursivas concretas, altamente contextualizadas, e variam de acordo com a situação comunicativa, em que os gêneros não são fixos ou imutáveis, mas estão em constante mudança, acompanhando as transformações culturais e tecnológicas. Tendo isso em vista, Bronckart (1999) também contribui para essa discussão ao afirmar que os gêneros são formas relativamente estáveis de organização textual, determinadas tanto por fatores sociais quanto linguísticos, pois cada gênero é moldado pelas necessidades comunicativas de um determinado grupo social.

### **2.1 Gênero textual e tipo textual**

É relevante diferenciar os conceitos de gênero textual e tipo textual, que muitas vezes são confundidos. Os tipos textuais, tais como narração, descrição, dissertação, injunção e exposição, referem-se a sequências linguísticas organizadas por uma

intenção comunicativa predominante. No que diz respeito aos gêneros textuais, seu conceito se baseia em formas sociocomunicativas concretas, que podem conter mais de um tipo textual. Por exemplo, uma notícia é um gênero textual que geralmente combina trechos descritivos, narrativos e expositivos. Da mesma forma, uma receita culinária (gênero) costuma conter predomínio do tipo injuntivo, mas pode apresentar introduções descritivas ou até narrativas.

Assim, os tipos textuais são uma categoria mais abstrata e funcional, enquanto os gêneros são mais concretos e contextuais. Conforme Koch e Elias (2010), os tipos textuais são abstrações utilizadas para descrever a estrutura interna dos textos, enquanto os gêneros são realizações sociais concretas. Por exemplo, uma notícia pode conter elementos narrativos e expositivos; uma propaganda pode conter descrição e injunção.

Marcuschi (2010) reforça que os tipos textuais são construções teóricas úteis para análise linguística, mas que o ensino da linguagem deve priorizar os gêneros, por estarem mais próximos do uso real da língua. Ao considerar esses aspectos, Marcuschi (2009, p. 155) adverte que:

Os gêneros textuais são os que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetos enunciativos, e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais e técnicas.

Como já visto, os gêneros textuais possuem um papel crucial na prática comunicativa e social dos indivíduos. Atrelado a isso, não há como não mencionar os Parâmetros curriculares Nacionais - PCN'S, que são responsáveis por nortear propostas educativas regionais, de acordo com cada município brasileiro, respeitando as particularidades de cada região, com o intuito de fornecer acesso à educação para todos. Consoante a isso, os PCN's apontam dentro do seu construto, a pertinência das práticas de comunicação.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente (Brasil, 1998, p. 59).



Gênero e tipologia textual são duas temáticas bastante parecidas, porém, apresentam traços intrínsecos que mostram diferenças. Com relação a isso, Marcuschi (2010, p. 27) aponta que:

Entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto [...] Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base.

Destarte, a tipologia textual está relacionada à estrutura fixa do texto, sendo possível identificar características ajustadas, ou seja, pode ser escrito em primeira e terceira pessoa, pode ter função de persuadir, convencer ou narrar. Então, cada tipo textual possui características particulares, e a partir dessas características é possível identificá-lo. Dentre eles estão: narrativo (narração), descritivo (descrição), dissertativo (dissertação), expositivo (exposição) e injuntivo (injunção). Já os gêneros textuais são vistos como grandes grupos que são ordenados segundo suas particularidades, ou seja, um gênero textual é produzido de acordo com a necessidade de comunicação e pode conter inúmeros tipos textuais.

Assim, eles possuem intensão comunicativa de transmitir uma mensagem ao interlocutor de forma efetiva, isto é, têm foco na função comunicativa e não nos aspectos estruturais. Além disso, portam um conjunto ilimitado de características determinadas com o estilo do autor, conteúdo, composição e função, dessa forma, essas características facilitam o agrupamento dos gêneros textuais.

Nessa lógica, alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (Marcuschi, 2010, p. 23)

## 2.2 Gênero discursivo e gênero textual

O grupo de estudiosos liderado por Bakhtin (2003) não desenvolveu um método específico para analisar os gêneros textuais, em vez disso, explorou o gênero discursivo como parte fundamental do processo de construção da linguagem sob a perspectiva dialógica. Nessa abordagem, a frase e os textos são considerados manifestações materiais da linguagem, enquanto o enunciado e o discurso são compreendidos como estruturas que vão além do sistema linguístico, surgindo a partir práticas comunicativas reais. Dessa forma, a frase e o texto, por serem materiais, não têm um autor definido. Já o discurso e o enunciado envolvem um sujeito que assume a autoria e estabelece uma relação de diálogo com o interlocutor. (Sobral, 2006, p. 117-119)

Partindo dessas ideias, compreende-se, de acordo com Bakhtin (2003), que todo ato de comunicação verbal se organiza por meio de gêneros discursivos. Como esses discursos ganham forma por meio de textos, pode-se afirmar que a comunicação só acontece plenamente através dos gêneros textuais. Dessa maneira, por possuírem uma natureza material, estão sempre relacionados a contextos específicos marcados historicamente e socialmente.

Esses contextos influenciam diretamente a construção dos gêneros, que refletem certos padrões de comunicação próprios, moldados por práticas repetidas ao longo do tempo, por seu vínculo com a história, pela função que exercem no ato de enunciar e pela maneira como são organizados. Esses elementos podem ganhar mais ou menos destaque, conforme o impacto de forças sociais, técnicas, históricas e institucionais sobre o processo comunicativo.

De acordo com Sobral (2006, p. 119), os “gêneros do discurso” representam formas intrínsecas por meio das quais discurso se concretiza, e não segue, necessariamente, uma correspondência fixa entre um modo de textualização e um gênero específico. Embora o autor reconheça que há formatos recorrentes já consolidados, ele também destaca que certas formas se tornam tão habituais que acabam sendo percebidas como escolhas automáticas, como se cada gênero textual estivesse naturalmente ligado a uma estrutura textual própria.

Diante do exposto, é perceptível como o gênero textual e gênero discursivo se encontram e se diferenciam, visto que o gênero textual diz respeito às formas concretas de como os textos se apresentam, tais como suas características próprias

de estrutura, linguagem e intenção comunicativa identificados em diferentes categorias do dia a dia, como notícia, receita, etc (Marcuschi, 2008). Já o gênero discursivo está para além da esfera comunicativa, apesar de também manter o aspecto sociocomunicativo, apresenta atribuições de construção de sentido na prática social e histórica no que concerne a comunicação vinculada a alçar determinadas atribuições específicas, tais como entrevista, discurso político, debate, etc (Sobral, 2006).

Desse modo, torna-se essencial investigar essas recorrências, especialmente por meio da compreensão dos conceitos de gênero textual e domínio discursivo, bem como de suas principais características. Isso possibilita uma análise mais precisa da forma como o discurso se materializa e de que maneira essa materialização contribui para a interação e o diálogo entre os sujeitos envolvidos.

### **2.3 Abordagem Sociodiscursiva da linguagem**

A abordagem sociodiscursiva considera a língua não como um sistema fechado e estático, mas como uma prática social inserida em contextos históricos e culturais específicos. A partir das contribuições do interacionismo sociodiscursivo, especialmente nos trabalhos de Bronckart (2012), entende-se que a linguagem é indissociável da ação humana e das condições sociais em que se realiza.

Sendo assim, essa perspectiva concebe os gêneros textuais como instrumentos de ação social, uma vez que são construídos historicamente para atender a determinadas finalidades comunicativas em contextos específicos. Nesse sentido, o ensino da linguagem, pautado na abordagem sociodiscursiva, visa promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos sujeitos, permitindo que eles participem de forma crítica e eficaz nas diversas esferas sociais.

A didática do Interacionismo Sociodiscursivo aponta que para um conteúdo seja ministrado em sala de aula, ele passa por ajuste, pois o intuito é que a compreensão técnica seja organizada de maneira didática (Barros, 2012). Dessa maneira, indaga que o ensino de gênero quando associado à perspectiva sociodiscursiva, leva em consideração o contexto no qual o assunto é lecionado, como também concerne possíveis adaptações aos mecanismos didáticos. Nessa perspectiva, Barros (2012, p. 15) aborda que:

O modelo do gênero pode ser visto, a priori, apenas teoricamente, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Ele pode ser elaborado, a princípio, de forma genérica e servir como base teórica para a elaboração de diversas SD – essas, sim, precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que se configuram ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico de um gênero para o conhecimento a ser ensinado.

## 2.4 Letramento e o ensino de gênero textual

É evidente que as práticas de letramento se manifestam de formas distintas conforme o ambiente em que ocorrem, seja em casa, na igreja, na escola, nas ruas, no comércio, nas empresas ou em repartições públicas, pois cada um desses espaços tem finalidades e funções próprias. Um recado escrito dentro do contexto familiar não terá as mesmas características de um texto produzido no ambiente profissional ou escolar.

Assim, isso porque o conteúdo e a forma como lemos um texto são profundamente influenciados pelo lugar em que essa leitura ocorre, por exemplo, a leitura da Bíblia dentro de casa não é feita da mesma forma que em uma igreja, onde o aspecto religioso e evangelizador se sobrepõem (Oliveira, 2010).

Vivemos em um mundo permeado por textos, assim, leitura e a escrita estão presentes em quase todas as situações do cotidiano. As mensagens que circulam em espaços públicos, tais como *outdoors*, anúncios, placas e vitrines, possuem formas específicas e um forte impacto na comunicação. Por isso, desenvolver a capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de textos é fundamental. Essa habilidade vai além do simples acesso à linguagem escrita, ela também permite ocupar espaços sociais dos quais muitas pessoas são excluídas, funcionando como um instrumento de poder (Oliveira, 2010).

Assim, de acordo com Soares (2004, p. 47), letramento significa “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, quer dizer, não se restringe à decodificação de grafemas e som, ou melhor, está para além disso, sendo incluído nas práticas sociais do aluno, uma vez que o discente já torna-se letrado diante das práticas sociais.

Nesse interim, “Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (Barton, 1991, *apud* Street, 2014, p. 18). Concomitante a isso, os gêneros textuais são formas

de organização da linguagem e se inserem na necessidade comunicativa da prática social, assim podem se diversificar conforme o contexto, o objetivo da comunicação, e dos interlocutores.

No processo de letramento, os gêneros funcionam como um *link* entre linguagem e a realidade. No que diz respeito ao letramento vinculado ao ensino de gênero textual, ambos defendem a comunicação associada ao contexto do indivíduo, visualizado como um ser interacional, que possui práticas sociais e que aprende cotidianamente com elas, a ser letrado nos mais diversos tipos de gêneros (Marcuschi, 2008).

Dessa maneira, quando se leva em consideração esses prismas, abre-se espaço para um ensino que defende o contexto social dos aprendizes, suas práticas sociais, entre outros, possibilitando que os educadores ensinem aos alunos utilizando a linguagem por meio de situações concretas, aproximando o conteúdo a vivência dos educandos.

Além disso, o ensino de gêneros promove o desenvolvimento de competências como a compreensão da estrutura do texto, o uso adequado da linguagem, a identificação do público-alvo e a escolha do estilo mais apropriado para cada situação de comunicação. Paralelo a isso, a BNCC expõe que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 67)

Ensinar gêneros textuais sob a perspectiva do letramento não é apenas uma questão de ensinar formatos textuais, mas sim de proporcionar aos alunos subsídios para atuarem com autonomia e criticidade nas práticas sociais que envolvem a linguagem (Soares, 1998).

Ao aprenderem a produzir uma notícia, por exemplo, os estudantes não apenas dominam um modelo textual, mas também desenvolvem a capacidade de selecionar informações, posicionar-se frente aos fatos e considerar seu impacto sobre o leitor (Dolz; Schneuwly, 2004). Como afirma Bakhtin (2003), todo ato de comunicação verbal se organiza por meio de gêneros discursivos, os quais se formam e se estabilizam em contextos sociais e históricos específicos. Dessa forma, o ensino de gêneros deve promover a reflexão sobre os usos da linguagem, as relações de poder

que ela pode expressar e a diversidade de vozes que circulam nos diferentes espaços sociais (Rojo, 2012).

Dessa maneira, essa abordagem valoriza o papel ativo do aluno como produtor de sentido e participante da vida social, o que aponta para um ensino que rompe com o modelo tradicional. Consoante ao que aponta Freire (1987), em que defende a educação libertadora como uma tendência pedagógica inovadora, que faz referência a tudo que contraria a educação tradicional.

Essa vertente, em primeiro lugar, defende que o indivíduo deve passar de oprimido a liberto, e essa libertação é disposta por meio da educação, ou melhor, de uma educação que o aluno seja um protagonista e não um mero ouvinte e um depósito de conteúdo, mas que necessite participar ativamente no processo de aprendizagem. Além disso, defende que o que é ensinado deve estar próximo à realidade do educando através de debates, diálogos entre educando e educador, e assim despertar a curiosidade e criticidade. Acerca disso, Freire (1987, p. 43):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser o depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

### **3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE GÊNERO TEXTUAL**

Neste capítulo será abordado o LD de Língua Portuguesa e o ensino de gênero textual, além da apresentação do breve histórico sobre o LD no Brasil e da Base Nacional Comum Curricular no que corresponde aos gêneros textuais.

O material didático possui um papel central no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sendo, muitas vezes, o principal recurso pedagógico em sala de aula. Além de fornecer conteúdos sistematizados, a obra didática orienta práticas metodológicas, propõe atividades e apresenta uma seleção de textos que, em tese, refletem os objetivos das políticas educacionais vigentes.

Segundo Soares (2002), o livro didático constitui uma ferramenta mediadora entre o professor e o aluno, organizando os conteúdos de forma sequenciada e didática. Essa função é ainda mais relevante no ensino da Língua Portuguesa, em que o domínio da leitura, da escrita e da oralidade é fundamental para a participação social crítica e autônoma dos estudantes.

O conceito de gênero textual, conforme discutido por Bakhtin (2003), refere-se aos enunciados relativamente fixos que norteiam a sociedade e que atendem às expectativas comunicativas de diferentes práticas humanas. Assim, no ensino de Língua Portuguesa, trabalhar com gêneros textuais significa propor atividades que envolvam o uso real da língua em situações comunicativas significativas.

Como destacam Marcuschi (2008) e Dolz e Schneuwly (2004), o ensino por gêneros permite que os alunos compreendam os usos sociais da linguagem e desenvolvam competências de leitura e produção textual mais amplas. A abordagem de gêneros textuais no ensino está diretamente ligada ao desenvolvimento das capacidades de leitura crítica e de escrita competente, aspectos fundamentais no processo de letramento.

No que diz respeito aos livros didáticos de Língua Portuguesa, passaram a incluir, de forma mais sistemática, os gêneros textuais em suas propostas a partir das orientações dos PCN's e, mais recentemente, da BNCC. Essas diretrizes reforçam a necessidade de que os estudantes aprendam a lidar com diferentes gêneros orais e escritos, de forma a ampliar suas competências comunicativas. De maneira análoga a esse viés, a BNCC aponta que "as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a

gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”. (Brasil, 2018, p. 75)

Contudo, diversos estudos apontam para limitações na forma como os livros didáticos apresentam e trabalham os gêneros textuais. Em muitas obras, os gêneros aparecem descontextualizados ou são utilizados apenas como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais, sem que suas funções sociais e discursivas sejam adequadamente exploradas (Rojo, 2012).

Além disso, a seleção dos gêneros textuais nos livros didáticos nem sempre reflete a diversidade de práticas sociais de linguagem, restringindo-se a textos tradicionais, como fábulas, contos e notícias, em detrimento de gêneros mais contemporâneos e multimodais, como *posts* em redes sociais, *blogs* e *podcasts*.

Embora o livro didático seja um recurso importante, cabe ao professor um papel crítico na mediação dos conteúdos apresentados, sendo fundamental a complementação do material do livro com atividades que efetivamente promovam a reflexão sobre os usos sociais da linguagem e estimulem a produção de diferentes gêneros em contextos reais.

Dessa forma, assim como afirmam Cristóvão e Nascimento (2006), é preciso considerar a obra didática como ponto de partida e não como única fonte para o trabalho com gêneros textuais. A adoção de projetos didáticos, oficinas de leitura e escrita e o uso de textos autênticos são caminhos promissores para um ensino mais significativo.

