

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – CAMPUS OURO PRETO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

ANA PAULA DE FREITAS MOTA

O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: Uma análise à luz da BNCC

OURO PRETO

2025

ANA PAULA DE FREITAS MOTA

**O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: Uma análise à luz da BNCC**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pós-graduação em Especialização de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Instituto Federal de Minas Gerais-campus Ouro Preto, como requisito para conclusão da especialização.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Érica Alessandra Fernandes Aniceto.

OURO PRETO

2025

M917l Mota, Ana Paula de Freitas.

O Letramento como prática social na produção textual dos livros didáticos do Ensino Fundamental II [manuscrito] : uma análise à luz da BNCC / Ana Paula de Freitas Mota. – 2026.
122 f. : il.

Orientadora: Érica Alessandra Fernandes Aniceto.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto, 2026.

1. Produção textual. 2. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 3. Letramento - Aspectos sociais. I. Aniceto, Érica Alessandra Fernandes. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto. III. Título.

CDU: 811.134.3:37



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Preto
Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica
Rua Pandiá Calógeras - Bairro Bauxita - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG
- www.ifmg.edu.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA PAULA DE FREITAS MOTA

O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: Uma análise à luz da BNCC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Ouro Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Aprovado(a) em 29 de maio de 2026, pela Banca Examinadora:

Profa. Dr. Érica Alessandra Fernandes Aniceto – IFMG Campus Ouro Preto- Orientador(a)

Prof. Dr. Cássio Oliveira Lignani (IFMG Campus Ouro Preto)

Profa. Dr. Elke Beatriz Felix Pena (IFMG Campus Ouro Preto)

Ouro Preto, 29 de maio de 2026.



Documento assinado eletronicamente por **Erica Alessandra Fernandes Aniceto, Professora**, em 29/05/2026, às 17:16, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Cassio Oliveira Lignani, Professor**, em 10/06/2026, às 12:12, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Elke Beatriz Felix Pena, Professora**, em 11/06/2026, às 09:49, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadoocs> informando o código verificador **2752247** e o código CRC **45867725**.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar em que medida as propostas de produção textual presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente do 6º e 9º ano, estão alinhadas à perspectiva do letramento como prática social, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Fundamenta-se nos estudos de autores conhecidos que discutem a temática, tais como Bakhtin (1995), Kleiman (2005), Soares (2004) e Rojo (2012). Esses autores compreendem a linguagem como interação e o letramento como prática social situada. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, que analisa atividades de produção textual da coleção *Português: Conexão e Uso*, aprovada pelo PNLD 2020–2023. Os resultados evidenciam que os materiais apresentam avanços significativos, como a diversidade de gêneros discursivos, a valorização da autoria e a tentativa de inserção dos alunos em práticas sociais de linguagem. No entanto, também revelam limitações, como a permanência de atividades descontextualizadas, circulação restrita ao espaço escolar e exploração ainda incipiente de práticas relacionadas aos multiletramentos. Conclui-se que as discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa permitem pensar o livro didático para além de seu caráter instrumental, compreendendo-o como um recurso que ganha sentido nas relações construídas em sala de aula e nas possibilidades de mediação pedagógica. Nesse percurso, a produção textual é tomada como uma prática social atravessada por diferentes contextos, experiências e formas de participação, o que evidencia a relevância de propostas que favoreçam a autoria, a criticidade e a atuação dos estudantes nas diversas esferas da vida social.

PALAVRAS-CHAVE:

Produção textual. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Letramento como prática social. BNCC.

ABSTRACT

This study aims to analyze to what extent the text production proposals present in Portuguese Language textbooks for the final years of Elementary Education, specifically the 6th and 9th grades, are aligned with the perspective of literacy as a social practice, according to the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC, 2018). The study is grounded in the works of renowned authors who discuss this topic, such as Bakhtin (1995), Kleiman (2005), Soares (2004), and Rojo (2012), who understand language as interaction and literacy as a situated social practice. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, and documentary research study that analyzes text production activities from the *Português: Conexão e Uso* textbook collection, approved by the National Textbook Program (PNLD 2020–2023). The results show that the materials present significant advances, such as the diversity of discursive genres, the appreciation of authorship, and the attempt to engage students in social language practices. However, they also reveal limitations, including the persistence of decontextualized activities, circulation restricted to the school environment, and the still incipient exploration of practices related to multiliteracies. It is concluded that the discussions developed throughout the research allow us to think of the textbook beyond its instrumental character, understanding it as a resource that gains meaning through the relationships built in the classroom and the possibilities of pedagogical mediation. In this process, text production is understood as a social practice shaped by different contexts, experiences, and forms of participation, highlighting the relevance of proposals that foster authorship, critical thinking, and students' participation in different spheres of social life.

KEYWORDS:

Text production. National Textbook Program (PNLD). Literacy as a social practice. BNCC.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. A PRODUÇÃO TEXTUAL E O LETRAMENTO NA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR COMPARATIVO	4
2.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E LETRAMENTO NA BNCC (2018)	4
2.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II SEGUNDO A BNCC (2018).....	6
2.3 O LETRAMENTO NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	7
2.3.1 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	8
2.3.2 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DE BAKHTIN	11
2.3.3 MULTILETRAMENTOS E PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	13
2.3.4 O CONCEITO DE MULTILETRAMENTOS: ORIGEM E FUNDAMENTOS	15
2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITOS E RELEVÂNCIA.....	17
2.4.1 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA À PRÁTICA	20
2.4.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL E O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.4.3 PROCESSOS DE REESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO TEXTUAL	24
2.5 ANÁLISE CRÍTICA DE MATERIAIS DIDÁTICOS	25
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
4. ANÁLISE DE DADOS.....	33
4.1. ANÁLISES DO LIVRO DO 6º ANO – PORTGUÊS: CONEXÃO E USO	35
4.2 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO 6º ANO: PONDERAÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE AS PROPOSTAS.....	70
4.3 ANÁLISES DE DADOS – MATERIAL DO 9º ANO	73
4.4 ANÁLISES DO LIVRO DO 9º ANO – PORTGUÊS: CONEXÃO E USO	74
4.5 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO 9º ANO: O QUE REVELA O MATERIAL ANALISADO?	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	120

1. INTRODUÇÃO

A motivação pela escrita desempenha um papel crucial no desenvolvimento da mesma, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, quando os estudantes estão em uma fase de consolidação de habilidades linguísticas. Bakhtin (1992) contribui para esse entendimento ao afirmar que o ato de escrever é uma resposta a um discurso prévio, o que sugere que, ao serem inseridos em contextos reais de comunicação, os estudantes tendem a se sentir mais motivados a escrever. Ainda, para Antunes (2003), a prática da escrita precisa estar relacionada aos interesses dos alunos, integrando temas que façam sentido para suas vidas, a fim de que a atividade escrita não seja vista como uma obrigação mecânica, mas como uma ferramenta de expressão pessoal e social. Assim, a motivação para a escrita é potencializada quando o aluno percebe sentido e relevância naquilo que está sendo produzido.

Nas últimas décadas, o conceito de letramento tem ganhado centralidade nas discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa, especialmente no que se refere às práticas de leitura e produção textual desenvolvidas na escola. Superando a perspectiva tradicional centrada apenas na alfabetização, isto é, no domínio do código escrito, estudiosos como Magda Soares (2004) e Ângela Kleiman (1995) passaram a defender o letramento como uma prática social, isto é, como a inserção significativa dos sujeitos em práticas de leitura e escrita que fazem sentido em seus contextos de vida. Essa concepção compreende a linguagem como instrumento de participação social, sendo fundamental que os processos de ensino e aprendizagem promovam a formação de sujeitos críticos e atuantes. Tal perspectiva também é assumida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe o trabalho com a linguagem a partir de campos de atuação e gêneros textuais reais, considerando os múltiplos letramentos e a diversidade de suportes. Nesse contexto, torna-se necessário investigar como os livros didáticos, que é um recurso amplamente utilizado em sala de aula, têm incorporado (ou não) esses princípios em suas propostas de produção textual.

A produção textual no contexto escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, constitui-se como um dos principais desafios do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo quando se busca superar práticas tradicionais centradas na reprodução de modelos e avançar em direção a uma perspectiva que compreenda a escrita como prática social significativa. Nesse cenário, a presente pesquisa insere-se no campo dos estudos do letramento, tomando como referência a concepção de linguagem como prática social e interativa, fundamentada nas contribuições de Bakhtin (2003), ao compreender os gêneros discursivos como formas historicamente situadas de uso da linguagem, bem como nos estudos de Kleiman (1995), Soares (2002) e Rojo (2012), que abordam o letramento como prática social e destacam a importância da inserção dos

sujeitos em diferentes esferas de circulação discursiva. Essas perspectivas dialogam diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe um ensino pautado em gêneros discursivos, práticas de linguagem contextualizadas e na formação de sujeitos críticos e participativos.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar em que medida as propostas de produção textual presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, especificamente dos anos de 6º e 9º ano, estão alinhadas à perspectiva do letramento como prática social, considerando sua articulação com as diretrizes da BNCC. A escolha desses dois anos não se dá de forma aleatória, mas estratégica: o 6º ano marca o início de uma nova etapa escolar, caracterizada pela ampliação das práticas de linguagem e pela inserção dos alunos em demandas mais sistematizadas de leitura e escrita; já o 9º ano representa o momento de consolidação dessas aprendizagens, no qual se espera maior autonomia, criticidade e domínio de gêneros mais complexos, especialmente aqueles ligados à argumentação e à vida pública.

Além disso, a seleção dos livros didáticos da coleção *Português: Conexão e Uso*, aprovados pelo PNLD 2020–2023, justifica-se por sua ampla circulação nas escolas brasileiras e por seu papel central como instrumento pedagógico que orienta práticas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, investigar como esses materiais abordam a produção textual torna-se fundamental para compreender em que medida contribuem - ou limitam - a inserção dos estudantes em práticas reais de uso da linguagem, considerando aspectos como autoria, propósito comunicativo, circulação social dos textos e diversidade de gêneros.

Importante frisar que, neste trabalho, tomamos como autoria o conceito proposto por Tfouni (2021):

A autoria está relacionada com um processo descrito por Authier (1982) como “de ajuste perfeito entre as palavras e o real, que sempre escapa”. Nesse processo, inclui-se necessariamente um descarte de outras formas possíveis de dizer, o que vem marcar o discurso de autoria ao mesmo tempo pelo desejo da completude e pela falta, pela perda. O texto produzido (final), no entanto, não admite lapsos.