### **3.1 Breve histórico acerca do livro didático no Brasil**

De acordo com Stray (1993), o material didático pode ser determinado como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (Stray, 1993, p. 77-78). No que concerne ao traço histórico do livro didático no Brasil, Freitag, Costa e Mota (1997) apontam que o percurso foi marcado por questões políticas, econômicas e sociais, além de abordarem a dificuldade na entrega dos livros no tempo previsto, no período da república velha, seja pelo atraso das editoras, entre outros.

Outrossim, também foi colocada em questão a forma como o manual escolar era organizado, em que foi criada uma legislação, e dentro dessa legislação surgiram decretos e comissões, como por exemplo a criação da Comissão Nacional do Livro



Didático (CNLD), que teve o intuito de verificar e apontar os livros didáticos de valor para tradução. Quanto a isso, Costa e Mota (1997, p. 13) indagam que:

Através deste mesmo decreto é criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) composta inicialmente por sete membros designados pela Presidência. Cabia a essa comissão: examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para adoção ou sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país. Como bem destaca Boméy, a função da comissão tinha muito mais função de um controle político-ideológico que propriamente uma função didática. No artigo 20 do decreto os onze impedimentos à autorização do livro somente cinco dizem respeito a questões genuinamente didáticas.

Passado esse percurso, anos de transformações e mudanças, nos dias atuais, a seleção dos livros didáticos nas escolas de todo o Brasil, é realizada pelos próprios professores, com base no Guia do Livro Didático. Esse processo permite que escolham os materiais que preferem utilizar durante um ciclo de três anos. Após esse período, só será possível alterar a escolha no próximo processo do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Para cada disciplina são indicadas duas opções de títulos. Caso a primeira escolha não possa ser viabilizada por questões de direitos autorais ou editoriais, a segunda será adotada. Também é necessário que os professores da mesma área cheguem a um acordo, já que o livro selecionado será utilizado por toda a instituição de ensino (Freitas; Rodrigues, 2007).

### **3.2 Livro didático PNLD**

Como se sabe, o material didático é um material importantíssimo em sala de aula. Por meio dele, o professor tem um caminho pelo qual ele molda sua forma de trabalho e o caminho pelo qual ele acha o ideal para o desenvolvimento de seus alunos. É no material didático que o professor mostra qual deve ser o método mais adequado que faz com que os alunos desenvolvam a habilidade da linguagem. Assim, a respeito do livro didático, de acordo com Rojo e Batista (2003, p. 41):

Em síntese, com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores: vem possibilitando uma reformulação de padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.

Nesse sentido, conhecer as ideias e as concepções metodológicas do material torna-se tarefa necessária na prática do professor. Nesse sentido, o exame do material didático utilizado em sala de aula pode revelar as ideias e métodos por trás das atividades. A depender da concepção do professor, que é importante figura nessa perspectiva, o material didático adequado facilita o aprendizado dos alunos e a própria prática do professor. Assim, de acordo com Mantovani (2009, p. 24-25), o livro didático pode trazer os seguintes benefícios:

- a) Aumento da capacidade de ler (aumento de vocabulário, aumento da compreensão do que se lê);
- b) Integração e sistematização da matéria (graças a uma sequência ordenada das lições);
- c) Facilitação de revisões periódicas; e
- d) Desenvolvimento de hábitos de independência e de autonomia.

Nesse contexto, a escola precisa, a partir da obra didática, buscar desenvolver nas crianças as competências, considerando que os gêneros textuais podem influenciar de maneira positiva no processo educacional. O livro didático proporciona aos alunos, em sua maioria, apenas fragmentos de textos, poemas, contos, tornando-se um conhecimento limitado. Caso não explorados de forma correta pelo educador, e dependendo da forma que o professor trabalhe, pode vir a prejudicar a compreensão. De acordo com Lajolo (1996, p. 8)

O caso é que, não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de aula de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois, o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar de aprendizagem.

É essencial que todos os professores, ao se depararem com fragmentos, apresentem as obras por completo, para que os alunos tenham cada vez mais experiências literárias ricas, uma vez que o professor não deve se prender apenas ao manual escolar, mas servir como contribuição para a organização da sua prática, no qual deve buscar mais aprofundamento e proposições metodológicas coerentes com as concepções pedagógicas (Mantovani, 2009).

Quando o tema se refere aos gêneros textuais em sala de aula, além do próprio livro didático, vários fatores e personagens são de grande relevância para o seu bom desenvolvimento, tais como a comunidade escolar e a comunidade familiar. A escola tem uma atuação de grande relevância no envolvimento dos alunos com a temática, mas o incentivo inicial deveria partir das famílias, para que as crianças cheguem à

escola com desejo pela de aprendizagem já iniciado, nesse caso, com “o auxílio dos pais e da comunidade na instrução, e a adoção de deveres de casa frequentes, como fatores determinantes da eficácia escolar” (Heneveld, 1994, p. 35-36).

Para esse incentivo, o Ministério da Educação estabeleceu o Dia Nacional da Família, em 2002, e publicou a cartilha Educar, um guia para que as famílias participem do cotidiano da educação dos educandos ( Brasil, 2002).

### **3.3 BNCC: um recorte sobre os gêneros textuais**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que tem o intuito de estabelecer as aprendizagens essenciais que os educandos precisam desenvolver ao decorrer da educação básica (Brasil, 2018). Diante disso, essa perspectiva entra em conformidade ao que pressupõe ao Plano Nacional de Educação, garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Para enfatizar ainda mais que os gêneros textuais possuem grande relevância no processo de ensino-aprendizagem e que podem demonstrar êxito no desenvolvimento dos educandos, aponta-se as habilidades que são dispostas na BNCC (2018) que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica e criativa. Dessa forma, indica-se aqui algumas dessas habilidades contribuintes:

EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura(Brasil, 2018, p.50).

(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.) (Brasil, 2018, p.50).

(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)(Brasil, 2018, p.50).

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao

consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens) (Brasil, 2018, p. 145).

Diante do que foi mencionado, é inegável como os gêneros textuais são cruciais para aprendizagens e que são indissociáveis do cotidiano dos educandos do ensino fundamental, isso fica evidente com os apontamentos que faz a BNCC. Assim, nota-se as habilidades que os alunos adquirem ao serem postos diante dessas práticas dos gêneros textuais como retrata a BNCC (2018):

(...) do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (Brasil, 2018, p. 75).

Além disso, de acordo com o Guia do Livro Didático (Brasil, 2007, p. 19), a atividade com o material “não pode prescindir do professor”, que deve “pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local, etc.”.

## 4 METODOLOGIA

Nesta seção, será descrita a metodologia que foi aplicada na realização desta pesquisa. De acordo com Oliveira (2011, p. 17), “A metodologia deve apresentar como se pretende realizar a investigação. O autor deverá descrever [...] a natureza da pesquisa, a escolha do objeto de estudo, a técnica de coleta e a técnica de análise de dados”, ou seja, a metodologia é o momento em que serão mostrados os métodos e técnicas de pesquisa que possibilitarão chegar em seus resultados.

A pesquisa, no primeiro momento, foi de cunho bibliográfico, pois houve o aprofundamento de conhecimento sobre a temática a partir do estudo de obras de diferentes autores, bem como artigos, livros, monografias, sites etc. Sobre a pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2003, p. 183), afirmam que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Esta pesquisa adota o delineamento de estudo de caso, por se concentrar na análise aprofundada de um exemplar específico de livro didático utilizado no ensino fundamental. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 132), “o estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto”.

A pesquisa caracteriza-se também como descritiva, uma vez que tem como objetivo identificar, classificar e analisar os gêneros textuais presentes no livro escolar em questão, bem como descrever as estratégias pedagógicas utilizadas na sua abordagem. De acordo com Gil (2010), a pesquisa descritiva visa observar, registrar e analisar fenômenos sem interferência do pesquisador, o que se adequa à proposta deste estudo.

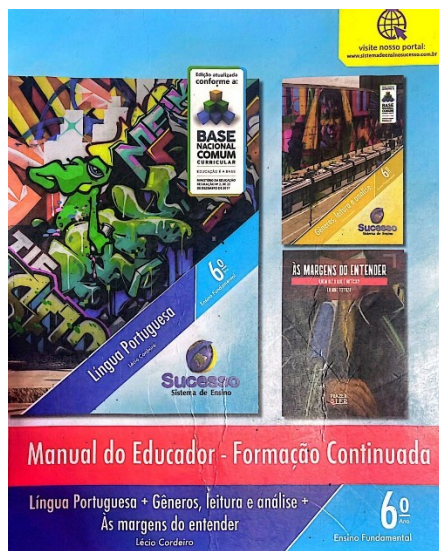
Tendo em vista a coleta de dados, optou-se por uma análise qualitativa, que, de acordo com Ludke e André (2017 *apud* Bogdan e Biklen, p. 14), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto”.

Nesse sentido, este trabalho configura-se como qualitativo ao investigar como os gêneros textuais são abordados e utilizados no livro didático, considerando não apenas a presença desses gêneros, mas também as estratégias pedagógicas envolvidas em sua apresentação, o contexto didático em que são inseridos e os sentidos construídos a partir dessa abordagem. A pesquisa busca interpretar esses elementos à luz de referenciais teóricos da área, priorizando a compreensão dos significados pedagógicos e discursivos presentes no material analisado.

#### 4.1 Descrição do *corpus* da pesquisa

O material analisado neste trabalho é o *Manual do Educador – Formação Continuada: Língua Portuguesa*, de autoria de Lécio Cordeiro, publicado em 2022 pela editora Sucesso Sistema de Ensino. O livro integra o conjunto didático destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, sendo elaborado de acordo com os princípios BNCC (2018). Trata-se de um material que oferece subsídios para o planejamento de aulas, aplicação de conteúdos e mediação pedagógica.

Imagem 1 – Capa do livro



Cordeiro (2022)

A obra apresenta projeto gráfico colorido, ilustrado com imagens, quadros, tabelas e recursos visuais que favorecem a organização das informações. Sua estrutura está dividida em oito capítulos temáticos, que abordam uma variedade de gêneros textuais e conteúdos de língua portuguesa. São eles:

- Capítulo 1 – Seres que encantam: trabalho com fábulas, interpretação e aspectos linguísticos como substantivos e adjetivos: páginas 10 a 65;

- Capítulo 2 – Lições para a vida: exploração de parábolas, análise de sentido e elementos do texto: páginas 66 a 115;
- Capítulo 3 – Mitologia: estudo de mitos e suas características: páginas 116 a 163;
- Capítulo 4 – Design da informação: abordagem de notícias e aspectos do gênero informativo: páginas 164 a 215;
- Capítulo 5 – Viagens inesquecíveis: leitura, interpretação e produção de relatos de viagem: páginas 216 a 271;
- Capítulo 6 – Poemas: análise do gênero poético e de recursos expressivos: páginas 272 a 319;
- Capítulo 7 – Um pouco de ciência: trabalho com artigos de divulgação científica e linguagem formal: páginas 320 a 371;
- Capítulo 8 – Em busca da informação: leitura e produção de textos como a entrevista: páginas 372 a 416.

Em cada capítulo, o material apresenta seções que aprofundam o estudo dos gêneros, propõem atividades de interpretação e destacam aspectos linguísticos fundamentais, como morfologia, sintaxe, ortografia e semântica. Além disso, o livro oferece ao educador sugestões metodológicas sobre como abordar os conteúdos em sala de aula, bem como propostas de avaliação e reflexões sobre a prática pedagógica.

A escolha deste livro justifica-se por sua abordagem completa e integrada do ensino dos gêneros textuais, que articula teoria, prática e metodologia. O material não apenas apresenta os gêneros, mas também orienta o trabalho pedagógico, fornecendo recursos para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos. Outro fator relevante é o compromisso do livro com uma linguagem clara e objetiva, facilitando a atuação do professor e a aprendizagem do estudante.

#### **4. 2 Categorias de análise**

Com o objetivo de compreender como os gêneros textuais são abordados em livros didáticos de Língua Portuguesa, esta pesquisa organiza a análise em quatro categorias principais: estímulo à produção textual, variedade de gêneros, atividades propostas e relação com a realidade. Tais categorias foram definidas a partir dos

pressupostos teóricos que tratam do ensino de gêneros sob uma perspectiva discursiva e social, conforme defendem autores como Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), entre outros.

Essas categorias possibilitam verificar se o livro didático analisado estimula o aluno a produzir textos com sentido e função social, se apresenta uma diversidade de gêneros coerente com o que circula na sociedade, se propõe atividades significativas e contextualizadas, e se estabelece vínculos com a realidade do aluno, favorecendo práticas de linguagem que ultrapassam o ambiente escolar. A seguir, cada uma das categorias será descrita de forma detalhada.

#### 4.2.1 Estímulo à produção textual

A produção de textos deve ser trabalhada como prática social e funcional, proporcionando ao aluno condições de exercer sua autoria e de se posicionar no mundo por meio da linguagem. Diante disso, Dolz e Schneuwly (2004) destacam que as atividades de escrita, para serem significativas, devem envolver planejamento, textualização e revisão, permitindo ao aluno aprimorar suas capacidades de linguagem.

Segundo Marcuschi (2008), a escrita deve ser incentivada de modo contextualizado, levando em consideração o gênero textual e o interlocutor previsto na situação comunicativa. Consoante a esse pensamento, Antunes (2003) ressalta que a escola não pode se limitar a solicitar redações isoladas ou exercícios fragmentados, mas é necessário criar condições reais de produção em que o aluno perceba o sentido social de escrever.

Concomitante a isso, a BNCC (2018) orienta que o ensino da produção textual no Ensino Fundamental seja integrado ao trabalho com leitura e análise linguística, contemplando práticas sociais autênticas, como a escrita de cartas, bilhetes, relatos, textos de opinião, entre outros.

Para efetivação desses estímulos, Tagliani (2011, p. 144) aponta que o LD pode ser um incentivador no desenvolver de práticas textuais no contexto dos gêneros, em que a:

(...) produção de textos escritos, mediada pelo LD, poderia ser uma oportunidade de desenvolver atividades mais produtivas, visto que envolve



orientações voltadas para um trabalho com diferentes gêneros, o que se apresenta como altamente satisfatório.

#### 4.2.2 Variedade de Gêneros

O contato com diferentes gêneros textuais é essencial na formação leitora e escritora dos alunos do Ensino Fundamental, pois amplia seu repertório linguístico e discursivo e os prepara para as diversas práticas sociais de linguagem. Bakhtin (2003) explica que os gêneros textuais são maneiras fixas de enunciados, que surgem das necessidades de comunicação da vida em sociedade.

Marcuschi (2008) reforça que a escola deve possibilitar o trabalho com gêneros variados, tanto orais quanto escritos, formais e informais, de diferentes esferas sociais. Para Koch e Elias (2011), é o contato com essa diversidade que permite ao aluno desenvolver estratégias de leitura e escrita adequadas a diferentes situações de comunicação.

No Ensino Fundamental, como orienta a BNCC (2018), é fundamental que os gêneros contemplados no livro didático incluam textos do cotidiano dos alunos tais como tirinhas, histórias em quadrinhos, receitas, regras de jogos, convites, poemas e textos que os preparem para práticas sociais mais amplas como reportagens, cartas de leitor e textos de opinião.

#### 4.2.3 Atividades Propostas

As atividades sugeridas nos livros didáticos precisam estar alinhadas ao desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças e adolescentes, proporcionando situações desafiadoras e significativas. Segundo Rojo (2000), o trabalho com a linguagem deve articular leitura, escrita e análise linguística, promovendo a reflexão crítica e a autoria do aluno.

Leffa (1996) defende que as atividades devem propor situações reais de uso da linguagem, permitindo que os alunos se vejam como participantes de práticas sociais e não apenas como cumpridores de tarefas escolares. Além disso, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que o trabalho com sequências didáticas, organizadas em torno de um gênero, é eficaz para desenvolver as competências discursivas dos alunos do Ensino Fundamental, pois articula as várias dimensões do uso da língua.

Destarte, Koch e Elias (2011) complementam que atividades que envolvem a produção colaborativa de textos, a leitura compartilhada e a revisão coletiva contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de atitudes cooperativas.

#### 4.2.4 Relação com a Realidade

Para que o ensino da língua portuguesa seja significativo, o material didático deve dialogar com o universo cultural, social e linguístico dos alunos. Freire (1987) já alertava para a necessidade de a escola partir do mundo vivido pelos educandos, valorizando sua cultura e sua linguagem.

Diante disso, Geraldi (1997) afirma que o ensino da língua deve estar vinculado às práticas sociais concretas, respeitando a diversidade linguística e cultural dos alunos e promovendo o uso da linguagem como forma de participação e transformação social. Assim, Kleiman (1995) reforça que o letramento escolar precisa considerar as práticas de leitura e escrita que já existem no contexto dos alunos, de modo que o ensino formal dialogue com os saberes trazidos pelas crianças.

Portanto, o livro didático deve selecionar textos e propor atividades que respeitem e incluam a realidade dos estudantes, reconhecendo a pluralidade cultural do país e combatendo práticas discriminatórias ou excludentes. Diante do exposto, no que corresponde à produção textual, no que concerne aos gêneros textuais, é pertinente atentar-se para a realidade social do educando, visando suas práticas na sociedade, assim como “tornar vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar” (Bazerman, 2006, p. 30).

## 5 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático analisado apresenta uma proposta pedagógica rica e multifacetada, que visa ao desenvolvimento das competências de leitura, escrita, oralidade, análise linguística e reflexão crítica. Além disso, se articula em torno de gêneros diversos e práticas sociais reais. A seguir, a análise, de cada capítulo do livro, será dividida em quatro categorias: estímulo à produção textual, variedade de gêneros, atividades propostas e relação com a realidade.

### Capítulo 1

#### *Estímulo à produção textual*

O estímulo à produção textual no capítulo 1, intitulado *Seres que encantam*, percorre um caminho gradual e estruturado. Inicialmente, o foco recai sobre a leitura, compreensão e análise de gêneros como fábulas, placas, HQs e memes. Progressivamente, o material passa a propor atividades que desafiam o aluno a criar textos autorais, com destaque para a produção de fábulas (p. 38-39 e 53-54).

Entre os pontos positivos, observa-se o planejamento da escrita: há propostas de planejamento detalhado para as fábulas, orientando os alunos na escolha dos personagens principais e secundários, do cenário, do enredo e da moral da história; a revisão colaborativa: o material incentiva que os alunos troquem textos e façam avaliação entre pares, com critérios claros de análise (por exemplo: clareza da moral, coerência da narrativa, adequação à estrutura da fábula); e a expressão multimodal: a culminância do trabalho na proposta de montagem de uma apresentação teatral baseada nas fábulas criadas amplia o estímulo à produção para além do texto escrito, englobando oralidade, expressão corporal e trabalho em grupo.

Observamos a seguir alguns exemplos de atividades de produção presentes no capítulo 1:

Imagem 2 - Atividade de produção

**Planejamento**

Antes de começar seu trabalho, planeje seu texto. Para isso, tenha em vista estas orientações:

1. Qual dos personagens será o protagonista e qual será o antagonista?
2. Caso queira, você poderá acrescentar à sua fábula outro personagem para ter papel secundário, ou figurativo.
3. Utilize o quadro abaixo para caracterizar seus personagens.
4. Lembre-se de criar um título para a sua fábula.
5. Agora, mãos à obra. Bom trabalho!

| Personagens principais | Personagens secundários |
|------------------------|-------------------------|
|                        |                         |
|                        |                         |
|                        |                         |
|                        |                         |
|                        |                         |
|                        |                         |
|                        |                         |

**Avaliação**

1. Trabalhando com um colega, vocês avaliarão o texto um do outro. Para isso, preencham a tabela abaixo.

| Aspectos analisados                           | Sim                   | Não                   |
|-----------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Há descrição do ambiente?                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O protagonista foi bem caracterizado?         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O antagonista também foi bem caracterizado?   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Há personagem secundário?                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Você gostou do texto do seu colega?           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A fábula apresentou uma lição moral?          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A fábula do seu colega precisa ser reescrita? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. Em seu caderno, escreva um pequeno comentário explicando o que você mais gostou no texto do seu colega.

Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 3 - Atividade de produção

1. Converse com seus colegas e tentem se lembrar de mais provérbios que vocês conheçam. Liste alguns deles aqui.  
Resposta pessoal
2. Ao lado de cada provérbio colocado, explique com suas próprias palavras o seu sentido. Se achar necessário, explique-o com exemplos.  
Resposta pessoal
3. (Enem) Como estamos na "Era Digital", foi necessário rever os velhos ditados existentes e adaptá-los à nova realidade. Veja abaixo.
 

1. A pressa é inimiga da conexão.
  2. Amigos, amigos, senhas à parte.
  3. Para bom provedor uma senha basta.
  4. Não adianta chorar sobre arquivo deletado.
  5. Mais vale um arquivo no HD do que dois baixando.
  6. Quem clica seus males multiplica.
  7. Quem semeia e-mails colhe spams.
  8. Os fins justificam os e-mails.

No texto, há uma reinterpretação de ditados populares com o uso de termos da informática. Essa reinterpretação:

  - a) torna o texto apropriado para profissionais da informática.
  - b) atribui ao texto um caráter humorístico.
  - c) restringe o acesso ao texto por público não especializado.
  - d) deixa a terminologia original mais acessível ao público em geral.
  - e) dificulta a compreensão do texto por quem não domina a língua inglesa.

**Proposta**

Agora, você vai produzir mais uma fábula tendo em vista os conhecimentos trabalhados neste capítulo. Antes de começar, escolha ou sorteie um dos provérbios da lista da página 52 para servir de ensinamento sugerido pelo seu texto. Se, por exemplo, você escolheu o provérbio "Água mole em pedra dura tanto bate até que fura", tente imaginar uma situação que envolva animais em que um deles, o mais frágil, vença o outro por meio da insistência, e não pela força. Você pode optar, também, por trabalhar com ditados populares "atualizados", como aqueles que vimos na questão 3 acima. Caso tenha interesse,

Fonte: Cordeiro (2022)

### Variedade de gêneros

O capítulo se destaca pela riqueza e diversidade de gêneros e formas comunicativas, incluindo: Fábulas clássicas (como *A cabra, a vaca, a ovelha e o leão*, *O leão, o asno e a raposa*, *O leão e o ratinho*, *O lobo e o cordeiro* e *O leão e a raposa*); Placas, cartazes e sinais, que são gêneros presentes na sinalização urbana, usados para discussão sobre sentidos e funções da linguagem; Histórias em quadrinhos e memes, que articulam texto verbal e imagem para refletir sobre linguagem e preconceito; *emojis* e emoticons, que aproximam a linguagem escolar das práticas cotidianas e digitais; Texto histórico, como a Carta de Pero Vaz de Caminha, que introduz a reflexão sobre a história da língua portuguesa.

Além disso, o livro didático traz referências cinematográficas e literárias, em que a leitura complementar conecta o conteúdo a outras mídias, como filmes e livros. Com isso, é válido ressaltar que essa variedade de gêneros textuais enriquece o trabalho e amplia o repertório dos alunos (Marcuschi, 2008).

As imagens abaixo ilustram exemplos do que foi mencionado anteriormente:

Imagem 4 - Fábula



Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 5: Notícia



Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 6: Tirinha



Fonte: Cordeiro (2022)

### Atividades propostas

As atividades ao longo do capítulo são diversificadas e bem alinhadas aos textos trabalhados. Há exercícios de interpretação (p. 17 e 31), atividades de vocabulário e de análise gramatical (p. 48 e 58), além de propostas de produção de texto (p. 38-39). As questões são formuladas de maneira progressiva, começando por itens de compreensão literal e avançando para análises mais profundas, como inferências e reflexões sobre os valores transmitidos pelos textos. Além disso, as atividades utilizam imagens (p. 22) e tirinhas (p. 26) para integrar linguagens verbais e não verbais.

Na sequência, vemos exemplos que evidenciam essas atividades:

## Imagem 7 - Atividade proposta

**Desvendando os segredos do texto**

1. Por que a raposa foi sensata?

Porque, se agisse como o asno, cumprindo o acordo, também seria devorada.

2. A fábula é um texto com características bastante específicas. Leia o boxe Caracterizando o gênero, na abertura deste capítulo, e relacione-o ao texto O leão, o asno e a raposa. Agora, responda: por que podemos definir esse texto como uma fábula?

Sugestão de resposta: Porque podemos identificar características desse gênero, como animais humanizados (personagens) e a intenção do autor de nos passar um ensinamento.

3. Com base no texto, preencha a tabela abaixo apontando as características dos personagens.

| Leão               | Asno     | Raposa  |
|--------------------|----------|---------|
| valioso            | ingênuo  | velha   |
| orgulhoso          | lento    | cansada |
| de fala complicada | pacífico | esperta |
| bom caçador        |          | sensata |
| mandão             |          |         |
| destemido          |          |         |

4. Leia o trecho:

O leão, que falava complicado e era muito valioso, seguiu na frente, caçando sozinho.

A postura do leão de sair "caçando sozinho" indica mais uma característica dele. Qual?

O individualismo.

**Aprenda mais!**

Elementos essenciais das narrativas

Além dos personagens e do narrador, as narrativas normalmente contam também com os seguintes elementos:

**Enredo** – Conjunto de acontecimentos, de fatos e ações de uma narrativa. O enredo é construído a partir de uma situação-problema, também chamada de conflito. Na primeira parte do texto, os fatos conduzem o leitor na construção do conflito; e, na segunda parte, o desenrolar dos fatos leva à solução desse conflito.

**Tempo** – Quando acontece a história, em que época. As vezes, a passagem do tempo fica clara na narrativa, e percebemos a duração dos fatos.

**Espaço** – Corresponde ao local onde se passa a história. A exposição de características do espaço é um recurso importante para a construção da narrativa.

Fonte: Cordeiro (2022)

## Imagem 8 - Atividade proposta

1. No primeiro quadrinho, o pai pergunta a Silvestre se ele consegue se expressar através da música, e ele responde que sim. Você concorda?

2. Você acha que a música pode ser usada para transmitir ideias?

Nessa tirinha, o autor pôde se expressar. Para compreendermos o que ele quis dizer, relacionamos vários elementos, como palavras, situações, imagens, cores, etc. O processo de construção do sentido é muito rápido e começa antes mesmo de lermos a tirinha. Isso porque, quando a vemos, nosso cérebro já começa a processar informações. Uma delas, certamente a primeira, é a "certeza" de que seu autor quis nos comunicar algo. Com base nisso, vemos as palavras e as relacionamos com as imagens procurando criar sentido. No final do processo, vemos que Silvestre consegue se comunicar tanto através da música como através da grafia. Como conseguimos captar a ideia do autor, podemos dizer que houve comunicação.

Para produzir essa tirinha, o ilustrador utilizou duas linguagens:

- **Linguagem verbal** – utiliza palavras escritas ou faladas.
- **Linguagem não verbal** – utiliza outros sinais para possibilitar a interação: imagens, sons, gestos, cores, etc.

Observe estes exemplos.

 Pista escorregadia

 Estacionamento permitido

 Proibido usar telefone celular

 Proibido estacionar motos

 Silêncio

Fonte: Cordeiro (2022)

## Imagem 9 - Atividade proposta

**Prática linguística**

1. Leia o texto didático A variação e o preconceito linguístico e analise as afirmações a seguir. Marque V, para verdadeiro, ou F, para falso.

a) (F) Todas as pessoas falam da mesma forma.

b) (F) Devemos falar da mesma forma com qualquer pessoa.

c) (V) Todas as línguas variam.

d) (V) Não existe apenas uma maneira "certa" de falar.

e) (V) Falar "certo" é falar de acordo com a situação.

f) (F) Os brasileiros precisam aprender a falar português.

g) (F) O português é uma das línguas mais difíceis de aprender.

h) (F) O certo é sempre se expressar de acordo com a norma culta.

2. Leia a tira a seguir e responda aos questionamentos.

**Zeca**



a) É necessário frequentar a escola para aprender a falar português? Justifique.

Não. Como é nossa língua materna, aprendemos o português naturalmente, sem qualquer esforço formal.

b) Para a professora Norma, Zeca não sabe falar português. De acordo com o que estudamos neste capítulo, ela está certa?

Não, pois o aluno sabe, sim, falar português. Ele apenas fala uma variante da língua.

c) Que variante do português a professora Norma quer que Zeca aprenda na escola?

A professora quer que ele aprenda o português-padrão.

Fonte: Cordeiro (2022)

## Relação com a realidade

O capítulo estabelece fortes vínculos com a realidade dos alunos ao tratar de temas universais, como justiça, solidariedade e convivência em sociedade, presentes nas fábulas e textos reflexivos. Por exemplo, a moral da fábula "O lobo e o cordeiro" (p. 41) suscita discussões sobre o abuso de poder, um tema relevante e facilmente relacionado ao cotidiano escolar e social. Da mesma forma, as atividades que

envolvem imagens do ambiente urbano (p. 22) e o uso de tirinhas (p. 25 e 31) aproximam os conteúdos do universo cultural dos alunos.

## **Capítulo 2**

O capítulo 2 do livro didático analisado, intitulado *Lições para a vida*, apresenta um trabalho robusto no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, ancorado na reflexão ética, na leitura crítica e na produção textual autoral.

### *Estímulo à produção textual*

O capítulo promove de forma consistente o estímulo à produção textual dos estudantes. Desde os primeiros textos, que são parábolas e narrativas moralizantes como Daniel na cova dos leões e O tributo a César, os alunos são convidados a refletir sobre as mensagens transmitidas e a construir novos textos a partir delas. Essa proposta aparece de maneira mais explícita na seção de produção de parábolas autorais (p. 90-91), em que o estudante é orientado a criar histórias com valores universais. Além da proposta de criação, o livro apresenta etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita, valorizando o processo de construção do texto e não apenas o produto final.

A seguir, conforme mostram as imagens, temos exemplos de atividade de tarefas de textos:



### Imagem 10: Atividade de produção

#### Proposta

O texto que você produzirá será uma parábola, a qual fará parte de um livro que você e seus colegas prepararão para que professores, familiares e amigos leiam. A lição moral do seu texto deve ser o seguinte ditado popular: "Fazer o bem sem olhar a quem".

#### Planejamento

Antes de começar a escrever sua parábola, pense nisto:

1. Qual é a importância da solidariedade?
2. Quem serão os personagens da parábola?
3. Que trama envolverá os personagens?
4. Como será o ambiente onde se passará a história?
5. Crie um título para a sua parábola.

#### Avaliação

Procurando desenvolver um trabalho de parceria, você e seu colega avaliarão o texto um do outro. Para tal avaliação, tenham em vista os seguintes pontos:

| Aspectos analisados                                                                   | Sim                   | Não                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| O texto foi construído com base nas orientações apresentadas na fase de planejamento? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A forma como o enredo foi apresentado atrai a atenção do leitor?                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O título apresenta relação com a história narrada?                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O texto produzido segue o ensinamento apresentado pelo ditado popular escolhido?      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Há alguma parte do texto que precisa ser reescrita?                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fonte: Cordeiro (2022)

### Imagem 11: Atividade de produção

e não o menino; (3) O homem era egoísta porque fazia o menino andar enquanto ele ia montado; (4) O burro certamente não pertencia ao homem, porque estava sendo maltratado.

- 4 Para você, qual é a opinião mais acertada? Ou você teria outra saída para o dilema? Justifique.

Resposta pessoal, mas se espera que o aluno se identifique com alguma das soluções e traga argumentos para justificar sua opinião.

- 5 Que lição moral podemos tirar dessa parábola?

Quem quer agradar todo mundo acaba não agradando ninguém.

#### Proposta

Neste capítulo, estudamos algumas características essenciais das parábolas. Vimos que elas sempre sugerem um ensinamento, e seus personagens são pessoas que vivem conflitos que evidenciam preconceitos, julgos de valor, etc. E, do mesmo modo que as fábulas, esses textos podem ser construídos partindo-se da lição moral pretendida. Pensando nisso, analise as fotografias a seguir e escolha uma para ser o ponto de partida para a produção da sua parábola.

Ao final da produção, organize com seus colegas um mural com todas as parábolas para ser afixado em um local visível da escola.

Fonte: Cordeiro (2022)

Com isso, o capítulo não apenas propõe a escrita, mas também orienta o estudante a refletir sobre o contexto e o objetivo comunicativo de seus textos.