Assim como a Tfouni (2021), entendemos que a autoria permite compreender a escrita como um processo marcado por escolhas, deslocamentos e reformulações constantes. Nesse sentido, o ato de escrever ultrapassa a simples organização de palavras, envolvendo também a seleção do que será dito e, conseqüentemente, o apagamento de outras possibilidades de construção do discurso. Assim, a autoria se constitui nesse movimento entre intenção, falta e incompletude, evidenciando que o texto final carrega marcas das decisões tomadas pelo sujeito/autor ao longo do processo de escrita.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como foco a análise das propostas de produção textual presentes nos livros selecionados, especialmente nas seções destinadas à escrita. Para isso, foram construídos quadros analíticos que permitem examinar, de forma sistemática, elementos como o gênero textual solicitado, as práticas sociais envolvidas, o diálogo com a BNCC, o estímulo à autoria, bem como a presença de processos de reescrita e retextualização, possibilitando uma leitura crítica e comparativa dos dados.

Ao longo do trabalho, busca-se não apenas descrever as propostas presentes nos livros didáticos, mas interpretá-las à luz do referencial teórico adotado, problematizando suas potencialidades e limites. Parte-se da compreensão de que, embora os materiais apresentem avanços no que se refere à diversidade de gêneros e à incorporação de práticas de linguagem mais contextualizadas, ainda podem coexistir com resquícios de abordagens tradicionais, o que revela uma tensão entre as orientações curriculares contemporâneas e sua efetiva materialização nos recursos didáticos.

Assim, esta pesquisa pretende contribuir para o campo do ensino de Língua Portuguesa ao oferecer uma análise crítica sobre o papel do livro didático na promoção do letramento como prática social, destacando a importância de práticas de produção textual que dialoguem com as experiências dos alunos, valorizem sua autoria e os insiram, de forma efetiva, em diferentes esferas de circulação da linguagem. Trata-se, portanto, de um estudo que busca não apenas compreender, mas também problematizar e ressignificar o ensino da escrita na escola, reafirmando sua centralidade na formação de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica e participativa na sociedade.

2. A PRODUÇÃO TEXTUAL E O LETRAMENTO NA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR COMPARATIVO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), aprovada em 2017, estabelece os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica no Brasil, este será o documento educacional base para a análise feita posteriormente neste trabalho. No componente curricular de Língua Portuguesa, ela propõe uma formação que ultrapassa a mera decodificação da linguagem, enfatizando práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, tendo como eixo central o letramento. Essa proposta converge com as teorias de autores como Bakhtin (2003), Kleiman (1995), Rojo (2009) e Magda Soares (2002), os quais defendem uma concepção de linguagem como prática social, situada histórica e culturalmente.

Neste capítulo, analisa-se o que a BNCC estabelece sobre produção textual e letramento nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), buscando dialogar criticamente com os principais teóricos que sustentam essa abordagem. Parte-se da concepção de que o ensino de produção textual, ao ser mediado por práticas de letramento, promove não apenas habilidades linguísticas, mas também a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Nesse contexto, nos próximos tópicos abordaremos três eixos fundamentais: a produção textual, compreendida como prática social e processo de construção de sentidos; o letramento, enquanto perspectiva teórica que orienta a relação entre linguagem e sociedade; e, por fim, o papel do professor no ensino da produção textual, destacando sua função de mediador na formação de escritores críticos e reflexivos.

2.1 A concepção de linguagem e letramento na BNCC (2018)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota uma concepção de linguagem que ultrapassa perspectivas normativas e estruturalistas, compreendendo-a como forma de interação e construção de sentidos no mundo social. Nessa perspectiva, a língua deixa de ser entendida apenas como um sistema de regras e passa a ser concebida como prática social, histórica e cultural, atravessada por valores, ideologias e relações de poder. Conforme explicita o documento, “a linguagem é compreendida como prática social, histórica e cultural, de produção de sentidos, constitutiva dos sujeitos e da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 70), o que evidencia uma mudança significativa no modo de orientar o ensino de Língua Portuguesa.

Essa concepção está fortemente ancorada no pensamento de Bakhtin (2003), para quem a linguagem é essencialmente dialógica, isto é, constitui-se nas interações entre sujeitos situados social

e historicamente. Nessa perspectiva, os enunciados não são produções isoladas, mas respostas a outros enunciados, inseridos em uma cadeia contínua de comunicação. Como afirma o autor, “a palavra é sempre um elo na corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 113), o que implica reconhecer que todo uso da linguagem está vinculado a contextos, intenções e interlocutores específicos. Tal compreensão fundamenta a centralidade dos gêneros discursivos no ensino, uma vez que estes representam formas relativamente estáveis de enunciados produzidos nas diferentes esferas da atividade humana.

Em diálogo com essa perspectiva, os estudos de letramento, especialmente a partir de Kleiman (1995), contribuem para ampliar a compreensão sobre o papel da leitura e da escrita na vida social. Para a autora, o letramento não pode ser reduzido a uma etapa posterior à alfabetização nem a um conjunto de habilidades técnicas, mas deve ser entendido como um conjunto de práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, nas quais os sujeitos constroem saberes, identidades e formas de participação social. Nessa mesma direção, Soares (2002) reforça que o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita em contextos significativos, enquanto Rojo (2012) amplia essa discussão ao incorporar a noção de multiletramentos, considerando a diversidade cultural e as múltiplas linguagens que caracterizam a sociedade contemporânea.

A BNCC dialoga diretamente com esses pressupostos ao organizar o ensino de Língua Portuguesa em torno de práticas de linguagem situadas em diferentes campos de atuação social, como o campo da vida cotidiana, da vida pública, artístico-literário e das práticas de estudo e pesquisa. Essa organização evidencia a preocupação do documento em aproximar o ensino das práticas reais de uso da linguagem, promovendo a inserção dos estudantes em diferentes esferas de circulação discursiva. Nesse sentido, o trabalho com gêneros discursivos assume papel central, não apenas como objeto de estudo, mas como instrumento de participação social.

A análise da BNCC revela, portanto, uma convergência significativa entre a política curricular e os fundamentos contemporâneos da educação linguística, ao propor um ensino de produção textual ancorado na concepção de linguagem como prática social e na noção de letramento como prática de inserção crítica em atividades de leitura e escrita. Observa-se um avanço importante ao valorizar a contextualização das práticas de linguagem, a definição de propósitos comunicativos e a consideração dos interlocutores e suportes de circulação dos textos.

Entretanto, embora o documento apresente diretrizes consistentes do ponto de vista teórico, sua efetivação no contexto escolar depende de uma série de fatores, como a formação inicial e continuada dos professores, a disponibilidade de materiais didáticos alinhados a essa perspectiva e o reconhecimento das especificidades socioculturais dos estudantes. Sem esses elementos, corre-se o

risco de que as propostas da BNCC sejam implementadas de forma superficial, mantendo práticas tradicionais sob uma nova terminologia.

Dessa forma, o ensino de produção textual, à luz da BNCC, não deve ser compreendido como uma atividade mecânica ou descontextualizada, mas como uma prática social que envolve interação, intencionalidade e construção de sentidos. Produzir textos, nesse contexto, significa participar de práticas sociais mediadas pela linguagem, posicionar-se diante do mundo e dialogar com diferentes vozes sociais. Como sintetiza Bakhtin (2003, p. 119), “o sentido nasce não dentro de nós, mas entre nós”, reforçando a ideia de que a linguagem se constitui no encontro entre sujeitos, em contextos historicamente situados.

2.2 A produção textual no Ensino Fundamental II segundo a BNCC (2018)

Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a BNCC propõe o desenvolvimento de competências específicas relacionadas à produção de textos escritos e multissemióticos, compreendidos como gêneros discursivos socialmente situados. A produção textual não é tratada como um fim em si, mas como um meio de inserção do aluno nas práticas sociais, permitindo que ele atue como sujeito da linguagem.

Entre as competências específicas de Língua Portuguesa, destaca-se a Competência 2, que estabelece: “Analisar, compreender e utilizar os gêneros orais e escritos das diferentes esferas da atividade humana, reconhecendo seus usos, funções sociais e valores culturais” (BRASIL, 2017, p. 70).

A produção textual, nesse sentido, deve considerar os campos de atuação, os gêneros discursivos, os leitores, os propósitos comunicativos e os suportes midiáticos. Essa proposta amplia significativamente a visão tradicional de ensino da redação como mera reescrita ou treino de estruturas fixas.

Como observa Rojo (2009), os gêneros textuais devem ser trabalhados não como modelos rígidos, mas como instrumentos de participação social e produção de sentidos. Para a autora, trabalhar com gêneros é trabalhar com as práticas sociais de linguagem nas quais eles se inserem (ROJO, 2009, p. 20). Nesse contexto, segundo a BNCC, “a Língua Portuguesa é concebida como uma prática social, atravessada por diferentes letramentos e situada historicamente. Essa concepção orienta o trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, em diferentes campos sociais de atuação” (BRASIL, 2018, p. 70).

Portanto, o trabalho com a produção textual deve contemplar aspectos como o planejamento, a reescrita e a edição, respeitando os propósitos comunicativos, o interlocutor e as especificidades

dos gêneros. A escola, portanto, deve ser um espaço de vivência e experimentação de gêneros orais e escritos que circulam socialmente.

O documento especifica, ainda, que a produção textual deve estar vinculada a práticas significativas, com foco em situações reais de comunicação. Por exemplo, os alunos devem ser capazes de escrever cartas, relatórios, resenhas, artigos de opinião, roteiros, entre outros, considerando a intencionalidade, o destinatário e o suporte. Nesse contexto, torna-se fundamental considerar as questões relativas ao letramento, compreendido como prática social que envolve usos efetivos da linguagem em diferentes esferas da vida. Nos tópicos seguintes, apresentaremos considerações sobre os conceitos de letramento, multiletramentos e gêneros textuais, fundamentais para compreender como a escola pode promover práticas de escrita significativas, que ampliem a participação dos estudantes em diferentes contextos comunicativos e sociais.