### Variedade de gêneros

Outro ponto forte do capítulo 2 é a variedade de gêneros trabalhados. O material não se limita às narrativas tradicionais, abrangendo diferentes formas textuais e discursivas. Entre os gêneros apresentados e analisados estão: parábolas (Daniel na cova dos leões, O tributo a César, Quanto você vale?, O homem, o menino e o burro), narrativa filosófica (O Pequeno Príncipe), textos reflexivos (Deus existe), tirinhas (Mafalda), diálogos em linguagem digital (conversa simulada no WhatsApp) e textos argumentativos.

Nas figuras abaixo, segue uma representação visual da diversidade de gêneros presentes do capítulo:



Imagem 12 - Parábola



Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 13 - Chat



Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 14 - Tirinha



Quino. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 77.

Fonte: Cordeiro (2022)

Essa diversidade de gêneros possibilita ao aluno o contato com diferentes esferas discursivas (religiosa, filosófica, literária, midiática, digital), o que contribui para um letramento plural e contextualizado. O estudante é desafiado a reconhecer as características e finalidades de cada gênero, desenvolvendo habilidades de leitura crítica e produção adequada ao contexto.

### Atividades propostas

As atividades do capítulo são amplas, diversificadas e articulam leitura, análise linguística, reflexão ética e prática textual. Há questões que exploram a compreensão literal e inferencial dos textos, além de exercícios que promovem a análise de recursos linguísticos, como divisão silábica e condição discursiva por meio de tirinhas (100-111).

Destaque-se a riqueza das propostas de produção na criação de parábolas (p. 90-91), além do planejamento detalhado da escrita e atividades de autoavaliação (p.

108), que incentivam o aluno a refletir criticamente sobre seu próprio texto e a reescrevê-lo, desenvolvendo a autonomia e o senso de aprimoramento contínuo.

Segue, abaixo, uma representação visual alguns dos aspectos analisados:

**Imagem 15 - Atividade de produção**

**A escrita em questão**

Leia a tirinha e responda às questões que seguem.



1. Como se divide a palavra lucro?  
Lu-cro

2. De acordo com a tirinha, o patrão do pai do menino realmente não sabe dividir a palavra lucro?  
Não. Na verdade, o patrão não sabe dividir o lucro da sua empresa.

3. Como se divide a palavra prejuízo?  
Pre-ju-i-zo

4. Por que o patrão divide o prejuízo com os empregados?  
Para obter mais lucro.

5. Classifique as palavras a seguir quanto à quantidade de sílabas e quanto à posição da sílaba tônica.

|                                              |                                                    |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| a) Lucro<br><u>dissílaba/paroxitona</u>      | d) Sabe<br><u>dissílaba/paroxitona</u>             |
| b) Prejuízo<br><u>polissílaba/paroxitona</u> | e) Dividir<br><u>trissílaba/oxitona</u>            |
| c) Teu<br><u>monossílaba</u>                 | f) Monossílaba<br><u>polissílaba/proparoxitona</u> |

Fonte: Cordeiro (2022)

**Imagem 16 - Atividade de produção**

**Análise linguística**

**Condição discursiva** 09/05

Leia o quadrinho.



1. Que situação comunicativa o quadrinho reproduz?

2. No quadrinho, percebemos a fala de dois personagens: a voz da personagem principal e a voz de alguém da **plateia**. Nessa situação, a fala da plateia foi oportuna? Explique.

3. Escreva com suas palavras qual seria o 11º mito que existe em uma oficina mecânica.

Quando crianças, aprendemos que devemos ficar em silêncio enquanto outra pessoa fala. Essa regra faz parte do que chamamos tecnicamente de **condição discursiva**.

**Condição discursiva** é o componente da interação verbal que regula o direito à palavra.

De forma resumida, podemos dizer que o direito à palavra é exercido de duas maneiras: pelo monólogo ou pelo diálogo.

No **monólogo**, apenas o enunciador fala.  
No **diálogo**, pelo menos duas pessoas falam, uma de cada vez.

Fonte: Cordeiro (2022)

### Relação com a realidade

O capítulo estabelece, de forma constante, uma relação entre o conteúdo trabalhado e a realidade dos estudantes. Os textos selecionados abordam questões éticas e sociais que fazem parte do cotidiano, como honestidade, julgamento precipitado, empatia, respeito e responsabilidade. Por exemplo, a parábola “Quanto você vale?” (p. 84) convida os alunos a refletirem sobre o valor do ser humano além de critérios materiais, enquanto “O homem, o menino e o burro” (p. 89) propõe um debate sobre o peso da opinião alheia e a importância de se manter fiel aos próprios princípios diante das pressões sociais.

O trabalho com gêneros digitais, como o diálogo simulado em aplicativo de mensagens (p. 103), promove a aproximação com os usos reais da língua no cotidiano dos alunos, ao tratar da linguagem empregada nas interações em redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea.

Além disso, o livro incentiva os estudantes a refletirem sobre suas próprias práticas e valores, propondo que a produção textual esteja associada a experiências pessoais e ao contexto social em que vivem. Isso se evidencia, por exemplo, na atividade de criação de parábolas (p. 90-91), em que os alunos são instigados a elaborar narrativas que transmitam mensagens aplicáveis ao convívio familiar, escolar e comunitário. Essa proposta contribui para a formação cidadã e para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o mundo.

Em síntese, o capítulo 2 do livro didático demonstra coerência e riqueza em suas propostas pedagógicas. A combinação entre leitura crítica, diversidade de gêneros, atividades estruturadas e relação com a realidade resulta em um material que favorece o desenvolvimento das competências linguísticas, discursivas e éticas dos estudantes. O capítulo cumpre, assim, um papel formador que vai além do ensino da norma-padrão, contribuindo para a construção de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

### **Capítulo 3**

O Capítulo 3, intitulado *Mitologia*, apresenta uma sequência didática que valoriza a diversidade cultural dos povos indígenas e articula leitura, interpretação, análise linguística e produção textual.

#### *Estímulo à produção textual*

Desde as primeiras páginas do capítulo, o estímulo à produção textual está presente em propostas que envolvem planejamento e criação de textos autorais, como mitos. Por exemplo, na página 135, a seção “*É hora de produzir*” introduz um texto informativo sobre mitos indígenas e convida os alunos a refletirem sobre o tema antes de escrever.

Na página 139, os estudantes são orientados a planejar, criar e avaliar uma produção sobre a poluição dos rios na Floresta Amazônica, abordando personagens míticos pertencentes ao imaginário de diferentes povos indígenas, cujo enredo tem a finalidade de explicar a origem dessa poluição, considerando perguntas norteadoras como: “qual a origem da poluição do rio?”, “que elementos mágicos você colocaria na narração?”, “que personagem será o protagonista?”, “que ações serão desempenhadas por ele?” e “haverá um protagonista? Qual será o seu papel?”.

Na página 152, há nova proposta de escrita, na qual o aluno é desafiado a criar um mito oral, com planejamento orientado e autoavaliação colaborativa. Essa

abordagem dialoga com a concepção de Dolz e Schneuwly (2004), segundo os quais a produção escrita na escola deve estar articulada a situações reais de comunicação e ao ensino sistemático das características dos gêneros.

As imagens abaixo mostram elementos dessas propostas de produção textual:

### Imagem 17 - Atividade de produção

**Antes de começar a escrever**

O texto que você produzirá não será escrito. Sua missão, agora, é produzir um mito oral. Para isso, você terá de ficar atento a aspectos que envolvem a oralidade. Para enriquecer ainda mais o estudo dos mitos, convide sua turma para organizar um festival na escola. Discuta com os seus colegas e com o seu professor a respeito dessa ideia. A criação de cenários e personagens poderá deixar o evento ainda mais mítico!

**Proposta**

Como vimos neste capítulo, diferentes povos possuem seu próprio universo mitológico. Nesta atividade de produção textual, você deverá compor um grupo com alguns colegas para pesquisar a mitologia de alguma civilização (grega, romana, ianomâmi, asteca, iorubá, etc.).

**Importante**

O texto expositivo deverá ser produzido em formato de pôster para ser apresentado a toda a turma. Ao final da apresentação, os grupos deverão narrar oralmente os mitos escolhidos.

**Planejamento**

Os grupos deverão discutir entre si e com o professor o passo a passo para a produção do pôster e para a apresentação oral dos mitos.

No planejamento do pôster, é importante definir as seguintes questões:

- Qual será o suporte para a apresentação do trabalho (papel, lona impressa, projeção, etc.)? No caso dos pôsteres impressos, definam quais serão suas medidas.
- Para a produção do pôster, os grupos podem fazer uma grande impressão, uma colagem ou mesmo projetar a

**Aprenda mais!**

O pôster é um tipo de trabalho científico que tem como alvo apresentar os resultados de uma pesquisa de forma objetiva. Trata-se de uma representação visual do trabalho, contendo uma introdução, um resumo ou uma visão geral da pesquisa, com gráficos, tabelas e discussões sobre os resultados obtidos. Desse modo, o tipo textual predominante dos pôsteres é a exposição.

Fonte: Cordeiro (2022)

### Imagem 18 - Atividade de produção

#### Proposta

Como vimos, originalmente os mitos eram transmitidos de forma oral de geração para geração e buscavam explicar, de maneira fantasiosa, temas sobre os quais os povos não tinham conhecimento científico, exato, concreto.

Baseando nisso, imagine que você vive em uma comunidade indígena isolada em plena Floresta Amazônica nos dias de hoje e que o seu povo está sofrendo com a poluição do rio. Assim, pesquise em livros ou na Internet personagens míticos pertencentes ao imaginário de diferentes povos indígenas e crie uma história em que esses personagens se envolvam em um enredo cuja finalidade será explicar a origem dessa poluição.

#### Importante

Seu mito deverá ser narrado em primeira pessoa.

#### Planejamento

1. Ao escrever seu texto, procure estruturá-lo em parágrafos para tornar a leitura mais fácil e menos cansativa. Lembre-se de que os parágrafos são blocos de significados compostos de uma ou mais frases, que, por sua vez, são constituídas de uma ou mais palavras.
2. Antes de começar a escrever, pense nisso:
  - Qual é a origem da poluição do rio?
  - Que elementos mágicos você colocará na narração?
  - Que personagem será o protagonista?
  - Que ações serão desempenhadas por ele?
  - Haverá um antagonista? Qual será o seu papel?
3. Durante a produção, fique atento para o que estudamos até agora sobre os mitos, principalmente no que se refere aos elementos das narrativas que conhecemos neste capítulo.

#### Avaliação

Para avaliar seu trabalho, tenha em vista as seguintes questões:

| Aspectos analisados                                                    | Sim                   | Não                   |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| As informações apresentadas foram utilizadas para compor o personagem? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A origem do mito está clara?                                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| O planejamento foi seguido?                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| As características dos mitos foram observadas?                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fonte: Cordeiro (2022)

### Imagem 19 - Atividade de produção

**É hora de produzir**

**Antes de começar a escrever**

1 O texto a seguir foi retirado de uma reportagem que aborda a importância da mitologia para diversos povos indígenas. Leia com atenção.

**Mitos da cultura indígena**

Conheça os mais importantes mitos relacionados à floresta. De acordo com pesquisadora, eles são formas de compreender e dar sentido à vida.

Para os índios, a floresta é um mundo, o seu habitat. Da floresta, eles obtem tudo o que precisam para suas vidas, desde material para a construção de suas casas, utensílios básicos, ferramentas e implementos de caça até alimentos e remédios. Eles sabem que compartilham esse habitat com outros seres, animais de muitas espécies diferentes, que, às vezes, podem ser caçados para alimentar seu povo. Desde pequenas, as crianças aprendem sobre a floresta. Jovens adentram a mata com seus pais, tios e avós para incursões de caça ou coleta de frutos, sementes, mel e material para construção de moradia. A floresta é como uma grande enciclopédia viva para o conhecimento indígena.



Fonte: Cordeiro (2022)



## Variedade de gêneros

O capítulo 3 contempla uma ampla diversidade de gêneros, o que reforça o princípio de trabalhar com diferentes práticas sociais de linguagem (Marcuschi, 2008). São apresentados e analisados: mitos indígenas, bem como “Vitória-régia (ou mumuru), a estrela dos lagos” (p. 119); “As lágrimas de Potira” (p. 122); “A perigosa Yara” (p. 140), e “Como a noite apareceu” (p. 150); Notícia, a exemplo da reportagem sobre a morte do astronauta John Young, (p. 159); Tirinhas e quadrinhos, assim como tirinha de “Armandinho” (p. 121) e a tirinha do “XAXADO” (p. 128, 146); e texto publicitário, na análise de anúncio veicular (p. 161).

Visualiza-se , abaixo, uma aplicação prática do que foi discutido:

Imagem 20 - Tirinha



Disponível em: <https://jornalgn.com.br/noticia/armandinho-e-o-dia-do-indio>. Acesso em: 26/09/2018.

Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 21 - Tirinha



Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 22 - Notícia



Fonte: Cordeiro (2022)

A exploração desses gêneros é feita tanto na leitura e compreensão quanto na prática linguística e na produção textual, proporcionando ao estudante contato com formas diversas de construção do sentido.

## Atividades propostas

As atividades do capítulo são variadas e combinam interpretação de texto, análise linguística e reflexão crítica. Assim, é observado nas atividades de: análise de

vocabulário, na página 119, a seção “Vocabulário Desconhecido” solicita que o aluno construa sentido para termos “contemplar” e “encantada” a partir do contexto; questões de interpretação e inferência, nas páginas 124-125 e 142-143, com perguntas sobre o enredo e os personagens do mito “As lágrimas de Potira” e “A perigosa Yara”; reflexão sobre pontuação e fala de personagens, orientando a análise do uso do travessão e pontuação nas falas; exercícios de múltipla escolha (V/F) nas páginas 121 e 151, reforçando a compreensão e a atenção a detalhes da tirinha de “Armandinho” e do mito “Como a noite apareceu”; análise de mídias e gêneros contemporâneos na página 161, com foco no anúncio automotivo e seus efeitos de sentido; e planejamento e avaliação de escrita: páginas 139 e 152-153, com tabelas de avaliação entre pares e autoavaliação das produções escritas.

Nota-se, nas figuras a seguir, a ocorrência de exemplos pertinentes dessa análise:

**Imagem 23 - Atividade proposta**

3) Leia com atenção os trechos do lide reproduzidos a seguir.

I. Morreu, na noite de sexta-feira, o astronauta americano John Young [...].  
 II. [...] o único a ir ao espaço a bordo de aeronaves de três programas [...].  
 III. Ele caminhou — e dançou — na Lua por duas vezes [...].  
 IV. [...] muito conhecido pelas tiradas bem-humoradas.  
 V. Ele morreu devido a complicações de uma pneumonia aos 87 anos [...].

Quais desses trechos o jornalista utilizou para justificar a identificação do astronauta como uma lenda?

a) I e II.  
 b) II e III.  
 c) III e IV.  
 d) III e V.  
 e) II e V.

4) Que veículo de comunicação a Nasa utilizou para noticiar a morte de John Young? Por que esse veículo provavelmente foi escolhido?

A Nasa utilizou o Twitter para noticiar a morte do astronauta, certamente porque é um dos veículos de comunicação mais ágeis e abrangentes da atualidade.

**Mídias em contexto**

1) Outro emprego curioso da palavra **lenda** ocorre no anúncio abaixo. Analise-o.



Você está prestes a ter uma experiência sensorial espetacular: ficar frente a frente com o Nissan 350Z, um dos mais indicados e desejados coupes esportivos do mundo. Esse verdadeiro mito da indústria automobilística esportiva estará em exposição para que você possa vê-lo bem de pertinho, levá-lo, assim, seus cinco sentidos ao limite. Não deixe de conhecer essa lenda sobre quatro rodas. Será um momento único.

Fonte: Cordeiro (2022)

**Imagem 24 - Atividade proposta**

5) Agora, leia esta tirinha de Armandinho.



Disponível em: <https://jornalga.com.br/midia/armandinho-e-o-dia-do-indio>. Acesso em: 26/09/2018.

A respeito da tira e do seu conhecimento de mundo sobre os povos indígenas, assinale a alternativa correta.

I. (F) A função da tira é provocar humor pela forma cômica como Armandinho fica na expectativa de saber como os indígenas se comportaram com a chegada dos portugueses ao Brasil e por não ter dado tempo de a professora explicar os fatos.  
 II. (V) O texto critica a forma como a escola e os livros de História escondem a experiência da chegada dos portugueses ao Brasil do ponto de vista dos indígenas, já que esses dois povos têm versões diferentes desse fato histórico.  
 III. (F) A professora não contou a versão dos indígenas a Armandinho por saber que ela é cheia de violência, e Armandinho não está na idade de aprender sobre esses assuntos.  
 IV. (V) Ao dizer “Como assim? E a versão dos índios?”, Armandinho deixa implícito que a versão que foi contada não é suficiente para entender a história do descobrimento do Brasil em sua totalidade.  
 V. (F) A professora não poderia ter contado a versão dos indígenas, uma vez que quem descobriu o Brasil foram os portugueses, e não os indígenas, portanto não há essa versão.

X) F-V-F-V-F.  
 b) F-V-V-F-V.  
 c) V-V-F-V-F.  
 d) F-V-F-F-V.  
 e) F-F-V-V-F.

Fonte: Cordeiro (2022)

Essa diversidade está em consonância com os princípios da BNCC (2018), que orienta o ensino com base em práticas de linguagem reais, reflexivas e socialmente situadas.

### *Relação com a realidade*

O capítulo promove conexões entre o conteúdo escolar e a realidade cultural, histórica e social do estudante. Assim, os mitos indígenas (p. 119, 122, 140 e 150)

não são apresentados como textos distantes, mas como patrimônio cultural vivo, relacionado à preservação da natureza, à memória coletiva e ao respeito à diversidade. Isso se reforça nas propostas de produção de novos mitos relacionados ao meio ambiente ou ao contexto local (p. 139 e 152).

Além disso, a análise de textos jornalísticos (p. 159) e de mídia publicitária (p. 161) aproxima o aluno de gêneros amplamente circulantes, favorecendo o letramento crítico (Rojo, 2012). Com isso, as perguntas propostas estimulam a reflexão sobre valores culturais, preconceitos, diversidade e cidadania (p. 124-125 e 142-143).

O Capítulo 3 apresenta um trabalho pedagógico coerente com as orientações da BNCC (2018) e as teorias de ensino de gêneros (Dolz; Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2008), ao articular leitura, análise e produção em práticas socialmente significativas. O uso de múltiplos gêneros, a valorização da cultura indígena e a conexão com práticas de linguagem do cotidiano contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e sua formação social.

#### **Capítulo 4**

O Capítulo 4 do livro didático analisado, intitulado *Design da Informação*, apresenta um trabalho articulado em torno do letramento multimodal e da leitura crítica de textos informativos, com ênfase na integração entre linguagem verbal e não verbal. O capítulo explora conceitos relacionados à sustentabilidade, origem da vida e do planeta, e processos de comunicação midiática, por meio da análise e produção de gêneros como infográficos, notícias, reportagens, tirinhas e peças publicitárias.

##### *Estímulo à produção textual*

O capítulo oferece um expressivo estímulo à produção textual, com propostas que integram leitura, interpretação e criação de textos com diferentes finalidades e formatos. Desde o início, os estudantes são provocados a refletir sobre como organizar informações para produzir conteúdos que unam texto e imagem.

No decorrer do livro, há atividade de reprodução de um texto expositivo (p. 184-187), mais especificamente, um manual escolar de Ciências inacabado, com o tema biosfera, com linguagem verbal-visual, em que os discentes terão o dever de completa-lo de acordo com as informações corretas. Além disso, propõe-se a criação de notícia (p. 206-207), tendo como foco o desenvolvimento da autoria e do pensamento crítico dos alunos.

Abaixo, exemplificam-se as atividades de elaboração textual:

### Imagem 25 - Atividade proposta

**É hora de produzir**

**Antes de começar a escrever**

Como vimos neste capítulo, o texto expositivo em livro didático tem como principal característica a veiculação de informações para os estudantes, seus leitores-alvo. Para que as informações sejam passadas de maneira eficiente, facilitando a compreensão do conteúdo, é fundamental o emprego de uma linguagem didática, clara e direta. Além do emprego adequado da linguagem, inúmeros recursos (visuais e **linguísticos**) ajudam o texto didático a ficar mais interessante para os seus leitores. Entre esses recursos, estudamos o emprego do **negrito** como forma de destaque, as legendas de imagens e os infográficos. Assim, antes de passar à proposta de produção textual que vem a seguir, é interessante rever as atividades que realizamos envolvendo esses dois recursos.

**Proposta**

A seguir, reproduzimos a página de um livro de Ciências em que é abordado o tema **biosfera**. Como você verá, o conteúdo não está finalizado. Alguns termos devem ser destacados em **negrito**, para chamar mais a atenção do leitor; as legendas não estão feitas; e o infográfico deve ser complementado. Nesta atividade, portanto, você deverá finalizar essa página acrescentando essas informações. Para isso, imagine que é o autor deste material e que o seu público-alvo são estudantes do 6º ano, como você.

**Planejamento**

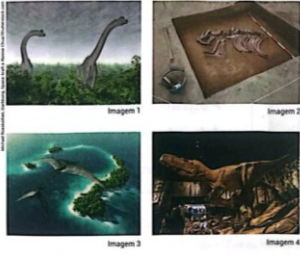
1. Antes de iniciar o trabalho, leia com atenção o texto. Isso será fundamental para identificar os termos que deverão ser destacados de **negrito**. Assim que os encontrar, sublinhe-os.
2. Para produzir as legendas das fotografias, é interessante pesquisar um pouco mais sobre o tema a fim de preparar legendas que acrescentem informações. Assim, em vez de escrever uma legenda como *Girafas caminhando*, que é óbvio, procure produzir um texto que enriqueça e complemente o texto didático.
3. Por fim, para complementar o infográfico, refita bem sobre as informações presentes no texto.

Fonte: Cordeiro (2022)

### Imagem 26 - Atividade proposta

**Proposta**

Agora, imagine que trabalha como jornalista em uma revista de História para adultos interessados em curiosidades históricas e que gostam de ler textos leves e descontraídos. Sua missão será escrever uma notícia a partir de uma das imagens a seguir:



**Planejamento**

Apesar de o seu texto ser uma notícia, você precisará de uma boa dose de imaginação para produzi-la, pois os fatos apresentados não serão reais.

Para produzir uma boa notícia, procure planejar a sua produção com base nestas dicas:

Pense no seu público-alvo: leitores adultos interessados em curiosidades históricas e que se interessam por textos engraçados. Para esse público, é melhor utilizar uma linguagem formal ou informal? No seu texto, haverá mais espaço para a denotação ou a conotação?

Defina as respostas para as perguntas básicas que normalmente estruturam as notícias: *Quem? O quê? Quando? Onde? Por quê?*, etc.

Procure enriquecer o seu texto com declarações de pessoas ligadas ao fato relatado. Da mesma forma que as imagens utilizadas nos textos didáticos e nos infográficos, as notícias também podem ser enriquecidas com imagens ilustrativas acompanhadas de legenda. Escreva uma legenda para a imagem que serviu de base para a sua produção. Assim que finalizar o seu texto, redija um título e um lide para ele.

Fonte: Cordeiro (2022)

Essas práticas se alinham ao conceito de letramento multimodal defendido por Rojo (2013), que destaca a necessidade de preparar os estudantes para interagir em uma cultura escrita cada vez mais marcada pela articulação entre diferentes linguagens e mídias. Logo, há propostas de reescrita, planejamento e revisão dos textos produzidos, o que reforça o caráter processual da escrita e contribui para o desenvolvimento das competências de autoria dos estudantes (Marcuschi, 2008).

### Variedade de gêneros

O capítulo 4 se destaca por apresentar uma diversidade de gêneros textuais multimodais que circulam em diferentes esferas sociais. Infográficos, como no texto “Como funciona a redação de um telejornal?” (p. 212-213) e o infográfico sobre sustentabilidade (p. 166-168), são exemplos de textos que articulam imagens, ícones e informações verbais. Notícias e reportagens, como a menção à descoberta paleontológica (p. 188-189), também fazem parte do material. Essa variedade, como podemos observar nas imagens abaixo, atende ao princípio dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), ao expor os alunos a diferentes formas de linguagem presentes no cotidiano.

Além disso, o capítulo inclui textos informativos sobre a origem do planeta e das rochas (p. 170-171), bem como tirinhas (p. 191, 199), que são utilizadas para



reflexão crítica. Esses textos abordam de forma lúdica o papel da linguagem na construção do sentido. O capítulo também propõe a análise de anúncios publicitários, como o exemplo do produto alimentício (p. 200), e capas de revistas, que trabalham a leitura crítica de capas e sua linguagem persuasiva (p. 194). Logo, é possível verificar esses aspectos nas imagens abaixo:

**Imagem 27 – Capas de revistas**



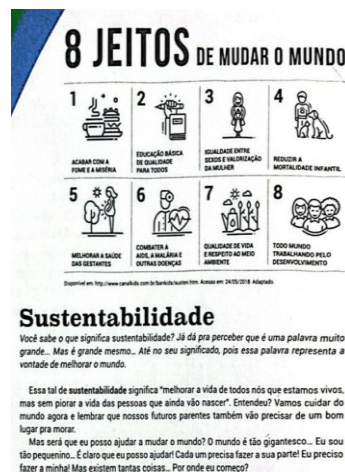
Fonte: Cordeiro (2022)

**Imagem 28 - Anúncio**



Fonte: Cordeiro (2022)

**Imagem 29 - Infográfico**



Fonte: Cordeiro (2022)

### *Atividades propostas*

As atividades propostas ao longo do capítulo 4 são ricas e diversificadas, oferecendo ao estudante oportunidades de interpretar e produzir textos em situações comunicativas concreta, dentre essas atividades estão a Leitura de textos explicativos e realização de exercícios sobre informações científicas (p. 175-179); a interpretação

de reportagem, de pequenos textos informativos e de tirinhas (p. 188-191); a análise de capas de revista e publicidade, com foco no uso de imagens e títulos para persuadir o leitor (p. 194, 200); e o estudo detalhado de infográfico sobre telejornalismo e elaboração de respostas informativas baseadas no modelo apresentado (p. 212-215).

Temos, nas próximas imagens, elementos que complementam a análise

### Imagem 30 - Atividade proposta

b) A mudança de clube de um grande jogador de futebol brasileiro para um clube europeu (notícia para a seção de esportes).  
Sugestão de resposta: O próprio atleta, o presidente dos clubes envolvidos, técnicos de futebol respeitados, etc.

c) A invenção de um carro movido a energia solar (notícia para a seção de economia).  
Sugestão de resposta: Cientistas envolvidos com o projeto, economistas, professores de Engenharia Mecânica, etc.

d) A prisão de um homem acusado de assaltar comerciantes em sua cidade (notícia para a seção de vida urbana).  
Sugestão de resposta: Policiais responsáveis pela prisão, o delegado que investigou o acusado, vítimas, etc.

9) Apesar de a notícia ter múltiplos e desconhecidos leitores, é possível traçar o perfil deles. De acordo com o tipo de jornal ou revista comprado, por exemplo, podemos ter uma ideia de quem são, do que gostam, a que classe social pertencem, quais são os seus interesses. Disso, decore a linha editorial, a seleção dos fatos que virarão notícia. Na prática, o próprio leitor sabe onde encontrar as notícias de seu interesse. Você saberia dizer qual é a linha editorial destas revistas?



Resposta pessoal.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Fonte: Cordeiro (2022)

### Imagem 31 - Atividade proposta

- 2) Nos textos expositivos em geral, a utilização de imagens é muito comum, pois elas tanto contribuem para o enriquecimento informativo quanto chamam a atenção do leitor para o texto. No entanto, as imagens não podem ser colocadas de qualquer maneira. Elas têm de ser acompanhadas de uma legenda, um pequeno texto informativo que as relaciona ao texto principal. Pensando nisso, analise a imagem e a legenda abaixo e responda às questões propostas.



- a) Identifique, no texto principal, o trecho ao qual essa legenda está associada.  
Há cerca de 4,5 bilhões de anos, a Terra era sem forma e apresentava uma elevada temperatura (página 73 da reprodução).
- b) Além de estar associada ao texto principal, podemos dizer que essa legenda traz para o leitor uma informação nova. Que informação é essa?  
A informação de que o processo de resfriamento da terra pode ter durado bilhões de anos.

Fonte: Cordeiro (2022)

### Imagem 32 - Atividade proposta

**Prática linguística**



Copyright Revista Veja, 2005, edição 2143. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/arquivo/2005/05/03/veja2143.html>.

- Qual é o sentido da expressão "devorando o Planeta" empregada na manchete?  
A expressão significa que estamos consumindo mais do que o Planeta pode oferecer.
- Que figura de linguagem identificamos na construção da manchete?  
Metáfora.
- Como vimos, a metonímia é a figura de linguagem em que um termo substitui outro em uma relação de continuidade, de extensão de ideias. Pensando nisso, analise o texto a seguir.

O amor, esse sufoco,  
 agora há pouco era muito,  
 agora, apenas um sopro

ah, troço de louco,  
 corações trocando rosas  
 e socos

P. LEMINSKI



Em que palavras do texto identificamos a presença da metonímia?  
A palavra corações substitui enamorado, amantes; e rosas e socos remetem a demonstrações de carinho e hostilidade, respectivamente.

Fonte: Cordeiro (2022)

### *Relação com a realidade*

O capítulo estabelece uma forte conexão com a realidade dos alunos ao trabalhar conteúdos e gêneros que fazem parte do cotidiano e da cultura midiática contemporânea. O estudo do ciclo de um telejornal (p. 212-213), por exemplo, permite compreender como a informação é construída e veiculada na televisão, enquanto a análise de anúncio publicitário (p. 200) promove uma leitura crítica sobre o consumo e as estratégias de persuasão no campo da comunicação. As discussões sobre sustentabilidade (p. 166-168) e origem da Terra (p. 170-171) também contribuem para o entendimento de temas científicos e sociais relevantes.

Essas propostas se alinham ao conceito de letramento crítico (Soares, 2002), uma vez que não se limitam ao ensino da leitura e da escrita como decodificação, mas buscam formar cidadãos críticos e conscientes em relação às práticas sociais de linguagem.

O Capítulo 4 do livro didático analisado evidencia um trabalho consistente com gêneros multimodais e práticas de linguagem que dialogam com os desafios do mundo contemporâneo. As propostas pedagógicas favorecem o desenvolvimento do letramento multimodal, do pensamento crítico e da autoria, por meio de atividades que integram análise, reflexão e produção textual.

### **Capítulo 5**

O capítulo 5 da obra didática analisada, intitulado *Viagens inesquecíveis*, apresenta um trabalho aprofundado com o gênero relato de viagem, articulando leitura, análise e produção de textos relacionados às experiências de deslocamento e turismo. De modo paralelo aos princípios da BNCC (2018), o capítulo proporciona práticas de linguagem que ampliam o letramento dos estudantes em diferentes esferas sociais.

#### *Estímulo à produção textual*

O capítulo incentiva os alunos a se apropriarem do relato de viagem como forma de compartilhar experiências. Nas páginas 260-261 e 242-243, por exemplo, as atividades propõem a redações de relatos próprios, com planejamentos prévio, escolha de imagens e revisões (atividade final do projeto). Além disso, as propostas de produção textual aparecem de modo processual, como se observa nas seções Planejamento e Avaliação (p. 261-243), em que os alunos são guiados para pensar

no contexto, no público leitor e na organização das ideias. Portanto, isso evidencia uma perspectiva de ensino que valoriza o processo de escrita (Antunes, 2003).

Nota-se, nas imagens na sequência, a ocorrência de elementos pertinentes:

**Imagem 33 - Atividade de produção**

Fonte: Cordeiro (2022)

**Imagem 34 - Atividade de produção**

Fonte: Cordeiro (2022)

### Variedade de gêneros

Embora o foco do capítulo seja o relato de viagem, há circulação e análise de diferentes gêneros relacionados, a exemplo de: resenhas digitais (p. 269-271), com páginas do TripAdvisor com comentários e avaliações); cartelas informativas e tabelas (p. 269) sobre excursões e atividades mais vendidas em Gramado; comunicação digital (258) por meio de um post do *Instagram*.