2.3 O letramento no processo de produção textual

O termo letramento aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um conceito estruturante que orienta as práticas de linguagem ao longo de toda a Educação Básica, assumindo um papel central na organização do ensino de Língua Portuguesa. Diferentemente de abordagens tradicionais, que priorizam a aprendizagem da escrita como domínio de normas gramaticais e estruturas linguísticas, a BNCC enfatiza que a formação do aluno deve estar voltada para sua inserção crítica e ativa nas diversas esferas sociais por meio da linguagem. Nesse sentido, o documento afirma que “as práticas de linguagem visam à formação do cidadão, por meio do letramento nas diferentes esferas da vida social e cultural” (BRASIL, 2017, p. 72), evidenciando que o ensino da língua deve estar diretamente vinculado às práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Essa perspectiva está em consonância com os estudos de Magda Soares (2002), que compreende o letramento como um fenômeno social e cultural, indo além da simples aquisição do código escrito. Para a autora, ser letrado implica não apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma competente e significativa em diferentes contextos sociais. Assim, o letramento é entendido como uma condição que envolve práticas, usos e funções da linguagem em situações reais de comunicação. Ao propor a noção de letramento plural, Soares destaca que não há um único tipo de letramento, mas múltiplos letramentos que variam conforme as demandas sociais, culturais e históricas dos sujeitos.

Nessa mesma direção, Kleiman (1995) contribui ao afirmar que o letramento se constitui nas práticas sociais mediadas pela escrita, nas quais os sujeitos participam ativamente de eventos de leitura e produção textual. A autora enfatiza que essas práticas são situadas e carregadas de

significados, o que implica reconhecer que o ensino da escrita deve considerar os contextos reais de uso da linguagem. Complementando essa discussão, Rojo (2012) introduz a noção de multiletramentos, destacando a necessidade de incorporar ao ensino as múltiplas linguagens e semioses presentes na contemporaneidade, bem como a diversidade cultural que caracteriza os contextos escolares.

A BNCC avança significativamente ao incorporar essas contribuições teóricas, ao reconhecer a importância dos letramentos digitais, multimodais e críticos. O documento propõe que os alunos desenvolvam competências para ler e produzir textos em diferentes suportes e linguagens, incluindo aqueles que circulam em ambientes digitais, com o uso de imagens, vídeos, hiperlinks, gráficos e outros recursos semióticos. Essa ampliação do conceito de texto e de prática de linguagem reflete as transformações sociais e tecnológicas contemporâneas, exigindo do sujeito não apenas habilidades técnicas, mas também uma postura crítica diante das informações e discursos que circulam na sociedade.

Nesse contexto, o letramento assume um caráter transversal no ensino de produção textual, uma vez que perpassa todas as práticas de linguagem e orienta a seleção de gêneros discursivos, as propostas de escrita e as situações comunicativas trabalhadas em sala de aula. Produzir textos, sob essa perspectiva, significa participar de práticas sociais significativas, mobilizando conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais para agir no mundo por meio da linguagem. Dessa forma, o ensino da escrita deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um meio de inserção social, de construção de identidades e de exercício da cidadania.

Por fim, é importante destacar que essa concepção de letramento como eixo estruturante do ensino de produção textual dialoga diretamente com a noção de linguagem como prática social discutida no tópico anterior. Se a linguagem é compreendida como interação, como construção de sentidos entre sujeitos historicamente situados, então o letramento representa a forma concreta pela qual esses sujeitos se inserem e participam dessas práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, letramento e linguagem constituem-se como dimensões indissociáveis no ensino de Língua Portuguesa, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam não apenas o domínio da escrita, mas sua utilização significativa e crítica nos diversos contextos da vida social.

2.3.1 Letramento como prática social: Diálogo entre teoria e ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental

O conceito de letramento como prática social representa uma mudança paradigmática no ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando se considera o deslocamento de uma abordagem

centrada na aprendizagem do código para uma perspectiva que valoriza o uso social da linguagem. Mais do que ensinar a codificar e decodificar símbolos linguísticos, trata-se de promover o uso significativo da leitura e da escrita em contextos reais, atravessados por relações sociais, históricas e culturais. Nesse sentido, o letramento passa a ser compreendido como prática situada, que envolve sujeitos concretos, inseridos em diferentes esferas de atuação, e não como um conjunto neutro de habilidades. Neste tópico, discute-se o letramento sob essa perspectiva, relacionando suas contribuições à formação de sujeitos críticos e atuantes, especialmente no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, etapa marcada pela ampliação das demandas cognitivas, discursivas e sociais dos estudantes.

Segundo Magda Soares (2004), “alfabetizar é ensinar a ler e escrever; letrar é ensinar as práticas sociais de leitura e de escrita” (p. 17), distinção que evidencia a necessidade de se compreender o ensino da língua para além do domínio técnico da escrita. Para a autora, o letramento implica a inserção do sujeito em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, possibilitando não apenas o acesso à informação, mas também a participação ativa na vida social. Nessa perspectiva, o letramento possui um caráter transformador, tanto no plano individual quanto coletivo, uma vez que amplia as possibilidades de atuação do sujeito em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais.

Angela Kleiman (1995; 2005) também contribui significativamente para essa discussão ao compreender o letramento como um processo interativo, dialógico e situado, que depende das condições históricas e sociais dos sujeitos. A autora problematiza a separação entre alfabetização e letramento, defendendo que ambos devem ser entendidos como processos interdependentes e contínuos ao longo da escolarização. Para Kleiman, o ensino da escrita deve estar vinculado a práticas reais de uso da linguagem, nas quais os alunos possam atribuir sentido às atividades propostas, reconhecendo sua função social. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem exercícios descontextualizados e promovam situações autênticas de leitura e produção textual.

Soares (2002) amplia essa discussão ao afirmar que “há muitos letramentos: o letramento acadêmico, o letramento digital, o letramento religioso, o letramento literário, entre outros” (p. 79), destacando a multiplicidade de práticas letradas que coexistem na sociedade. Essa diversidade aponta para a necessidade de que a escola reconheça e valorize diferentes formas de letramento, incluindo aquelas que emergem de contextos não hegemônicos, como os letramentos vernaculares, periféricos e digitais. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve assumir um papel inclusivo, considerando as experiências socioculturais dos alunos e promovendo a articulação entre os letramentos escolares e os letramentos vivenciados fora da escola.

A análise de Kleiman (2005) sobre as trajetórias de acesso ao mundo da escrita evidencia a importância das práticas sociais de letramento que ocorrem fora do ambiente escolar. A autora demonstra que experiências desenvolvidas em diferentes contextos, como comunidades tradicionais, movimentos sociais ou práticas cotidianas, contribuem significativamente para a constituição dos sujeitos como leitores e produtores de texto. Essa compreensão reforça a ideia de que o letramento não se limita ao espaço escolar, mas se constrói na interação entre diferentes esferas sociais, o que exige da escola uma postura mais aberta e dialógica em relação às práticas culturais dos alunos.

Nesse contexto, os projetos de letramento escolar, conforme propostos por Kleiman (2005), configuram-se como estratégias potentes para tornar o ensino da escrita mais significativo. Atividades como produção de jornais escolares, cartas de reclamação, campanhas de conscientização, resenhas ou textos que circulam entre pares possibilitam que os alunos participem efetivamente de práticas sociais de linguagem, desenvolvendo não apenas competências linguísticas, mas também senso crítico e protagonismo. Tais práticas evidenciam que o ensino de produção textual deve estar articulado a situações reais de comunicação, nas quais haja propósito, interlocutor e circulação definidos.

Roxane Rojo (2010), ao discutir os multiletramentos, reforça a necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa e os materiais didáticos contemplem as transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. A autora destaca a importância de trabalhar com textos multissemióticos, digitais e pertencentes a diferentes esferas discursivas, de modo a aproximar o ensino das práticas reais de linguagem vivenciadas pelos alunos. Nesse sentido, critica a predominância de textos literários canônicos nos materiais didáticos, quando estes são apresentados de forma descontextualizada e distante das experiências dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de contextos periféricos. Ao considerar o contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, torna-se ainda mais evidente a importância de uma abordagem do letramento como prática social. Trata-se de uma etapa em que os alunos são chamados a ampliar sua participação em práticas discursivas mais complexas, que envolvem argumentação, posicionamento crítico e atuação em diferentes esferas sociais. Dessa forma, o ensino da produção textual deve possibilitar que os estudantes não apenas dominem gêneros diversos, mas compreendam suas funções sociais e sejam capazes de utilizá-los de maneira significativa em suas práticas cotidianas.

Assim, o letramento como prática social estabelece um diálogo direto com as orientações da BNCC, discutidas nos tópicos anteriores, ao reafirmar a centralidade da linguagem como forma de interação e construção de sentidos. Se a linguagem é concebida como prática social, conforme defendido anteriormente, o letramento constitui-se como o meio pelo qual os sujeitos se inserem nessas práticas, participando ativamente da vida social por meio da leitura e da escrita. Desse modo,

teoria e prática se articulam na construção de um ensino de produção textual que não se limita à técnica, mas que promove a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de agir no mundo por meio da linguagem.

2.3.2 A perspectiva dialógica de Bakhtin

A perspectiva dialógica da linguagem, desenvolvida por Bakhtin (1995), constitui um dos fundamentos teóricos mais relevantes para a compreensão do letramento como prática social, ao deslocar o foco da língua como sistema para a linguagem como interação entre sujeitos historicamente situados. Para o autor, a linguagem não é um instrumento neutro, mas um espaço de disputas, sentidos e vozes, no qual os sujeitos se posicionam e se constituem. Nesse sentido, “toda palavra traz em si ecos de outras palavras, responde a algo e se antecipa ao que virá” (BAKHTIN, 2003, apud SOLFERINI, 2007), evidenciando que todo enunciado está inserido em uma cadeia discursiva contínua, marcada pela interlocução e pela historicidade.

Essa concepção rompe com visões tradicionais que tratam a linguagem como expressão individual isolada ou como mera codificação de significados. Para Bakhtin (2003), todo ato de linguagem é essencialmente responsivo, isto é, implica uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de possíveis respostas futuras. Assim, falar ou escrever é sempre dialogar, posicionar-se diante de discursos já existentes e participar ativamente da construção de sentidos. Essa compreensão amplia significativamente o modo como se entende o ensino da leitura e da escrita, ao enfatizar sua dimensão social, interativa e ideológica.