As imagens abaixo apresentam alguns exemplos no que respeito a variedade de gêneros textuais no capítulo:

**Imagem 35 – Resenha digital**

Fonte: Cordeiro (2022)

**Imagem 36 – mapa e anúncio digital**

Fonte: Cordeiro (2022)



Imagem 37 – Post do Instagram



Fonte: Cordeiro (2022)

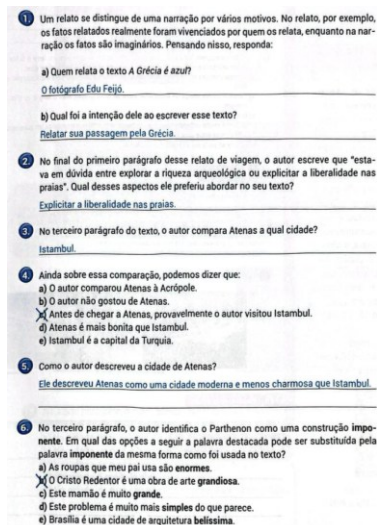
Essa diversidade demonstra a preocupação em mostrar a multiplicidade de formas que o relato de viagem assume na contemporaneidade, incluindo gêneros digitais (Marcuschi, 2008).

### Atividades propostas

As atividades são organizadas em duas dimensões principais: compreensão e análise, em que os exercícios exploram vocabulário, uso de substantivos, adjetivos e expressões típicas do gênero (p. 222-223, 232-233 e 247-249); e produção textual, com uma proposta de produção de um relato próprio (p. 260 e 242). O material didático apresenta ainda situações-problema, como na página 241 (“Uma semana em Natal”), em que o estudante completa lacunas com substantivos adequados ao contexto.

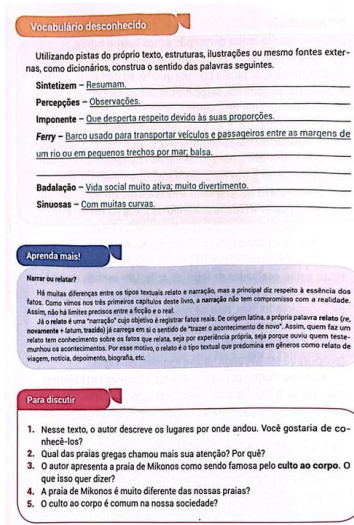
Conforme as imagens a seguir, observamos a presença dessas atividades propostas:

Imagem 38 – Atividade proposta



Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 39 – Atividade proposta



Fonte: Cordeiro (2022)

### *Relação com a realidade*

O capítulo valoriza fortemente a conexão do gênero estudado com práticas reais. O uso de resenhas de sites de viagens (p. 269-271) permite aos alunos reconhecer os relatos como práticas sociais efetivas. Ademais, as atividades (p. 260-261) incentivam a escolha de locais conhecidos pelos próprios alunos, promovendo a relação entre o texto escolar e a vivência pessoal, e a inclusão de QR codes direcionando a sites reais amplia o letramento digital e a leitura multimodal (Rojo, 2013). Dessa forma, o livro cria condições para que os estudantes compreendam o relato de viagem como prática social situada em contextos reais de circulação.

O Capítulo 5 oferece um trabalho sólido com o gênero relato de viagem, articulando estudo linguístico, análise de textos reais e incentivo à produção de textos autorais. O percurso didático evidencia a compreensão do texto como prática social (Bazerman, 2006; Antunes, 2003), ao mesmo tempo em que desenvolve competências de leitura e escrita em múltiplos gêneros e mídias. O material didático cumpre, assim, os objetivos de estimular práticas discursivas que ultrapassam os limites da escola, aproximando o estudante de situações reais de comunicação, tal como preconiza a BNCC (2018).

## **Capítulo 6**

O Capítulo 6, intitulado *Poemas*, abrange uma rica exploração do gênero poético e sua articulação com outros gêneros e práticas sociais. O material é bem estruturado, dividindo-se em momentos de leitura, análise linguística, reflexão e propostas de produção. A seguir, descrevo a análise de acordo com as categorias definidas, citando as páginas correspondentes.

### *Estímulo à produção textual*

O capítulo oferece diversas propostas criativas e bem contextualizadas para a produção de poemas. Nas páginas 307-309 apresentam o soneto de Camões e o poema Porcelana, de Paulo Gustavo, como modelos, e na sequência há uma proposta de produção de poema dedicado a alguém que o aluno ame.

Ademais, possui explicações sobre estrutura (quartetos, tercetos, versos regulares/irregulares) e um planejamento que guia o estudante a refletir sobre os temas, sentimentos e imagens poéticas para compor seu próprio poema. O desafio final (p. 319) propõe que o aluno produza uma “poema-receita”, misturando os

gêneros poema e receita, com o uso de palavras primitivas e derivadas. Isso estimula a criatividade e o domínio da morfologia e do estilo poético.

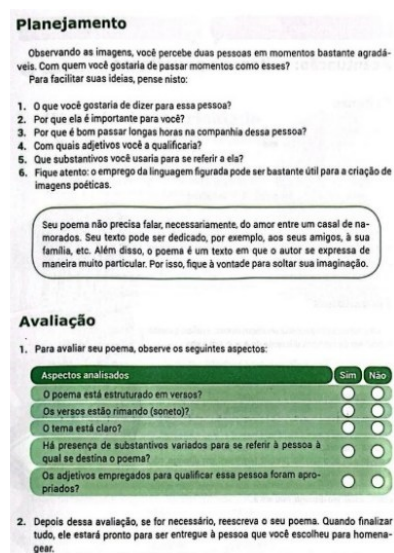
As imagens a seguir ilustram os aspectos das atividades em questão:

**Imagem 40 – Atividade proposta**



Fonte: Cordeiro (2022)

**Imagem 41 – Atividade proposta**



Fonte: Cordeiro (2022)

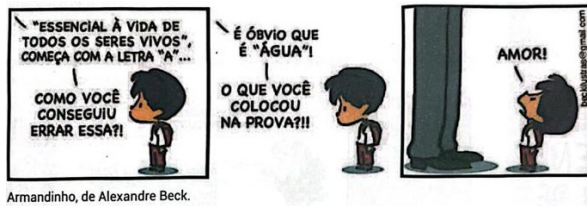
Essas propostas demonstram o compromisso do capítulo em guiar o aluno no processo criativo, do planejamento à avaliação.

### Variedade de gêneros

Embora o foco seja o poema, o capítulo explora outros gêneros, criando um ambiente textual rico e diversificado: poema clássico, com “O soneto de Camões” (p. 307) como exemplo de tradição literária; poema contemporâneo, com “Porcelana”, de Paulo Gustavo (p. 308), mostrando um uso mais livre da forma poética; poema-receita, na proposta de produção criativa (p. 319), incentivando a hibridização de gêneros; receita culinária, com a receita de *brownie* (p. 316), usada para trabalhar a estrutura e os usos de numerais no texto instrucional; cartão-postal, na análise de um cartão de viagem para Noronha (p. 315), explorando o uso de números e dados; e tirinhas do personagem Armandinho (p. 303), utilizadas para análises linguísticas e reflexões sobre pronomes e coesão.

Notamos, a seguir, como essa diversidade se manifesta neste capítulo:

Imagem 42 – Tirinha



Armandinho, de Alexandre Beck.

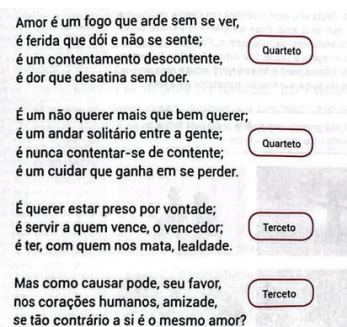
Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 43 – Cartão-postal



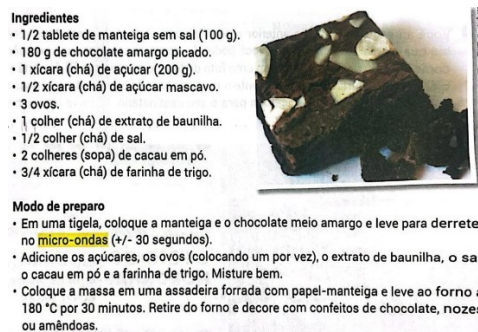
Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 44 – Poema



Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 45 – Tirinha



Fonte: Cordeiro (2022)

Essa diversidade favorece a ampliação das práticas de leitura e escrita do aluno, relacionando o poema a outros usos sociais da linguagem.

### Atividades propostas

As atividades são variadas e envolvem leitura e interpretação, como: análise dos poemas apresentados, como O soneto de Camões e Porcelana, de Paulo Gustavo (p. 307-309), Perdido no ciberespaço (p. 276), Pequeno cidadão (p. 275), Dispersão (p. 294-298); uso e classificação de pronomes pessoais e demonstrativos (p. 303); reflexão sobre numerais com a utilização de cartão-postal e receita (p. 315-318); e produção textual e planejamento de poemas guiados por perguntas orientadoras (p. 308-309).

As imagens a seguir apresentam um recorte que reforça a discussão:



Imagem 46 – Atividade proposta

**Para discutir**

1. Você costuma navegar pela Internet?
2. Quanto tempo você fica conectado?
3. Quais são os principais sites que você acessa?
4. Para o eu lírico, a Internet se tornou um problema. E para você, ela ajuda ou atrapalha?
5. Você acha que o seu desempenho na escola pode ser ajudado pelo uso da Internet?

**Desvendando os segredos do texto**

1. Leia o verso a seguir.

Ei, você que está lendo esta página, digo, este monitor.

As duas palavras destacadas acima desempenham funções no contexto, isto é, ajudam o eu lírico perdido a se comunicar com seu leitor. Explique o sentido de cada uma delas.

Ei: chamar a atenção; estabelecer contato. Digo: corrigir uma informação.

**Aprenda mais!**

Normalmente, o poema é escrito em versos e estrofes. Cada linha do texto é um verso, e o conjunto de versos forma uma estrofe.

2. Para tornar a comunicação mais clara e próxima dos leitores, às vezes os escritores recorrem à linguagem informal, coloquial. Recorte do texto exemplos de expressões coloquiais.

Ei, marginal, cara, que cara maluco.

3. O eu lírico tenta evitar que o leitor se assuste diante da estranha situação de estar perdido na Internet. Transcreva do texto dois versos que demonstrem essa tentativa do escritor.

\*Pode ficar tranquilo, / não sou nenhum marginal.\*

4. Na primeira estrofe do poema, o escritor pede ajuda ao seu leitor. Transcreva os três versos do texto em que ele explica por que precisa de sua ajuda.

\*[...] estou perdido na Internet, / fui fisgado pela rede, / não encontro a saída.\*

Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 47 – Atividade proposta

**Pequeno cidadão**

Agora pode tomar banho  
Agora pode sentar pra comer  
Agora pode escovar os dentes  
Agora pega o livro, pode ler  
Agora tem que jogar videogame  
Agora tem que assistir TV  
Agora tem que comer chocolate  
Agora tem que gritar pra valer!  
Agora pode fazer a lição  
Agora pode arrumar o quarto

Agora o que jogou no chão  
Agora pode amarrar o sapato  
Agora tem que jogar bola dentro de casa  
Agora tem que bagunçar  
Agora tem que sujar de lama  
Agora tem que pular no sofá!  
É sinal de educação  
Fazer sua obrigação  
Para ter o seu direito de pequeno cidadão

Arnaldo Antunes e Antônio Pines  
Fonte: Álbum Pequeno Cidadão (2009)

**Vocabulário desconhecido**

Utilizando pistas do próprio texto, estruturas ou mesmo fontes externas, como dicionários, construa o sentido da palavra seguinte.

**Cidadão** – Habitante de uma cidade; pessoa que possui seus direitos civis e políticos protegidos.

**Desvendando os segredos do texto**

1. De acordo com o sentido global do texto, quem é o pequeno cidadão?  
É a criança, de modo geral, que possui direitos e deveres.

2. São obrigações de um pequeno cidadão:  
a) comer, gritar, ler livros.  
b) dormir, fazer a lição, arrumar o quarto.  
c) tomar banho, assistir TV, sentar pra comer.  
x) tomar banho, escovar os dentes, fazer a lição.

3. Segundo o texto, são direitos de um pequeno cidadão:  
a) tomar banho, sentar pra comer, escovar os dentes.  
x) jogar videogame, assistir TV, comer chocolate.  
c) fazer a lição e arrumar o quarto.  
d) pegar o que jogou no chão e amarrar o sapato.

Capítulo 6 275

Fonte: Cordeiro (2022)

Figura 48 – Atividade proposta

Note que estão presentes não apenas a mensagem e o nome de quem o enviou ou para quem será enviado; também há outras informações mais específicas, como o endereço para onde o cartão-postal será enviado. Considerando o seu conhecimento de mundo e o que estudamos neste capítulo sobre os numerais, responda às questões a seguir.

a) Os destinatários do cartão moram em casa ou apartamento?  
Em apartamento.

b) O numeral 1901, na verdade, é composto de dois numerais: 19 e 01. Na prática, o que esses numerais provavelmente indicam?  
O numeral 19 provavelmente indica o 19º pavimento do edifício, e 01 indica a posição do apartamento no pavimento.

c) O que representa o numeral 54220-0007?  
Representa o Código de Endereçamento Postal (CEP) da casa do destinatário (quem recebe o cartão).

3. Um gênero textual que utiliza muitos números em sua estrutura é a receita. Analise esta receita de brownie.

**Ingredientes**

- 1/2 tablete de manteiga sem sal (100 g).
- 180 g de chocolate amargo picado.
- 1 xícara (chá) de açúcar (200 g).
- 1/2 xícara (chá) de açúcar mascavo.
- 3 ovos.
- 1 colher (chá) de extrato de baunilha.
- 1/2 colher (chá) de sal.
- 2 colheres (sopa) de cacau em pó.
- 3/4 xícara (chá) de farinha de trigo.

**Modo de preparo**

- Em uma tigela, coloque a manteiga e o chocolate meio amargo e leve para derreter no micro-ondas (+/- 30 segundos).
- Adicione os açúcares, os ovos (colocando um por vez), o extrato de baunilha, o sal, o cacau em pó e a farinha de trigo. Misture bem.
- Coloque a massa em uma assadeira forrada com papel-manteiga e leve ao forno a 180 °C por 30 minutos. Retire do forno e decore com confeitos de chocolate, nozes ou amêndoas.

Fonte: Cordeiro (2022)

### Relação com a realidade

O capítulo articula o trabalho com poemas a temas e práticas do cotidiano. Nas páginas 274, 276 e 294, há poemas abordando cidadania (Pequeno cidadão), o mundo digital (Perdido no ciberespaço) e temas sociais próximos da realidade do

estudante (Dispersão). Na página 315, a proposta do cartão-postal conecta o gênero textual ao uso real em viagens e comunicação entre pessoas. A receita de *brownie* (p. 316) explora um texto instrucional prático, associando-o ao dia a dia do aluno. A proposta de “poema-receita” (319) dialoga com as práticas digitais, ao sugerir que o aluno produza algo que poderia ser publicado em redes sociais. Essa relação com a realidade reforça o caráter funcional e social da linguagem, aproximando o estudante dos contextos de uso efetivo dos gêneros trabalhados.

O Capítulo 6 do livro didático é um exemplo de abordagem integrada do ensino de gêneros textuais, especialmente o poema. Combinando leitura, análise e produção, ele oferece ao estudante um caminho estruturado para compreender, apreciar e criar textos poéticos. A diversidade de gêneros mobilizados, o estímulo ao planejamento e à avaliação crítica da escrita, e a relação com práticas sociais concretas são pontos fortes do material, tornando-o eficaz para o desenvolvimento de competências de leitura e produção textual.

## **Capítulo 7**

O Capítulo 7 do livro analisado, intitulado *Um pouco de ciência*, centra-se no trabalho com o gênero artigo de divulgação científica, associado à temática da ciência no cotidiano e no meio ambiente.

### *Estímulo à produção textual*

A proposta do capítulo evidencia um esforço consistente em fomentar a produção textual do aluno, assim como destacam Dolz e Schneuwly (2004), em que o ensino por gêneros deve envolver o sujeito em práticas sociais reais de linguagem, o que implica planejar, escrever, revisar e publicar textos para contextos comunicativos específicos.