Em diálogo com essa perspectiva, Kleiman (1995) afirma que o letramento deve ser compreendido como um processo interativo e dialógico, no qual o sujeito se constitui em relação com os discursos que o cercam. Para a autora, as práticas de leitura e escrita não podem ser reduzidas a habilidades técnicas, pois envolvem a participação em eventos sociais de linguagem, nos quais circulam valores, crenças e ideologias. Dessa forma, tanto a leitura quanto a escrita configuram-se como práticas de interação, nas quais o sujeito interpreta, responde, contesta e ressignifica discursos. No contexto escolar, essa visão implica uma mudança significativa na forma de conceber o ensino da leitura e da produção textual. A leitura deixa de ser entendida como decodificação de um sentido previamente dado e passa a ser vista como um processo de construção de sentidos, no qual o leitor interage com o texto, mobiliza seus conhecimentos prévios e dialoga com as vozes presentes no discurso. Do mesmo modo, a escrita não se limita à organização de ideias segundo normas linguísticas, mas constitui um ato de posicionamento, em que o sujeito responde a discursos sociais, expressa pontos de vista e se insere em práticas comunicativas concretas.

Essa perspectiva reforça a importância do trabalho com gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, para Bakhtin (2003), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados que emergem das diferentes esferas da atividade humana. Ao dominar os gêneros, o sujeito amplia suas possibilidades de participação social, aprendendo a agir discursivamente em diferentes contextos. Assim, o ensino da produção textual, orientado por uma perspectiva dialógica, deve considerar não apenas a estrutura dos textos, mas também suas condições de produção, circulação e recepção.

Além disso, a abordagem bakhtiniana contribui para a compreensão dos desafios contemporâneos do ensino da linguagem, especialmente diante da expansão das práticas discursivas para além do texto verbal. Em uma sociedade marcada pela presença de múltiplas linguagens e mídias, os processos de construção de sentido envolvem não apenas palavras, mas também imagens, sons, vídeos e outros recursos semióticos. Nesse cenário, a noção de multiletramentos, desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (1996), dialoga diretamente com a perspectiva bakhtiniana ao reconhecer que a produção de sentido é sempre relacional, situada e atravessada por diferentes vozes e linguagens.

Os multiletramentos enfatizam a necessidade de preparar os sujeitos para atuar em contextos comunicativos diversos, marcados pela pluralidade cultural e pela multimodalidade. Assim como em Bakhtin, entende-se que todo texto - verbal ou não verbal - é resultado de interações sociais e carrega marcas das vozes que o constituem. Dessa forma, a leitura e a escrita, na contemporaneidade, exigem do sujeito não apenas o domínio da língua escrita, mas a capacidade de interpretar, produzir e articular diferentes linguagens em contextos variados.

Por fim, a perspectiva dialógica de Bakhtin articula-se diretamente com a concepção de linguagem e letramento discutida nos tópicos anteriores, ao reforçar que a produção de sentidos ocorre na interação entre sujeitos e discursos. Se o letramento é compreendido como prática social, como defendem Kleiman (2005), Soares (2004) e Rojo (2012), então a dialogicidade da linguagem constitui o princípio que sustenta essa prática, evidenciando que ler e escrever são, antes de tudo, formas de participar de um diálogo social mais amplo. Nesse sentido, o ensino da produção textual deve possibilitar que os alunos se reconheçam como sujeitos de linguagem, capazes de interagir, posicionar-se e produzir sentidos em diferentes contextos sociais.

2.3.3 Multiletramentos e produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental: um diálogo entre teoria e prática

Com as transformações sociotecnológicas e comunicacionais do século XXI, o conceito tradicional de letramento, historicamente centrado na leitura e na escrita da norma padrão, em suportes predominantemente impressos, mostra-se insuficiente para dar conta da complexidade das práticas de linguagem contemporâneas. A intensificação do uso das tecnologias digitais, a circulação acelerada de informações e a presença de múltiplas linguagens nos processos comunicativos exigem uma ampliação do olhar sobre o que significa ser letrado na sociedade atual. É nesse contexto que emerge o conceito de multiletramentos, proposto pelo Grupo de Nova Londres (New London Group, 1996), que amplia a noção de letramento ao considerar tanto a diversidade cultural quanto a multiplicidade de modos de significação presentes nas práticas sociais.

A proposta dos multiletramentos fundamenta-se em dois eixos centrais: a diversidade sociocultural e a multimodalidade. O primeiro refere-se à necessidade de reconhecer que os sujeitos participam de diferentes comunidades discursivas, marcadas por identidades, valores e práticas linguísticas diversas. O segundo diz respeito à ampliação das formas de construção de sentido, que passam a envolver não apenas a linguagem verbal, mas também imagens, sons, gestos, vídeos, gráficos e outros recursos semióticos. Assim, ser letrado, na contemporaneidade, implica a capacidade de compreender, interpretar e produzir sentidos em diferentes linguagens e contextos, o que demanda novas competências por parte dos sujeitos.

No campo educacional, essa perspectiva é amplamente discutida por Rojo (2012), que defende a incorporação dos multiletramentos ao ensino de Língua Portuguesa como forma de aproximar a escola das práticas sociais vivenciadas pelos alunos. A autora argumenta que os textos que circulam na sociedade contemporânea são, em sua maioria, multissemióticos e digitais, o que exige do ensino uma abordagem que vá além do texto escrito tradicional. Nesse sentido, trabalhar com gêneros como infográficos, vídeos, blogs, memes, podcasts e redes sociais torna-se fundamental para promover um ensino mais significativo e conectado à realidade dos estudantes.

Essa ampliação do conceito de texto e de prática de linguagem dialoga diretamente com a BNCC (2018), que reconhece a importância dos letramentos digitais, midiáticos e multimodais no processo de formação dos alunos. O documento orienta que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar a análise e produção de textos em diferentes suportes e linguagens, incentivando o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica, à autoria e à participação em práticas sociais mediadas por tecnologias. Ao propor o trabalho com diferentes campos de atuação social, a

BNCC evidencia a necessidade de preparar os estudantes para atuar em contextos comunicativos diversos, nos quais a linguagem se manifesta de forma híbrida e dinâmica.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa perspectiva assume especial relevância, uma vez que os alunos já estão inseridos em práticas digitais e multimodais em seu cotidiano, ainda que muitas vezes de forma intuitiva. Cabe à escola, portanto, sistematizar e ampliar essas experiências, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os discursos que circulam nesses ambientes. O ensino da produção textual, nesse contexto, deve possibilitar que os estudantes não apenas consumam conteúdos, mas também se tornem produtores ativos, capazes de utilizar diferentes linguagens para expressar ideias, posicionar-se e interagir socialmente.

Além disso, a abordagem dos multiletramentos contribui para a valorização das identidades e das práticas culturais dos alunos, ao reconhecer que diferentes formas de linguagem, inclusive aquelas consideradas não hegemônicas, têm lugar no processo educativo. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Kleiman (1995) e Soares (2002), ao reforçar que o letramento deve ser compreendido como prática social situada, e com Bakhtin (2003), ao evidenciar que toda produção de sentido é resultado de interações entre sujeitos e vozes sociais.

Do ponto de vista pedagógico, a incorporação dos multiletramentos no ensino de produção textual implica a criação de situações didáticas que envolvam gêneros reais, circulação social efetiva e uso de múltiplas linguagens. Projetos que integrem diferentes mídias, produção colaborativa de conteúdos e atividades que dialoguem com o universo digital dos alunos são exemplos de práticas que podem contribuir para tornar o ensino mais significativo e alinhado às demandas contemporâneas.

Por fim, ao articular a noção de multiletramentos com as concepções de linguagem como prática social e de letramento como prática situada, discutidas nos tópicos anteriores, reforça-se a ideia de que o ensino da produção textual deve acompanhar as transformações da sociedade e preparar os sujeitos para atuar de forma crítica, criativa e responsável em diferentes contextos comunicativos. Nesse sentido, os multiletramentos não representam apenas uma ampliação conceitual, mas uma necessidade pedagógica, que exige da escola uma postura aberta à diversidade de linguagens, culturas e formas de expressão que constituem o mundo contemporâneo.

2.3.4 O conceito de multiletramentos: origem e fundamentos

O termo multiletramentos foi cunhado por um grupo de estudiosos australianos e norte-americanos no final dos anos 1990, como reação às limitações do ensino tradicional da língua. Segundo o New London Group (1996), os multiletramentos referem-se à necessidade de contemplar, no processo educativo, a diversidade cultural, linguística e midiática dos sujeitos, bem como os diferentes modos de produção de sentido (visual, sonoro, gestual, espacial e linguístico).

Rojo (2009), uma das principais difusoras do conceito no Brasil, afirma que os multiletramentos demandam do ensino não apenas a inclusão de novos gêneros e suportes, mas também uma nova postura pedagógica, centrada na experiência significativa do aluno como sujeito produtor de linguagem. De acordo com a autora, “Multiletramentos são práticas de linguagem que envolvem o uso de múltiplas linguagens e múltiplas tecnologias de informação e comunicação em contextos sociais igualmente múltiplos” (ROJO, 2009, p. 18).

Em síntese, o conceito abarca duas dimensões centrais: Pluralidade cultural e linguística: a valorização dos diversos modos de falar, escrever e representar o mundo; Multimodalidade: o reconhecimento de que os sentidos são produzidos por diferentes linguagens (verbal, visual, sonora, gestual etc.).

Sob esse viés, a proposta dos multiletramentos encontra ressonância na concepção de linguagem de Bakhtin (2003), que entende o texto não como um produto fechado, mas como enunciado situado, constituído no encontro entre vozes sociais diversas. A produção textual, nesse sentido, é sempre uma resposta a outros discursos, e carrega em si o caráter interativo, responsivo e ideológico da linguagem.

“Todo enunciado é impregnado por outras vozes, por outros sentidos. Escrever é sempre responder a alguém, ainda que esse alguém seja virtual” (BAKHTIN, 2003, p. 113).

Assim, promover o multiletramento é permitir que o aluno participe de práticas reais de escrita, como blogs, resenhas, roteiros de podcast, fanzines, paródias, entrevistas, abaixo-assinados, nas quais possa dialogar com o mundo e expressar sua visão de forma crítica e criativa. Esse movimento exige repensar a produção de texto enquanto prática social e pedagógica, que não pode mais restringir-se ao domínio de estruturas fixas ou modelos dissertativos-descritivos. Ao contrário, deve, como propõem os multiletramentos, reconhecer as diferentes linguagens em circulação e incentivar o aluno a atuar como sujeito produtor de discursos em contextos reais.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC já incorpora algumas dessas ideias e “propõe práticas de linguagem que integrem os multiletramentos e considerem a diversidade de práticas comunicativas e culturais dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 74).

Desse modo, no componente de Língua Portuguesa, o documento propõe que o ensino da produção textual considere os seguintes eixos: Diversidade de gêneros discursivos e campos de atuação (vida cotidiana, artístico-literário, vida pública, práticas de estudo e pesquisa); Valorização dos modos de produção multissemióticos; Reconhecimento da variação linguística e do uso de tecnologias digitais.

No entanto, como observam Rojo e Moura (2012), embora a proposta esteja presente no plano curricular, muitas vezes não se concretiza nas práticas escolares, que ainda insistem em exercícios mecânicos de redação, cópias ou reprodução de modelos prontos.

As transformações nas formas de comunicação e produção textual exigem da escola uma revisão das práticas de ensino de língua. Magda Soares (2002) defende a noção de letramentos no plural, reconhecendo que o contexto da cibercultura introduz novas demandas cognitivo-discursivas.

No ambiente digital, a escrita é fluida, colaborativa, multimodal. A leitura se torna não linear, hipertextual e interativa. Para Soares, “os letramentos digitais não substituem os tradicionais, mas os ampliam, exigindo uma nova sabedoria” (2002, p. 66).

Como salientam diversos autores (KLEIN; MESCKA, 2004; SALZANO, 2004; BARBOSA; BOLDARINE, 2011), os livros didáticos de Língua Portuguesa, embora contemplem uma variedade de gêneros, ainda privilegiam a leitura e a produção de textos escritos tradicionais, geralmente centrados na norma padrão e em gêneros escolares. A pesquisa de Rojo (2010) sobre os livros didáticos aprovados pelo PNLD mostra que há baixa presença de textos multimodais, como infográficos, memes, vídeos, blogs, charges ou notícias digitais. As atividades de produção textual, em geral, desconsideram as práticas juvenis contemporâneas e limitam-se a modelos clássicos (narração, descrição, dissertação). Segundo a autora, “há uma aparente diversidade textual que esconde uma profunda uniformidade de práticas escolares” (ROJO, 2010, p. 53).

Portanto, implementar os multiletramentos exige também revisar os materiais didáticos, inserindo suportes e gêneros que dialoguem com os cotidianos dos alunos e com as linguagens emergentes.

Rojo (2012) complementa ao propor que a escola forme leitores e produtores de textos capazes de atuar criticamente nos diversos espaços discursivos. Isso inclui trabalhar com gêneros digitais, promover o letramento visual, integrar linguagens verbal, visual e sonora, e desenvolver competências de argumentação e posicionamento ético.

Sob esse viés, a proposta de multiletramentos exige, do professor, uma mudança de postura: sair do lugar de transmissor de regras para assumir-se como mediador de práticas de linguagem significativas. Isso implica: trabalhar com projetos de produção textual que envolvam diferentes mídias (vídeos, slides, cartazes digitais, tirinhas); incentivar a autoria, a escuta e o diálogo com a

cultura do aluno; planejar situações comunicativas reais e não apenas simuladas; reconhecer o valor das práticas de linguagem não escolares (como postagens, mensagens, vídeos) como formas legítimas de expressão.

Como destaca Rojo (2009), o professor deve possibilitar que o aluno “assuma-se como sujeito autor de sentidos em uma sociedade de múltiplas vozes, linguagens e culturas” (p. 25). Em outras palavras, a efetivação da proposta da BNCC exige um professor que atue como mediador de práticas de letramento e não apenas como transmissor de conteúdo. O docente precisa propor situações didáticas que articulem leitura, escuta, produção textual, análise linguística e oralidade de modo integrado, considerando os repertórios culturais dos alunos.

De acordo com Kleiman (2008), é importante que o professor seja capaz de reconhecer os letramentos que já circulam na comunidade escolar e mobilizá-los em práticas pedagógicas significativas. Ela afirma:

“Projetos de letramento escolar se baseiam no princípio de que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos em práticas sociais reais de leitura e escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 20).

Contudo, esse processo não é isento de desafios. Como alertam os autores da BNCC, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para integrar gêneros textuais diversos, utilizar tecnologias educacionais ou romper com práticas tradicionais de ensino da escrita baseadas na repetição e cópia. O desafio, portanto, é construir uma prática pedagógica que valorize a autoria, o contexto e o diálogo. Nesse sentido, torna-se indispensável aprofundar a discussão sobre os gêneros textuais, uma vez que eles constituem instrumentos centrais para compreender e praticar a linguagem em sua dimensão social e interativa, tema do próximo tópico.

2.4 Os gêneros textuais: conceitos e relevância

O conceito de gêneros textuais ocupa posição central nas discussões contemporâneas sobre o ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando se adota uma perspectiva que compreende a linguagem como prática social. Longe de serem meras classificações formais ou modelos estruturais, os gêneros textuais constituem formas de ação social mediadas pela linguagem, que emergem das necessidades comunicativas dos sujeitos em diferentes contextos históricos e culturais. Nesse sentido, trabalhar com gêneros implica compreender a língua em uso, em situações concretas de interação, nas quais se articulam intenções, interlocutores e propósitos comunicativos.

Irândê Antunes (2003) define os gêneros como formas típicas de uso da linguagem em contextos determinados, que apresentam certa regularidade estrutural, mas permanecem abertas à variação e à recriação. Para a autora, o ensino de gêneros representa uma alternativa à abordagem

tradicional centrada em estruturas descontextualizadas, pois permite ao aluno compreender o funcionamento real da língua em situações comunicativas significativas. Assim, ensinar gêneros textuais é, sobretudo, ensinar a agir linguisticamente em contextos sociais diversos.

Essa perspectiva encontra forte respaldo nas contribuições de Bakhtin (1997), que concebe os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados, moldadas pelas condições de produção histórico-sociais. Para o autor, todo enunciado é produzido em uma situação concreta de interação e carrega marcas da relação entre os interlocutores, evidenciando seu caráter dialógico. Dessa forma, os gêneros não são estruturas fixas, mas formas dinâmicas que refletem as práticas sociais em que estão inseridos. Ensinar gêneros, portanto, significa ensinar os alunos a compreender e produzir enunciados situados, considerando o contexto, a intencionalidade e as vozes sociais presentes no discurso.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2008) destaca que os gêneros textuais são formas de uso da linguagem vinculadas às atividades sociais, existindo em função de propósitos comunicativos específicos. Para o autor, a diversidade de gêneros reflete a diversidade das práticas sociais, o que exige da escola uma abordagem que contemple essa multiplicidade. Assim, o ensino deve preparar os alunos para lidar com diferentes gêneros que circulam na sociedade, desenvolvendo sua capacidade de compreender e produzir textos em variados contextos comunicativos.

Do ponto de vista didático, Dolz e Schneuwly (2004) oferecem importantes contribuições ao sistematizar o ensino de gêneros por meio das sequências didáticas. Para esses autores, os gêneros constituem instrumentos de ação na linguagem, permitindo que os sujeitos participem de práticas sociais de forma eficaz. A proposta de sequência didática organiza o ensino em etapas que favorecem o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem, articulando compreensão, análise e produção textual. Nesse modelo, o trabalho com gêneros envolve três dimensões fundamentais: a compreensão da situação comunicativa, o domínio dos recursos linguístico-discursivos e a produção efetiva do texto.

Angela Kleiman (2005), por sua vez, reforça que os gêneros textuais são indissociáveis das práticas sociais de letramento, uma vez que constituem os meios pelos quais os sujeitos participam de eventos de leitura e escrita em diferentes esferas da vida social. Para a autora, o trabalho com gêneros possibilita o desenvolvimento de competências não apenas linguísticas, mas também discursivas e críticas, ao permitir que os alunos compreendam as finalidades, os interlocutores e os contextos de circulação dos textos.

Ao se comparar as contribuições desses autores, observa-se uma convergência em torno da ideia de que os gêneros textuais não devem ser tratados como modelos fixos, mas como formas de ação social. As diferenças residem nas ênfases teóricas: Bakhtin privilegia o caráter dialógico e

histórico da linguagem; Dolz e Schneuwly destacam a sistematização didática do ensino; Antunes e Kleiman enfatizam a relação entre gênero, uso e prática social; enquanto Marcuschi evidencia a diversidade e a funcionalidade dos gêneros na vida cotidiana. Essa pluralidade teórica contribui para uma compreensão mais ampla e integrada do papel dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que estabelece os gêneros textuais como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa. O documento orienta que o trabalho pedagógico deve estar centrado em práticas de linguagem situadas, organizadas em diferentes campos de atuação social, e que envolvam a leitura, a análise, a produção e a revisão de textos em diversos gêneros. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC enfatiza a necessidade de que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à adequação do texto às condições de produção, como finalidade, interlocutor, suporte e efeitos de sentido.

Entre os gêneros recorrentes nesse nível de ensino, destacam-se o artigo de opinião, o relato pessoal, a carta do leitor, a crônica, a resenha e a reportagem, entre outros, que possibilitam aos alunos atuar em diferentes esferas sociais. A habilidade EF69LP26, por exemplo, orienta que os estudantes devem “planejar, produzir e revisar textos, em diferentes gêneros, levando em conta a intenção, o destinatário e os efeitos de sentido” (BRASIL, 2018), evidenciando a centralidade do trabalho com gêneros na formação das capacidades discursivas.

Além disso, a BNCC amplia a noção de gênero ao incluir aqueles que emergem no contexto digital, como e-mails, postagens em redes sociais, blogs e podcasts, reconhecendo as transformações nas práticas de linguagem contemporâneas. Essa ampliação está em consonância com a perspectiva dos multiletramentos e com a abordagem dialógica da linguagem, ao considerar a diversidade de linguagens, suportes e contextos de circulação.

Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais configura-se como elemento fundamental para o ensino de produção textual, ao possibilitar que os alunos compreendam a linguagem como prática social e desenvolvam competências para atuar de forma crítica e significativa em diferentes contextos comunicativos. Ao articular teoria e prática, os gêneros tornam-se instrumentos privilegiados para a formação de sujeitos capazes de produzir sentidos, interagir socialmente e exercer sua cidadania por meio da linguagem. Veremos no tópico seguinte quais as implicações pedagógicas de se trabalhar com gêneros textuais nos âmbitos teóricos e práticos.

2.4.1 Implicações pedagógicas dos gêneros textuais: da teoria à prática

A adoção dos gêneros textuais como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa implica uma mudança significativa nas práticas pedagógicas, uma vez que desloca o foco do ensino da língua de uma abordagem centrada em estruturas abstratas para uma perspectiva voltada ao uso social da linguagem. Nesse contexto, como propõe Antunes (2002), o trabalho com gêneros contribui para a ampliação da competência discursiva dos alunos, pois possibilita que compreendam não apenas os aspectos formais da língua, mas também os efeitos de sentido, as intenções comunicativas e as condições de produção dos textos. Assim, o ensino de gêneros deve superar a ideia de modelos fixos e normativos, passando a considerá-los como construções sociais, históricas e dinâmicas, que se transformam conforme as necessidades comunicativas dos sujeitos.

Essa perspectiva exige uma prática pedagógica que valorize o contexto de produção e circulação dos textos, bem como a participação ativa dos alunos em situações reais ou simuladas de comunicação. Nesse sentido, Rojo (2012) destaca a importância de articular as práticas de letramento escolar às demandas sociais contemporâneas, defendendo a necessidade de uma “atualização das práticas discursivas escolares em consonância com as demandas sociais e culturais” (ROJO, 2012, p. 92). Tal posicionamento reforça a ideia de que a escola deve dialogar com as práticas de linguagem vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar, incorporando diferentes gêneros, suportes e linguagens ao processo de ensino-aprendizagem.

Kleiman (1995) também contribui para essa discussão ao enfatizar que o ensino da leitura e da escrita deve estar orientado para práticas reais de uso da língua, nas quais os alunos possam compreender a função social dos textos e desenvolver habilidades para utilizá-los em contextos significativos. Para a autora, trabalhar com gêneros textuais é, sobretudo, ensinar o funcionamento social da linguagem, permitindo que os estudantes se tornem participantes ativos de práticas de letramento. Nessa mesma linha, Soares (2002) ressalta que o letramento é plural e contextual, o que implica a necessidade de contemplar, no ensino, uma diversidade de gêneros que reflitam as múltiplas práticas sociais e culturais dos alunos.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa abordagem torna-se ainda mais relevante, uma vez que os estudantes já apresentam maior desenvolvimento cognitivo e linguístico, o que lhes permite compreender as especificidades dos diferentes gêneros e refletir sobre suas condições de produção. Nesse sentido, a produção textual deve ser orientada por situações comunicativas concretas, nas quais estejam claramente definidos os objetivos, os interlocutores, os suportes e os efeitos de sentido pretendidos. Essa orientação contribui para que o aluno compreenda a escrita como prática social e não como mero exercício escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa perspectiva ao propor habilidades que envolvem não apenas a produção de textos, mas também sua revisão, reescrita e adequação às condições de produção. Habilidades como EF69LP27 e EF69LP28 evidenciam a importância de um processo de escrita que seja contínuo, reflexivo e orientado por propósitos comunicativos claros. Nesse contexto, a sequência didática, conforme proposta por Dolz e Schneuwly (2004), apresenta-se como uma estratégia metodológica eficaz, pois organiza o ensino em etapas que favorecem o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem, envolvendo planejamento, produção, revisão e edição textual.

A utilização de sequências didáticas permite que o aluno compreenda o gênero como prática comunicativa, ao vivenciar diferentes etapas do processo de escrita e refletir sobre suas próprias produções. Além disso, favorece a construção de uma aprendizagem mais significativa, na medida em que articula teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e sociais. Essa abordagem está em consonância tanto com os pressupostos teóricos discutidos anteriormente quanto com as orientações da BNCC, que enfatizam um ensino de língua centrado no uso e na participação social.

Entretanto, a efetivação dessas propostas no contexto escolar depende, em grande medida, das condições concretas de ensino, como a formação docente, o tempo pedagógico disponível e, sobretudo, os materiais didáticos utilizados. Nesse cenário, os livros didáticos de Língua Portuguesa assumem papel fundamental, uma vez que orientam, em grande parte, as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula. Assim, torna-se essencial analisar de que forma esses materiais incorporam - ou não - as concepções de linguagem, letramento e gêneros textuais discutidas ao longo deste capítulo.

Dessa forma, no tópico seguinte, será analisada a produção textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando o letramento como prática social e investigando em que medida esses materiais contribuem para o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC ou, ao contrário, ainda apresentam limitações que dificultam a efetivação de um ensino de escrita mais significativo e contextualizado. Veremos no tópico seguinte sobre produção textual e letramento como prática social nos materiais didáticos de Língua Portuguesa.

2.4.2 A produção textual e o letramento como prática social nos livros didáticos de língua portuguesa

O livro didático constitui-se como um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados nas escolas brasileiras, especialmente no Ensino Fundamental, desempenhando um papel central na

organização das práticas de ensino e aprendizagem. Sua relevância, no entanto, ultrapassa a função de apoio ao trabalho docente, uma vez que ele também atua como mediador de concepções de linguagem, de ensino e de letramento, influenciando diretamente a forma como a leitura e a produção textual são abordadas em sala de aula. Nesse sentido, analisar o livro didático implica compreender não apenas suas propostas pedagógicas, mas também as concepções teóricas que o sustentam e suas implicações para a formação dos alunos.

À luz das discussões teóricas apresentadas anteriormente, especialmente no que se refere ao letramento como prática social, torna-se fundamental investigar em que medida os livros didáticos de Língua Portuguesa promovem práticas de produção textual que dialoguem com contextos reais de uso da linguagem. De acordo com Kleiman (1995), o letramento deve ser entendido como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita que se realizam em situações concretas, nas quais os sujeitos atribuem sentido às suas ações. Nessa perspectiva, a escola deve oportunizar aos alunos experiências significativas de uso da linguagem, que ultrapassem exercícios mecânicos e descontextualizados.

Magda Soares (2002) reforça essa compreensão ao afirmar que “não há um letramento, mas letramentos”, destacando a diversidade de práticas letradas que coexistem na sociedade. Essa multiplicidade exige que o ensino de produção textual contemple diferentes gêneros, suportes e contextos de circulação, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de competências que lhes permitam atuar em distintas esferas sociais. Assim, o livro didático, enquanto ferramenta pedagógica, deve assumir o papel de mediador dessas práticas, promovendo atividades que favoreçam a participação ativa dos estudantes em situações comunicativas reais ou verossímeis.

Entretanto, diversos estudos apontam que, apesar dos avanços teóricos e das orientações curriculares mais recentes, ainda há uma predominância de abordagens tradicionais nos livros didáticos, marcadas por exercícios centrados na reprodução de estruturas linguísticas e na aplicação de regras gramaticais de forma descontextualizada. A pesquisa de Salzano (2004), por exemplo, evidencia como o livro *Comunicação em Língua Portuguesa – 7ª série* apresenta propostas que pouco estimulam a reflexão, a autoria e o posicionamento crítico dos alunos. Conforme destaca a autora, “os exercícios de repetição [...] não suscitam elaboração mental por parte do educando” (SALZANO, 2004, p. 291), o que limita o desenvolvimento de competências discursivas mais amplas.

Essa tendência revela uma tensão entre as concepções contemporâneas de ensino de língua, fundamentadas no letramento como prática social, e sua efetiva materialização nos materiais didáticos. Ao priorizar atividades mecânicas e descontextualizadas, os livros acabam por restringir as possibilidades de inserção dos alunos em práticas reais de linguagem, comprometendo a formação de sujeitos críticos e participativos. Como aponta Rojo (2012), o letramento escolar deve dialogar com

as práticas culturais e discursivas dos alunos, incorporando seus repertórios, saberes e formas de expressão, especialmente em um contexto marcado pela diversidade e pela presença de múltiplas linguagens.

Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos torna-se especialmente relevante, ao defender a necessidade de integrar ao ensino diferentes linguagens, suportes e modos de produção textual. Isso implica considerar não apenas textos escritos em suporte impresso, mas também aqueles que circulam em ambientes digitais, como redes sociais, blogs, vídeos e outros gêneros multimodais. Ao incorporar essas práticas, o livro didático pode contribuir para um ensino mais significativo, que dialogue com as experiências dos alunos e amplie suas possibilidades de atuação social por meio da linguagem.

Além disso, é fundamental que as propostas de produção textual presentes nos livros didáticos contemplem aspectos essenciais do processo de escrita, como planejamento, revisão, reescrita e circulação dos textos. A produção de textos não deve ser concebida como atividade isolada, mas como um processo contínuo e reflexivo, no qual o aluno tem a oportunidade de aprimorar suas produções e compreender os efeitos de sentido de suas escolhas linguísticas. Essa abordagem está em consonância com as orientações da BNCC (2018), que enfatiza a importância de práticas de linguagem situadas, orientadas por propósitos comunicativos claros e voltadas para a participação social.

Dessa forma, ao analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa, torna-se possível identificar em que medida suas propostas de produção textual contribuem para a efetivação de um ensino alinhado à perspectiva do letramento como prática social. Essa análise permite evidenciar tantos avanços, como a presença de gêneros diversos e propostas mais contextualizadas, quanto limitações, relacionadas à permanência de práticas tradicionais que ainda restringem o potencial formativo dessas atividades.

Assim, este estudo busca compreender como essas tensões se manifestam nos materiais analisados, especialmente nos livros do 6º e do 9º ano da coleção selecionada, investigando de que forma as propostas de produção textual dialogam com as orientações da BNCC e com os pressupostos teóricos discutidos ao longo deste capítulo. Trata-se, portanto, de uma análise que visa não apenas descrever, mas problematizar o papel do livro didático na promoção de práticas de letramento que sejam, de fato, significativas e socialmente situadas. O tópico seguinte abordará as análises críticas sobre materiais didáticos.

2.4.3. Processos de reescrita e retextualização na construção textual

Em relação ao conceito de reescrita, foi utilizado como referência FIAD (2009). A autora adota a perspectiva de Fabre e Cappeau (1996): “O termo reescrita refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal” (FIAD, 2009, p. 9).