Nesse sentido, o capítulo propõe propostas de escrita recorrentes ao longo das páginas (345, 362-363 e 371), orientando o estudante a redigir artigos de divulgação científica que tratem de temas como alimentação saudável, preservação ambiental e hábitos cotidianos; etapas de planejamento e reflexão (p. 345, 363), com perguntas norteadoras e checklists de autoavaliação, de forma a apoiar o processo de escrita em suas diferentes fases; e incentivo à publicação digital (p. 370-371), sugerindo que o aluno publique o texto em *blogs* ou redes sociais, conectando a produção escolar ao uso real dos gêneros em circulação social.

A seguir, temos exemplos que mostram o que foi abordado:

Imagem 49 – Atividade de produção

**É hora de produzir**

**Antes de começar a escrever**

Nesta atividade, você produzirá um artigo de divulgação científica baseando-se nas informações que lhe forneceremos. Nesta tarefa, procure analisar bem essas informações, relacionando-as de forma que tomem seu texto interessante e rico para o seu leitor. Por falar nisso, imagine que seu texto será publicado no site da revista *Ciência Hoje das Crianças*.

**Proposta**

A seguir, transcrevemos o primeiro parágrafo de um artigo de divulgação científica escrito pelos jornalistas Celso Miranda e Ricardo Giassetti e publicado pela revista *Aventuras na História*, da editora Abril. Sua missão será continuar esse artigo utilizando as informações que encontrará na seção **Planejamento**.

**Refrigerantes: É isso aí**  
De bebidas vendidas em farmácias e indicadas para tratar dor de barriga, os refrigerantes viraram símbolo de rebeldia e hoje estão entre os nomes mais conhecidos do mundo

por Celso Miranda e Ricardo Giassetti

"Amada minha, ficarei deveras lisonjeado se aceitares me acompanhar à farmácia para um xarope carbonatado." Um convite para tomar xarope na farmácia pode não soar como uma cantada lá muito romântica hoje em dia, mas, no fim do século 19, era tudo que uma jovemzinha americana queria ouvir. Afinal, quem não queria experimentar a grande onda, os refrigerantes? Os primeiros deles nasceram numa época em que se confundiam as propriedades medicinais das fontes de águas minerais com as recentes invenções de Joseph Priestley (1767) e John Mathews (1832). Priestley criou um meio de produzir água gasificada artificialmente, a soda. Mathews desenvolveu o que ficaria conhecido como *soda fountain*, um aparelho que produzia água com gás de forma simples, diretamente no balcão da farmácia. Acreditava-se que a água gasificada tinha propriedades terapêuticas e, por isso, ela era recomendada para diversos tipos de tratamento, de simples cólicas à poliomielite.

Disponível em: <http://historia.abril.com.br/ciencia/refrigerantes-100-434732-000>. Acesso em: 10/12/2019.



Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 50 – Atividade de produção

**Planejamento**

Então, para continuar o parágrafo anterior e produzir seu artigo, você precisará de informações interessantes sobre o tema. A seguir, fornecemos algumas. Leia todas elas e selecione as que julgar mais relevantes para seu texto. Você poderá combiná-las.

- No século XIX, já era comum encontrar fontes de soda instaladas nas farmácias por todos os Estados Unidos.
- Segundo Jorge Fantinel, "Não se sabe exatamente quem foi o primeiro a colocar substâncias adoçantes e corantes na água gasosa, mas certamente isso aconteceu numa farmácia, onde as misturas eram feitas e vendidas como tónicos".
- Jorge Fantinel é engenheiro químico.
- Jorge Fantinel escreveu o livro *Os refrigerantes no Brasil*.
- As primeiras experiências foram feitas com xarope de limão, a soda limonada.
- Depois vieram as misturas com morango, noz-de-cola — um fruto africano parente do cacau, rico em cafeína, conhecido no Brasil como *orobô* — e *ginger ale*, feito de gengibre.
- Os xaropes gasosos eram vendidos a 1 centavo de dólar.
- Algumas farmácias deixaram de lado a venda de remédios para aumentar o espaço de atendimento dos bebedores de xaropes gasosos.
- Proprietários de farmácias começaram a competir pelos fregueses criando xaropes cada vez mais elaborados.
- As três maiores marcas norte-americanas atuais foram criadas num espaço de pouco mais de 10 anos, por três ex-farmacêuticos.
- Em 1885, Charles Alderton inventou a fórmula da Dr. Pepper.
- Em 1886, John Pemberton inventou um concentrado com "qualidades estimulantes" à base de noz-de-cola, folhas de coca e outros ingredientes, ao qual daria o nome de Coca-Cola.
- Em 1898, surgiu a Pepsi-Cola, que usava a mesma noz-de-cola e uma enzima para "ajudar na digestão", a pepsina.

**Avaliação**

Peça a um colega para avaliar seu texto. Para isso, ele deverá analisar os seguintes aspectos:

| Aspectos analisados                                               | Sim                   | Não                   |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| O texto está estruturado como um artigo de divulgação científica? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| As informações estão organizadas de maneira lógica?               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| As informações fornecidas no planejamento foram utilizadas?       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A linguagem está adequada ao público-alvo?                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fonte: Cordeiro (2022)

Essa abordagem vai ao encontro do que afirma Marcuschi (2008), para quem a escrita deve ser entendida como prática discursiva situada e funcional, sendo fundamental que o ensino se aproxime dos usos reais da língua.

### Variedade de gêneros

Embora o foco seja o artigo de divulgação científica, o capítulo explora uma diversidade de gêneros e formas de apresentação da informação, o que contribui para ampliar o repertório do aluno e possibilitar a transposição de conhecimentos entre diferentes formatos textuais.

Assim, observa-se a utilização de fotos e legendas como fontes de informação a serem analisadas (p. 328-329); a inserção de gênero lúdico, como palavras cruzadas (p. 342), que permitem a fixação de termos e conceitos de forma diferenciada; o uso de textos digitais e QR codes (p. 346 e 370-371), que ampliam o acesso a outras mídias e reforçam o caráter multimodal da comunicação científica; e a aproximação com o artigo de opinião (p. 368), quando os textos abordam posicionamentos sobre questões científicas polêmicas, como no caso da classificação dos planetas do Sistema Solar.

Visualiza-se, nas imagens a seguir, uma amostra da diversidade de gêneros textuais no capítulo:

### Imagem 51 – Artigo científico

Texto

#### Oito, nove, dez?

Essa não é uma contagem qualquer, mas a do número de planetas do Sistema Solar.

É assim.

Desde a reclassificação de Plutão para planeta-anão em 2006, o Sistema Solar ficou com oito planetas. Tudo isso teve origem na descoberta de Éris, um objeto do Cinturão de Kuiper. Para além da órbita de Netuno, existe uma nuvem de objetos formados a partir do que restou da nuvem de gás e poeira que deu origem ao Sistema Solar. Esses objetos são muito ricos em gelos, como gás carbônico e nitrogênio.

Além de repletos de gelo, são pequenos. Éris, por exemplo, é só um pouco menor que Plutão. Na época de seu descobrimento, sabia-se que ele até poderia ser maior e aí começou a discórdia. Se Éris tinha quase o mesmo tamanho de Plutão, ele deveria ser classificado como planeta. Era isso o que Mike Brown, o seu descobridor, queria. Só que isso causava um desconforto muito grande entre os astrônomos, pois a nuvem do Cinturão de Kuiper deve ter milhões desses objetos. Com a melhoria dos instrumentos, fatalmente objetos maiores que Plutão iriam ser achados e, com isso, a lista de planetas só ia aumentar com o passar do tempo.

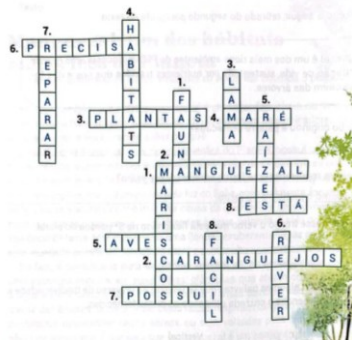


Fotografia da superfície de Plutão produzida pelo satélite New Horizon (Nasa). Na imagem, observamos montanhas e planícies congeladas.

Outro problema é que Plutão em si já não se enquadra muito bem no grupo de planetas. Ele tem uma órbita muito ovalada e muito inclinada em relação a todos os outros. Sua órbita tem as mesmas características que os tais objetos do Cinturão de Kuiper, chamados de KBOs, têm. Ou seja, Plutão foi **tão somente** o primeiro e maior (por enquanto) KBO descoberto. Para evitar que os livros de astronomia fossem atualizados a cada 5-10 anos, a União Astronômica Internacional decidiu que o Sis-

Fonte: Cordeiro (2022)

### Imagem 52 – Jogo lúdico



Fonte: Cordeiro (2022)

### Imagem 53 – web site



Fonte: Cordeiro (2022)

A diversidade de gêneros e suportes atende ao que propõe Marcuschi (2008) sobre a multiplicidade de esferas de circulação dos gêneros discursivos e à necessidade de familiarizar o aluno com essa variedade para formar um usuário competente da linguagem.

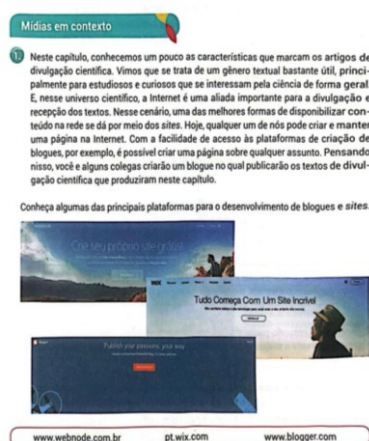
*Atividades propostas*



As atividades apresentadas no capítulo são variadas, articulando compreensão leitora, reflexão linguística e produção textual, como defendem Koch e Elias (2012) em relação ao ensino de leitura e escrita por meio de gêneros. Entre os destaques estão a interpretação e análise de textos-base, com questões que exigem identificação de informações explícitas e implícitas, inferências e reflexão crítica (p. 323, 327 e 348-353); estudos linguísticos contextualizados, como o uso do plural (p. 343), o emprego de tempos verbais (p. 356); propostas de produção acompanhadas de etapas de planejamento e revisão (p. 345 e 362-363), o que permite ao aluno desenvolver uma escrita consciente e reflexiva; e atividades interativas e multimodais, como o uso de palavras cruzadas (p. 342) e QR codes para acesso a conteúdos complementares (p. 370-371).

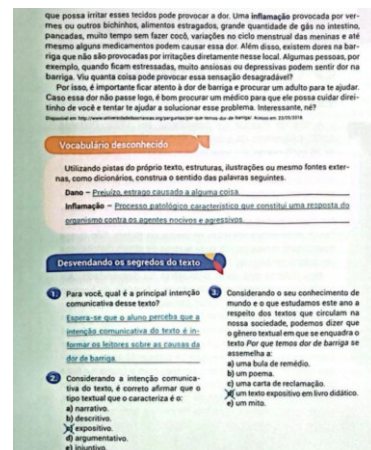
Observa-se como as imagens abaixo exemplificam os aspectos discutidos:

**Imagem 54 – Atividade proposta**



Fonte: Cordeiro (2022)

**Imagem 55 – Atividade proposta**



Fonte: Cordeiro (2022)

Essas atividades concretizam o princípio de que o ensino de gêneros deve integrar reflexão linguística, leitura e escrita em um trabalho articulado e situado (Dolz; schneuwly, 2004).

### *Relação com a realidade*

Por fim, nota-se que o capítulo estabelece uma estreita relação com o cotidiano do aluno, abordando temas que dialogam com suas experiências e com questões sociais relevantes. Os textos tratam de temas do cotidiano escolar e social, como alimentação e saúde (p. 322-323, 346-347 e 362), preservação ambiental (p. 340) e

descobertas científicas (p. 348-349); propostas de intervenção e conscientização, como a divulgação de informações em blogs e redes sociais, incentivando o aluno a exercer sua função de produtor de textos em esferas públicas, além de conexão com as tecnologias da informação, o que reforça a ideia de um ensino de língua e escrita alinhado às práticas sociais contemporâneas (p. 370-371).

Esse alinhamento à realidade contribui para que os alunos percebam a escrita como prática social significativa, conforme apontam Marcuschi (2008) e Rojo (2012), e não como mera atividade escolar descontextualizada.

## **Capítulo 8**

O Capítulo 8, o último do livro didático, intitulado *Em busca da informação*, explora o tema da entrevista e da produção de informações, articulando conteúdos de linguagem, leitura crítica e práticas de produção textual. O capítulo oferece um percurso didático que envolve reflexão, análise linguística, leitura de diferentes gêneros e prática de produção, articulando teoria e prática de modo consistente.

### ***Estímulo à produção textual***

O estímulo à produção textual é uma das marcas do capítulo. Diversas propostas envolvem o aluno no planejamento, redação e revisão de textos pertencentes ao gênero entrevista. Isso é perceptível na página 391, em que é elencada uma proposta de produção de uma entrevista com um adulto da família que tenha lembranças da década de 1970. Ademais, a página 410 traz a produção textual de uma entrevista, abordando uma bela história de vida de uma pessoa importante para a sociedade.

Abaixo, há exemplos extraídos do material didático que ilustra as atividades de produção textual neste capítulo:

## Imagem 56 – Atividade proposta

**Proposta**

Agora, você fará uma entrevista com um adulto da sua família que tenha lembranças da década de 1970. O tema de sua entrevista será o seguinte:

**A violência ontem e hoje.**

Nessa conversa, você deverá levar seu entrevistado a comparar a violência que acontecia com as pessoas naquele tempo e a que acontece hoje.

**Planejamento**

1. Para produzir uma boa entrevista, é muito importante elaborar as perguntas previamente. No início da conversa, você poderá perguntar, por exemplo, o que mais assustava o seu entrevistado quando saía à rua.
2. Como o tema da entrevista sugere uma comparação, procure formular perguntas em que o seu entrevistado compare os dois momentos (passado e presente).
3. Depois de feita a entrevista, elabore um pequeno texto introdutório para apresentar seu entrevistado aos seus leitores. Sim, por falar nisso, seus leitores serão seus próprios colegas de classe. Quando todas terminarem, vocês poderão reunir todos os trabalhos em um livro de entrevistas e deixá-lo disponível na biblioteca da escola.
4. Outro detalhe: não se esqueça de dar um título ao seu texto. Além disso, como a entrevista é um gênero jornalístico, é muito comum esclarecer o título com a ajuda de um lide.

**Avaliação**

1. Peça para um colega ler seu texto e avaliá-lo considerando os aspectos seguintes.

| Aspectos analisados                                           | Sim                   | Não                   |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Há um texto introdutório em que o entrevistado é apresentado? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| As perguntas foram formuladas de maneira clara?               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Houve uma comparação entre o passado e o presente?            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| A entrevista apresenta título e lide?                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fonte: Cordeiro (2022)

## Imagem 57 – Atividade proposta

**É hora de produzir**

**Antes de começar a escrever**

Nas entrevistas, normalmente o entrevistado é apresentado por um texto introdutório, que traz informações sobre ele, sua vida pessoal, atuação profissional, seus planos, etc. Agora, imagine que você trabalha como jornalista para uma revista de divulgação científica e terá de entrevistar o primeiro astronauta brasileiro, Marcos Pontes. Faça uma pesquisa sobre ele e produza um pequeno texto introdutório para apresentá-lo aos seus leitores.

**Proposta**

Agora, você trabalhará em conjunto com a sua turma e o seu professor para entrevistar alguém que, como Marcos Pontes, tem uma bela história de vida e é um exemplo para todos nós. O entrevistado será uma pessoa importante para a sociedade, seja famoso ou não. Discutam sobre quem será o escolhido. Depois disso, vocês entrarão em contato com essa pessoa para agendar uma entrevista a ser realizada na sua sala de aula. Será uma ótima oportunidade para conhecer uma personalidade interessante.

**Planejamento**

Para realizar essa entrevista, será necessário cumprir algumas tarefas preliminares.

1. Escolha do entrevistado. Pessoa interessante, com uma bela história de vida.
2. Contato inicial com o entrevistado escolhido. Vocês procurarão entrar em contato com essa pessoa a fim de verificar sua disponibilidade e seu interesse em ser entrevistada. Se ela concordar, agendem a data e a hora da entrevista.
3. Elaboração prévia das perguntas. Ainda em grupo, procurem formular as perguntas que farão ao entrevistado, definindo a ordem das perguntas e quem as fará durante a entrevista.
4. Recolhimento do material produzido. Gravem toda a entrevista, com autorização prévia.