Em sua concepção, a reescrita diferencia-se da autoria, dizendo que rasuras para correções puramente ortográficas ou gramaticais (comuns em ambiente escolar) são apenas ajustes normativos. A autoria surge quando a criança demonstra um distanciamento crítico, dialoga com o gênero textual ou questiona suas próprias escolhas. Dessa forma, a autora defende que a reescrita difere da simples correção ortográfica porque foca na organização das ideias e na adequação do discurso ao contexto de produção, transformando o ato de escrever em uma prática consciente de construção de sentidos.

Partindo para o conceito de retextualização, de acordo com a perspectiva de Marcuschi (2001), o termo pode ser compreendido como o processo de elaboração de um novo texto a partir de um ou mais textos anteriores, modificando sua forma de apresentação, organização e adequação às novas condições de comunicação. Trata-se de uma prática recorrente no cotidiano, presente em diferentes situações sociais, como quando alguém registra por escrito informações transmitidas oralmente, relata a terceiros o conteúdo de uma leitura ou produz anotações a partir de uma exposição oral.

Nesse sentido, o autor enfatiza a amplitude e a frequência desse processo nas práticas sociais de linguagem:

“A retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Embora seja uma atividade comum, Marcuschi (2001) destaca que a retextualização não ocorre de maneira automática ou mecânica. O processo envolve operações linguísticas e discursivas complexas, pois a transformação textual interfere não apenas na linguagem utilizada e no gênero discursivo, mas também nos sentidos produzidos. Isso ocorre porque o novo texto é elaborado em função de diferentes parâmetros interlocutivos, exigindo a redefinição dos objetivos comunicativos, dos papéis assumidos pelos interlocutores, dos conhecimentos compartilhados, das intenções envolvidas e das circunstâncias de tempo e espaço em que a interação acontece.

Nesse sentido, a retextualização diferencia-se da revisão e da reescrita. Enquanto a revisão e a reescrita buscam aperfeiçoar um mesmo texto, preservando seu propósito comunicativo e realizando

ajustes linguísticos ou discursivos, retextualizar implica fazer mudanças mais profundas, resultando na produção de outro texto.

Contudo, o autor afirma que esse processo pode ocorrer de diferentes formas, abrangendo, por exemplo, a passagem de textos orais para escritos, de escritos para escritos, de oral para oral, além de transformações que envolvem textos multimodais ou não verbais. Em todas essas possibilidades, o processo mobiliza relações entre textos e gêneros, caracterizando fenômenos de intertextualidade e interdiscursividade.

Portanto, ao retextualizar, o estudante precisa reorganizar informações, compreender a estrutura global do gênero, considerar as sequências textuais predominantes e selecionar recursos linguísticos adequados, como vocabulário, mecanismos coesivos e estruturas morfossintáticas. Além disso, deve considerar os elementos discursivos que orientam a interação, como os interlocutores, os propósitos comunicativos e as condições de produção do texto, tornando a atividade um exercício significativo de reflexão e produção linguística.

2.5 Análise crítica de materiais didáticos

O estudo de Klein e Mescka (2006) apresenta uma análise de livro didático da 5ª série, evidenciando que as atividades de leitura e escrita ainda se encontram fortemente pautadas na decodificação e na memorização. Embora a proposta metodológica declare o trabalho com projetos de leitura, observa-se, na prática, a ausência de uma abordagem crítica e de articulação com o contexto sociocultural dos alunos. Como afirmam os autores, “as atividades são desprovidas de contestação, o que aborta a possibilidade concreta da leitura contribuir, efetivamente, na formação crítica do aluno” (KLEIN; MESCKA, 2006, p. 1). Essa constatação dialoga diretamente com a crítica de Bakhtin (1997) à desconsideração do contexto enunciativo no ensino da língua, uma vez que, para o autor, a linguagem deve ser compreendida como prática dialógica, situada historicamente e atravessada por relações sociais.

Nos materiais analisados por Klein e Mescka (2006), a produção textual é frequentemente reduzida a atividades baseadas em modelos fixos, sem que haja espaço para a autoria ou para a construção de posicionamentos críticos. Essa abordagem é problematizada por Antunes (2002), ao afirmar que a escrita, para ser significativa, precisa estar vinculada a propósitos comunicativos reais e a situações concretas de uso da linguagem. Quando isso não ocorre, o ensino tende a esvaziar o sentido da produção textual, transformando-a em exercício mecânico e descontextualizado.

Rojo (2009), por sua vez, amplia essa crítica ao destacar que a leitura e a escrita devem ser compreendidas como práticas discursivas atravessadas por ideologias e relações de poder. Nessa

perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve promover não apenas o domínio da norma, mas também o desenvolvimento da competência discursiva e crítica dos alunos, permitindo que eles interpretem, questionem e produzam sentidos em diferentes contextos sociais. Tal posicionamento está em consonância com a proposta dos multiletramentos, que defende a ampliação das práticas de linguagem para incluir múltiplas semioses e contextos culturais.

Ao analisar coleções didáticas aprovadas pelo PNLD, Barbosa e Boldarine (2011) identificam a predominância de uma abordagem centrada na linguagem escrita tradicional, com pouca exploração de mídias digitais e audiovisuais. Segundo as autoras, os livros didáticos tendem a reproduzir modelos consagrados de texto, desconsiderando o repertório sociocultural dos alunos e as práticas de linguagem contemporâneas. Ainda que apresentem, em alguns casos, propostas consideradas inovadoras, como o uso de filmes ou histórias em quadrinhos, essas atividades nem sempre são integradas de forma efetiva ao processo de produção textual, nem promovem uma reflexão crítica sobre os discursos envolvidos.

Essas análises revelam uma tensão recorrente entre os avanços teóricos no campo do letramento e dos multiletramentos e as práticas efetivamente materializadas nos livros didáticos. Essa mesma tensão pode ser observada no contexto da presente pesquisa, ao analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º e do 9º ano da coleção *Português: Conexão e Uso*. De modo geral, os materiais analisados apresentam avanços importantes, especialmente no que se refere à diversidade de gêneros textuais e à tentativa de inserção dos alunos em diferentes práticas de linguagem. Há propostas que contemplam a autoria, a produção de textos com finalidade comunicativa e, em alguns casos, a circulação social dos textos.

Entretanto, assim como apontado nos estudos anteriores, também se identificam limites. Em determinadas atividades, a produção textual ainda se aproxima de uma lógica escolarizada, na qual o texto é produzido para cumprir uma tarefa, sem que haja, de fato, uma inserção em práticas reais de comunicação. Além disso, algumas propostas, embora contextualizadas, não aprofundam suficientemente a dimensão crítica da linguagem, restringindo as possibilidades de reflexão dos alunos sobre os discursos que produzem e consomem.

Outro aspecto observado diz respeito à presença ainda tímida de práticas relacionadas aos multiletramentos. Embora haja tentativas de incorporar gêneros digitais e multimodais, essas propostas nem sempre exploram plenamente as potencialidades desses formatos, limitando-se, por vezes, à adaptação de modelos tradicionais para novos suportes. Isso indica que, apesar dos avanços em relação a materiais mais antigos, ainda há um caminho a ser percorrido para que os livros didáticos incorporem de forma mais consistente as transformações das práticas de linguagem contemporâneas.

Dessa forma, a análise dos materiais didáticos no contexto desta pesquisa confirma, em grande medida, as críticas apontadas por autores como Klein e Mescka (2006), Rojo (2009) e Barbosa e Boldarine (2011), ao evidenciar a coexistência de propostas inovadoras e de resquícios de abordagens tradicionais. Essa ambivalência revela que o livro didático, embora seja um instrumento fundamental, não garante, por si só, a efetivação de um ensino de produção textual alinhado à perspectiva do letramento como prática social.

Nesse sentido, torna-se evidente a importância da mediação docente na utilização desses materiais, bem como da formação crítica do professor, capaz de potencializar as propostas presentes no livro e superar suas limitações. Além disso, reforça-se a necessidade de uma seleção criteriosa dos materiais didáticos, que considere não apenas sua adequação às orientações da BNCC, mas também sua capacidade de promover práticas de linguagem significativas, críticas e socialmente situadas.

Por fim, esta pesquisa contribui para esse debate ao evidenciar, a partir da análise dos livros do 6º e do 9º ano, que o ensino de produção textual ainda se encontra em um processo de transição entre modelos tradicionais e perspectivas mais contemporâneas de letramento. Tal constatação reforça a necessidade de se avançar na construção de práticas pedagógicas que, de fato, coloquem a linguagem em uso, valorizem a autoria dos alunos e promovam sua participação ativa nas diversas esferas da vida social.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, com o objetivo de compreender como a produção textual é abordada nos livros didáticos de Língua Portuguesa voltados para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), especialmente em relação à proposta de letramento como prática social. O estudo propõe analisar criticamente se as práticas sugeridas pelos manuais didáticos se alinham às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa destaca-se por buscar uma compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos em seus contextos naturais, considerando os sujeitos envolvidos e os significados que produzem. Diferente da pesquisa quantitativa, que visa a mensuração e generalização dos dados, a qualitativa se propõe a interpretar realidades dinâmicas e subjetivas. "Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada" (GODOY, 1995, p. 20).

A flexibilidade metodológica é uma das principais características dessa abordagem, permitindo ao pesquisador adaptar as técnicas e os procedimentos conforme o objeto de investigação. A análise documental, utilizada neste trabalho, é especialmente adequada para esse tipo de abordagem, pois permite interpretar significados e intenções subjacentes aos materiais analisados.

A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, análise e interpretação de obras acadêmicas já publicadas, como livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais. Conforme Brito, Oliveira e Silva (2021), essa modalidade é essencial para embasar teoricamente as investigações qualitativas na área da educação: "A pesquisa bibliográfica deve se rotinizar tanto na vida profissional de professores e de pesquisadores, quanto na de estudantes" (BRITO et al., 2021, p. 2).

Nesta investigação, a pesquisa bibliográfica teve como foco autores que discutem a produção textual, os gêneros textuais e o letramento como prática social, destacando nomes como Ângela Kleiman (2005), Magda Soares (2004), Roxane Rojo (2012), Irandé Antunes (2002) e Mikhail Bakhtin (1995). Essa revisão teórica fundamenta as análises realizadas e permite uma leitura crítica dos materiais didáticos selecionados.