**Avaliação**

Agora, de posse das respostas coletadas, a turma discutirá com o professor algumas características da entrevista oral, buscando identificar diferenças entre ela e a entrevista escrita.

Fonte: Cordeiro (2022)

Essas atividades reforçam o entendimento da linguagem como prática social (Bakhtin, 2003), colocando o aluno como produtor de sentidos em situações de comunicação significativas.

## Variedade de gêneros

O capítulo se destaca pela pluralidade de gêneros textuais trabalhados, contendo entrevista (p. 376, 392 e 397); notícia, com título e subtítulo jornalístico (p. 407); diálogo em quadrinhos e tirinhas (p. 414, 382, 374 e 384); e gêneros multimodais, com o uso de quadrinhos e QR codes para vídeos (p. 416).

Na sequência, as imagens mostram essa variedade textual:

## Imagem 58 – QR code

**Desafio no 1º tipo de entrevista**

É uma entrevista realizada por meio de um código QR, que pode ser lido por um celular ou computador. O código QR é uma forma de comunicação digital que permite acessar informações de forma rápida e fácil.

**Desafio no 2º tipo de entrevista**

É uma entrevista realizada por meio de um código QR, que pode ser lido por um celular ou computador. O código QR é uma forma de comunicação digital que permite acessar informações de forma rápida e fácil.

**Desafio no 3º tipo de entrevista**

É uma entrevista realizada por meio de um código QR, que pode ser lido por um celular ou computador. O código QR é uma forma de comunicação digital que permite acessar informações de forma rápida e fácil.

Fonte: Cordeiro (2022)

## Imagem 59 – Entrevista

**Entrevista com Célia Catunda**

“É muito importante passar conteúdos positivos para as crianças através do entretenimento”

Esta entrevista, a partir de um texto diferente, e, em vez de dicas, vamos investigar uma nova saída no blog Para Todos da Web, com entrevistas com profissionais que trabalham na produção de conteúdos digitais para crianças.

A primeira entrevistada é a Célia Catunda, diretora das séries de animação Petzinhos, O Show da Luna, Domina II, entre outras, e uma das líderes de TV Filadélfia, junto com Kiko Minervino. É bem diferente das personagens fofas a maioria das séries de animação de concepção artística e autoral brasileira. Estubo em 2020 no Discovery Kids e na TV Disney para assistir ao lançamento de suas séries de animação.

**Vamos falar sobre o série O Show da Luna!**

Conversamos com a Célia durante o Festival, um evento online e gratuito de produção de conteúdo para a Internet que aconteceu entre os dias 10 e 15 de novembro em São Paulo, organizado pela SPCC e pelo Conselho Nacional de Educação.

**Bom para começar. Como é o trabalho de produção das séries de animação da TV Filadélfia?**

Célia Catunda: A criação das séries é feita a partir de uma ideia, que pode ser uma história ou um conceito. Depois disso, vamos trabalhar com os roteiros, que são produzidos por uma equipe de roteiristas. Depois disso, vamos trabalhar com a animação, que é feita por uma equipe de animadores. O trabalho é muito complexo e envolve muitas etapas.

Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 60 – Tirinha



Fonte: Cordeiro (2022)

Imagem 61 – Quadrinho



Fonte: Cordeiro (2022)

Essa variedade de gêneros articula múltiplas esferas do uso da linguagem, aproximando o trabalho escolar das práticas sociais (Marcuschi, 2008). Além disso, a presença de gêneros orais e escritos, bem como de gêneros multimodais, contribui para um letramento mais amplo e crítico (Rojo, 2009).

### *Atividades propostas*

As atividades propostas são variadas e envolvem múltiplas dimensões do ensino de língua, bem como a análise linguística, com foco em orações coordenadas, conectores, relação semântica entre orações, por meio de quadrinho abordando entrevista (p. 383); a reflexão sobre estilo e clareza na redação de perguntas e respostas em entrevistas dentro de uma tirinha (p. 414); a produção textual orientada, com planejamento, revisão e avaliação de entrevistas, folhetos e roteiros (p. 391 e 415); o uso de recursos tecnológicos, como QR codes para vídeos explicativos e materiais complementares (p. 416); e a análise crítica de entrevistas reais (p. 398).

A seguir, apresentamos, por meio de imagens, uma amostra dessas atividades propostas no livro didático:



### Imagem 62 – Atividade proposta



O PASSOQUE – Corta-jaca é o quê?  
GONZAGA – Corta-jaca é esse passo de xaxado. Mas não tinha música, não tinha ritmo. Quando se falava em corta-jaca, tanta fôlego no choro, no samba. Era só um passo. O cangaceiro fazia isso no xaxado. Eles cantavam Mulher Rendeira fazendo esse passo.

BRASIL, Tênis de Mesa do Sul de Minas. Rio de Janeiro: Imprensa, 2000.

1. Nessa entrevista, as respostas do entrevistado foram transcritas basicamente como foram faladas por ele. Indique marcas da oralidade presentes na fala de Luiz Gonzaga.
2. Reflita: qual a finalidade de manter as marcas da oralidade nessa entrevista?
3. Quando as pessoas falam, normalmente planejam seu texto ao mesmo tempo que o produzem. Assim, é muito comum nas entrevistas orais, por exemplo, o entrevistado não dar respostas diretas ou completas para as perguntas feitas pelo entrevistador. Considerando a primeira pergunta feita nesse trecho, o que ficou faltando na resposta dada pelo entrevistado?
4. Agora leia o período a seguir:

Qual é a diferença entre baiano, xaxado e xote?

- a) Nesse período, que termos pertencentes à mesma classe de palavras aparecem encadeados?
- b) Que recursos são utilizados nesse encadeamento para separar essas palavras?
- c) Identifique no texto um período em que os elementos encadeados são orações.

Fonte: Cordeiro (2022)

### Imagem 63– Atividade proposta



1. A tirinha reproduz uma entrevista de emprego. Que elementos há em comum entre esse tipo de entrevista e a jornalística?

A presença de um entrevistador e de um entrevistado.

2. O humor da tirinha ocorre no último quadrinho, com a reação do personagem e a sua fala desesperada. Considerando a pergunta feita pela entrevistadora, ele poderia responder basicamente de duas maneiras, sim ou não, mas ambas as respostas seriam ruins...

a) Caso ele respondesse sim, o que a entrevistadora concluiria a seu respeito?

Ela concluiria que o candidato não é produtivo, por isso não seria um bom funcionário.

b) E caso ele respondesse não, o que ela concluiria?

Ela concluiria que ele é antipático e desonesto.

3. Ao citar o resultado de algumas pesquisas, a entrevistadora utiliza a conotação para tentar suavizar o sentido negativo que caracteriza as pessoas criativas. Esse recurso é chamado tecnicamente de eufemismo.

a) Por que a entrevistadora utilizou esse recurso **linguístico** para descrever as pessoas criativas?

Como o candidato se considerou, no primeiro quadrinho, muito criativo, a entrevistadora utilizou os eufemismos para não o insultar de forma direta, o que poderia causar um constrangimento.

Fonte: Cordeiro (2022)

As atividades seguem uma progressão didática coerente, partindo da leitura e análise de textos-modelo, avançando para a prática guiada e culminam na produção autônoma, e atendendo ao princípio da mediação pedagógica (Vygotsky, 2000).

### Relação com a realidade

O capítulo promove uma aproximação efetiva com práticas sociais reais. Isso fica visível na exploração de entrevista como gênero fundamental da esfera jornalística e midiática (p. 376-377, 392-393 e 416); na abordagem temática de relevância social, como o salário mínimo, através de uma notícia (p. 407); no uso de tecnologia na pesquisa e na produção textual, por meio de QR codes e vídeos (p. 416); na inserção do aluno em situações comunicativas autênticas, como a elaboração de perguntas para entrevistas, a reflexão sobre a clareza de informações e o planejamento de textos destinados à circulação pública (p. 391 e 415). Essa articulação entre escola e mundo social responde ao princípio do letramento como prática social voltada para o exercício da cidadania (Soares, 2004).

## RESULTADOS

Os capítulos do livro didático promovem, de forma progressiva e contextualizada, o estímulo à produção textual. Desde os primeiros capítulos com contos, notícias, artigos de divulgação científica, cartas e entrevistas, o material oferece propostas que valorizam a autoria e o pensamento crítico.

Os exercícios vão além da reprodução de modelos e desafiam o aluno a planejar, escrever, revisar e reescrever, favorecendo o desenvolvimento da competência discursiva e autoral. A escrita é tratada como prática social, por meio da qual o aluno aprende a interagir e a intervir em diferentes contextos comunicativos, seja no registro informal, na objetividade da notícia ou na criatividade do conto.

O material didático se destaca pela riqueza e diversidade de gêneros textuais apresentados ao longo dos capítulos. Os alunos são conduzidos por um percurso que transita por gêneros orais e escritos, literários e não literários, cotidianos e escolares, como parábola, fábula, notícia, conto, carta, poema, artigo de divulgação científica, folheto informativo, entrevista, tirinha, dentre outros.

Essa variedade contribui para ampliar o repertório dos estudantes e os prepara para interagir de forma crítica e reflexiva em diferentes esferas sociais. A abordagem de gêneros com finalidades diversas — informar, argumentar, instruir, sensibilizar — colabora para o desenvolvimento da competência comunicativa, conforme perspectiva defendida por Marcuschi (2008).

As atividades propostas nos capítulos são bem estruturadas e articulam leitura, análise, reflexão linguística e produção textual. As sequências didáticas seguem um padrão consistente: leitura e interpretação de textos-modelo, análise de recursos linguísticos e discursivos, exercícios de compreensão e de reflexão crítica, planejamento da produção textual, escrita, revisão e reescrita.

As propostas incluem análise de estrutura dos gêneros, uso de conectivos, coesão, clareza, adequação ao contexto comunicativo e ao destinatário. Além disso, valorizam o processo de produção como espaço de reflexão e aprimoramento, respeitando a progressão da aprendizagem e promovendo o letramento crítico, como defende Rojo (2009).

Todos os capítulos buscam relacionar o trabalho com a linguagem às práticas sociais e à realidade dos alunos. Os gêneros e temas propostos estão diretamente ligados ao cotidiano escolar, familiar e comunitário. Os textos e atividades abordam

valores universais como solidariedade, justiça e respeito; temas atuais como cidadania, inclusão, preservação ambiental, ciência e saúde; e situações comunicativas reais, como a escrita de relato de viagem ou a produção de uma notícia ou entrevista.

Essa aproximação entre o ensino de língua e as práticas sociais contribui para formar sujeitos críticos e capazes de usar a linguagem como instrumento de participação na sociedade, em consonância com os princípios do letramento defendidos por Soares (2004).

A análise dos capítulos 1 ao 8 demonstra que o material didático adota uma abordagem coerente com a concepção sociointeracionista da linguagem, além de valorizar a diversidade de gêneros, o estímulo à autoria, o desenvolvimento da competência discursiva e a articulação com temas sociais relevantes. Dessa forma, contribui para a formação de leitores e produtores de texto críticos, conscientes do papel da linguagem na construção de sentidos e na transformação da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, de modo geral, buscou entender de que forma os gêneros textuais são propostos no livro didático. O livro verificado foi do 6º ano, *Manual do Educador-Formação Continuada, de Língua Portuguesa*, visando a contribuição no ensino de Língua Portuguesa.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontaram que o material escolar se destaca pela variedade de gêneros textuais expostos ao longo dos capítulos. Os alunos são conduzidos por um trajeto que permeia por gêneros orais e escritos, literários e não literários, cotidianos e escolares, como parábola, fábula, notícia, conto, carta, poema, artigo de divulgação científica, folheto informativo, entrevista, tirinha, dentre outros.

Essa diversidade colabora para ampliação do repertório dos educandos e os prepara para interagir de forma crítica e reflexiva em diferentes situações sociais. A abordagem de gêneros com finalidades diversas — informar, argumentar, instruir, sensibilizar — colabora para o desenvolvimento da competência comunicativa.

No que corresponde às atividades propostas ao longo dos capítulos dos livros, são bem organizadas e promovem leitura, análise, reflexão linguística e produção textual. As sequências didáticas seguem um padrão pertinente: leitura e interpretação de textos-modelo, análise de recursos linguísticos e discursivos, exercícios de compreensão e de reflexão crítica, planejamento da produção textual, escrita, revisão e reescrita.

De maneira geral, os capítulos de 1 ao 8 demonstram que o material didático detém de uma abordagem coerente com a concepção sociointeracionista da linguagem, também valoriza a diversidade de gêneros, o estímulo à autoria, o desenvolvimento da competência discursiva e a articulação com temas sociais relevantes. Diante disso, o livro didático analisado colabora para a formação de leitores e produtores de texto críticos, conscientes do papel da linguagem na construção de sentidos, no aumento do repertório de gêneros textuais, o uso e o entendimento deles nas práticas sociais.

Este estudo pode conduzir tanto para o trabalho em sala de aula, quanto para a produção de outros trabalhos acadêmicos, levando em consideração que a pesquisa conclui-se por aqui, porém, muito tem a se pesquisar sobre a proposição dos gêneros textuais no livro escolar e as discussões em seu entorno, entre outras temáticas,

dando margem para outros professores e pesquisadores perceberem na pesquisa um método para trabalho da temática.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. **Programa nacional do livro didático (PNLD):** mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 27, n. 103, Rio de Janeiro, abr./jun. 2019.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um letramento linguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin **Deganutti. Transposição didática externa:** A modelização do gênero na pesquisa colaborativa. Revista Raído. Dourados: UFMS. v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, SEF. **Educar é uma tarefa de todos nós.** Um guia para a família participar, no dia a dia, da educação de nossas crianças. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versao final site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sitete.pdf). Acesso em jun. de 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em jun. de 2025.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 2012.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Eliane G. do. **Língua(gem), discurso e trabalho com gêneros no livro didático.** In: MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). Letramento e gênero textual. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

FREIRE, P. **Pedagogia Do oprimido**. -17 ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo**: a forma do conteúdo. UFSC - Santa Catarina, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HENEVELD, W. **Planejamento e monitoramento da educação primária**. Washington DC: Banco Mundial, Departamento Técnico, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, M. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário: \_\_\_\_ In: Em aberto livro didático e qualidade de ensino. Brasília, ano 16, n. 69. 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEFFA, Vilson J. **Caminhos para a autonomia na aprendizagem de línguas**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. – 2. Ed. – Rio de Janeiro : E.P.U., 2017.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**: Impactos na qualidade do ensino público. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/publico/KATIA\\_PAULILO\\_MANTOVANI.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/publico/KATIA_PAULILO_MANTOVANI.pdf). Acesso em: 15 jun. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (Org.s). In: Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.p. 19-36.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração, 2011. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_-\\_Prof\\_Maxwell.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf). Acesso em 15 de jun. de 2025.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dGM6Yx4xjbmpnmzw3JK9XNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Escola e letramentos digitais**: textos, tecnologias e identidades. In: ROJO, Roxane (Org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escolarização dos gêneros orais e escritos**: o que se aprende, o que se ensina. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escolarização dos gêneros orais e escritos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Leitura e escrita como práticas discursivas**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 17–44.

\_\_\_\_\_. **Letramentos digitais**: novos desafios para o ensino. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Práticas de linguagem, letramento e cidadania**. In: MOURA, Evanilton; ROJO, Roxane (Orgs.). **Práticas de linguagem e letramento no cotidiano escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 21–40.

\_\_\_\_\_; MOURA, Evanilton. **Multiletramentos na escola**. In: ROJO, Roxane (Org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 93-112.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento nos livros didáticos**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



SILVA, Roberto José da; LIMA, Thais Mayra Silva. **Gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa**: análise de livro didático. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero autoajuda. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

STRAY, Chris. **Quia Nominor Leo**: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) Histoire de l'éducation. n° 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

STREET, Brian. **What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. Current Issues in Comparative Education. 5(2) May 12. Pp. 77-91, 2003. Disponível em: [http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf). Acesso em: junh. 2025.

TAGLIANI, Dulce Cassol. **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa**: a produção de textos. Universidade Federal do Rio Grande Natal - Rio Grande do Norte / Brasil. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