Pizzani et al. (2012) destacam que este tipo de pesquisa não se limita à repetição de ideias já conhecidas, mas exige interpretação crítica e a produção de novos olhares sobre os temas estudados. Essa diretriz orienta a estrutura deste trabalho, que busca dialogar criticamente com os referenciais teóricos.

Já pesquisa documental difere da bibliográfica por utilizar como fonte de análise documentos institucionais, normativos ou educacionais que não foram elaborados com o intuito imediato de servir à pesquisa científica. No caso desta investigação, o foco documental está nos livros didáticos de Língua Portuguesa e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que orientam a prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras.

Godoy (1995) sugere a análise de conteúdo como técnica eficaz para o tratamento de dados em pesquisas qualitativas, dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Essas etapas foram seguidas para a leitura crítica dos livros didáticos e da BNCC, com foco nas propostas de produção textual e nos aspectos do letramento presentes ou ausentes.

A primeira etapa consistiu na revisão da literatura acadêmica sobre produção textual no Ensino Fundamental II e sobre o conceito de letramento como prática social. A seleção dos autores priorizou aqueles que apresentam análises críticas da linguagem na escola e propõem caminhos para o desenvolvimento da competência escrita por meio de gêneros textuais e práticas sociais significativas.

Foram selecionadas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2020–2023), utilizadas nas séries do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II. A escolha dessas obras, fundamenta-se em sua ampla circulação nas escolas públicas e sua importância enquanto instrumento oficial de ensino de Língua Portuguesa. A análise centrou-se nas propostas de produção textual e nas orientações metodológicas oferecidas aos docentes pela BNCC.

A análise documental incluiu a verificação do alinhamento das atividades propostas nos livros com as competências e habilidades descritas na BNCC (2018), especialmente no campo da produção textual e da oralidade. A habilidade EF69LP26, por exemplo, enfatiza a produção de textos em diferentes gêneros considerando a intenção comunicativa e o interlocutor. A investigação buscou identificar se, e como, essas orientações estão presentes nos manuais analisados.

A técnica adotada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977) e retomada por Godoy (1995). A leitura flutuante dos livros permitiu uma categorização prévia das atividades de produção textual, que foram posteriormente analisadas à luz dos conceitos de letramento, utilizando como recorte o conceito de uso do letramento como prática social, e dos pressupostos da BNCC (2018). Dessa forma, buscou-se compreender o papel dessas atividades na formação do aluno como sujeito ativo, crítico e autor de seus próprios textos.

Em relação ao material escolhido para a análise, foram selecionados dois livros que são material do aluno, portanto, não há orientações complementares como no material do professor. Ambos são da editora Saraiva, sendo um do 6º ano e outro do 9º ano do mesmo volume, intitulados *“Português: Conexão e Uso”*, escritos por Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (1ª edição, São Paulo, 2018). Estas séries foram escolhidas partindo da perspectiva de que são caracterizadas como

o início do Ensino Fundamental II e o final, onde os alunos saem de uma proposta de ensino mais lúdica e iniciam uma nova etapa educacional de suas vidas, desta vez mais teórica que ao finalizarem ao chegar no 9º ano, espera-se que estejam devidamente preparados para a próxima fase, que seria o Ensino Médio.

O programa responsável pela escolha dos livros didáticos a serem utilizados em todo o país é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que é uma política pública que garante a avaliação e a distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros recursos, às escolas públicas de educação básica e instituições conveniadas sem fins lucrativos. Criado a partir do Decreto nº 9.099/2017, o programa unificou as ações do antigo PNLD e do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), ampliando seu alcance para incluir também softwares, jogos educacionais, materiais de reforço, formação docente e gestão escolar. Sua execução ocorre em ciclos alternados, atendendo de forma organizada a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio, prevendo ainda a reposição de livros danificados ou não devolvidos e o atendimento a novas matrículas.

A análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental II distribuídos pelo PNLD entre 2021 e 2024 torna-se particularmente relevante porque esses materiais foram produzidos e utilizados em um contexto de forte impacto social e educacional causado pela pandemia da Covid-19. Nesse período, o ensino remoto e híbrido trouxe desafios relacionados à desigualdade de acesso às tecnologias digitais e a manutenção do vínculo dos estudantes com a escola. Nesse cenário, o livro didático, tradicionalmente concebido como suporte pedagógico complementar, passou a assumir função ainda mais central como fonte de aprendizagem e de mediação entre alunos, professores e conteúdos curriculares. Investigar como esses livros foram organizados, quais propostas de produção textual apresentaram e de que forma contemplaram práticas de letramento é essencial para compreender se, de fato, conseguiram responder as demandas de um período de isolamento social e fragilidade educacional.

Sob a perspectiva do letramento e da interação social, é possível questionar se os livros priorizaram atividades que valorizassem o uso real da linguagem e a formação crítica dos estudantes, ou se limitaram-se a exercícios de caráter estrutural e mecânico. Ao trazer essas reflexões, a investigação contribui para avaliar a pertinência das escolhas editoriais e metodológicas em um momento de crise. Dessa forma, a análise não apenas ilumina o papel dos materiais didáticos no enfrentamento das dificuldades impostas pela pandemia, mas também oferece subsídios para repensar práticas pedagógicas futuras, tornando-as mais inclusivas, críticas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

No âmbito desta investigação, foram estabelecidas categorias de análise que orientaram a leitura crítica e sistemática do corpus, formado pelos livros didáticos selecionados. A definição dessas categorias fundamentou-se no referencial teórico e nos documentos normativos, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), além das contribuições de autores como Bakhtin (1992), Kleiman (1995), Rojo (2012) e Soares (2004), que discutem a produção textual, o letramento enquanto prática social e função social da linguagem.

As categorias utilizadas para a análise foram as seguintes:

- Diálogo com a BNCC: observação de como as propostas de produção textual se articulam às competências e habilidades previstas, em especial aquelas que tratam da autoria, da interação e da produção de gêneros diversos.
- Gêneros solicitados: identificação dos gêneros textuais propostos para a escrita, considerando sua diversidade, complexidade e pertinência ao nível escolar dos estudantes.
- Práticas sociais: verificação de até que ponto as produções solicitadas remetem a situações reais de uso da linguagem, ampliando o letramento e a inserção dos alunos em práticas sociais significativas.
- Estímulo à autoria: análise das atividades que favorecem a construção de voz autoral, a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes na produção de textos.
- Presença de textos literários ou não literários.
- Como é a abordagem de reescrita ou retextualização.
- Limites e possibilidades do material em relação ao cotidiano em sala de aula.

A escolha dessas categorias tem como objetivo compreender não apenas os aspectos formais das propostas, mas também suas implicações pedagógicas e sociais. É importante destacar que os resultados obtidos refletem exclusivamente o corpus selecionado para este estudo, não podendo ser generalizados a todos os livros didáticos do Ensino Fundamental II, uma vez que cada coleção apresenta especificidades próprias de organização e abordagem metodológica.

Por fim, para sistematizar os dados, será apresentado um quadro síntese ao final da análise, no qual constarão os resultados relacionados a cada uma das categorias estabelecidas. Esse recurso visa oferecer maior clareza e objetividade na apresentação das evidências encontradas, permitindo ao leitor uma visão geral do alinhamento (ou não) das propostas didáticas aos pressupostos teóricos e normativos considerados nesta pesquisa.

A metodologia adotada neste trabalho busca garantir uma análise rigorosa e crítica do objeto de estudo, articulando teoria e prática. A integração entre pesquisa bibliográfica e documental permite investigar em profundidade como os livros didáticos abordam a produção textual e se essas propostas

dialogam com as concepções de linguagem como prática social defendidas pelos principais estudiosos da área. Dessa forma, mostra-se coerente com os objetivos da pesquisa e com os princípios da abordagem qualitativa.

Assim, para além da definição dos procedimentos metodológicos, este capítulo buscou apresentar os caminhos percorridos pela pesquisa e as escolhas que orientaram a análise desenvolvida. A partir dessas definições, torna-se possível avançar para a discussão dos dados, procurando compreender de que maneira as propostas de produção textual presentes nos livros didáticos se aproximam das perspectivas de linguagem e letramento discutidas neste trabalho.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresenta-se a análise de dois livros didáticos da coleção *Português: Conexão e Uso* (2009), da Editora Saraiva, ambos integrantes das edições do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020–2023. O primeiro corresponde ao Volume 1 da coleção, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II, e o segundo refere-se ao livro do 9º ano, também da coleção *Português: Conexão e Uso*, adotado no mesmo ciclo do PNLD. A escolha dessas obras justifica-se por sua ampla circulação nas escolas públicas brasileiras e por sua vinculação direta às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento que orienta o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Conforme já salientado ao longo do trabalho, a análise desenvolvida neste capítulo fundamenta-se na concepção de letramento como prática social, compreendendo a escrita não apenas como um exercício técnico ou estrutural, mas como uma atividade situada, relacionada a contextos socioculturais, a usos reais da linguagem e à participação dos sujeitos em diferentes esferas da vida social. Nessa perspectiva, busca-se investigar de que modo as propostas de produção textual presentes nos livros didáticos analisados favorecem, ou limitam, práticas de letramento que dialoguem com experiências concretas dos estudantes, com diferentes gêneros discursivos e com finalidades comunicativas socialmente reconhecidas.

À luz da BNCC (2018), que enfatiza o trabalho com gêneros textuais, práticas de linguagem e a formação de sujeitos críticos e participativos, esta análise examina como os livros *Português: Conexão e Uso* articulam leitura, escrita e reflexão linguística, bem como os encaminhamentos didáticos propostos para a produção textual. Observa-se, especialmente, se tais propostas promovem situações significativas de uso da linguagem, a construção de sentidos, a autoria e a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e escrita, conforme recomendado pelo documento curricular.

Dessa forma, o capítulo busca compreender em que medida os livros didáticos analisados contribuem para uma abordagem da produção textual alinhada à perspectiva do letramento como prática social, considerando as diretrizes da BNCC e os desafios do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Para facilitar a leitura e a compreensão da análise, optou-se por apresentar, inicialmente, a proposta de produção textual tal como aparece no livro didático, por meio de sua reprodução escaneada. Na sequência, cada proposta é acompanhada por um quadro analítico que sistematiza os principais aspectos observados, permitindo uma leitura comparativa e organizada dos dados.

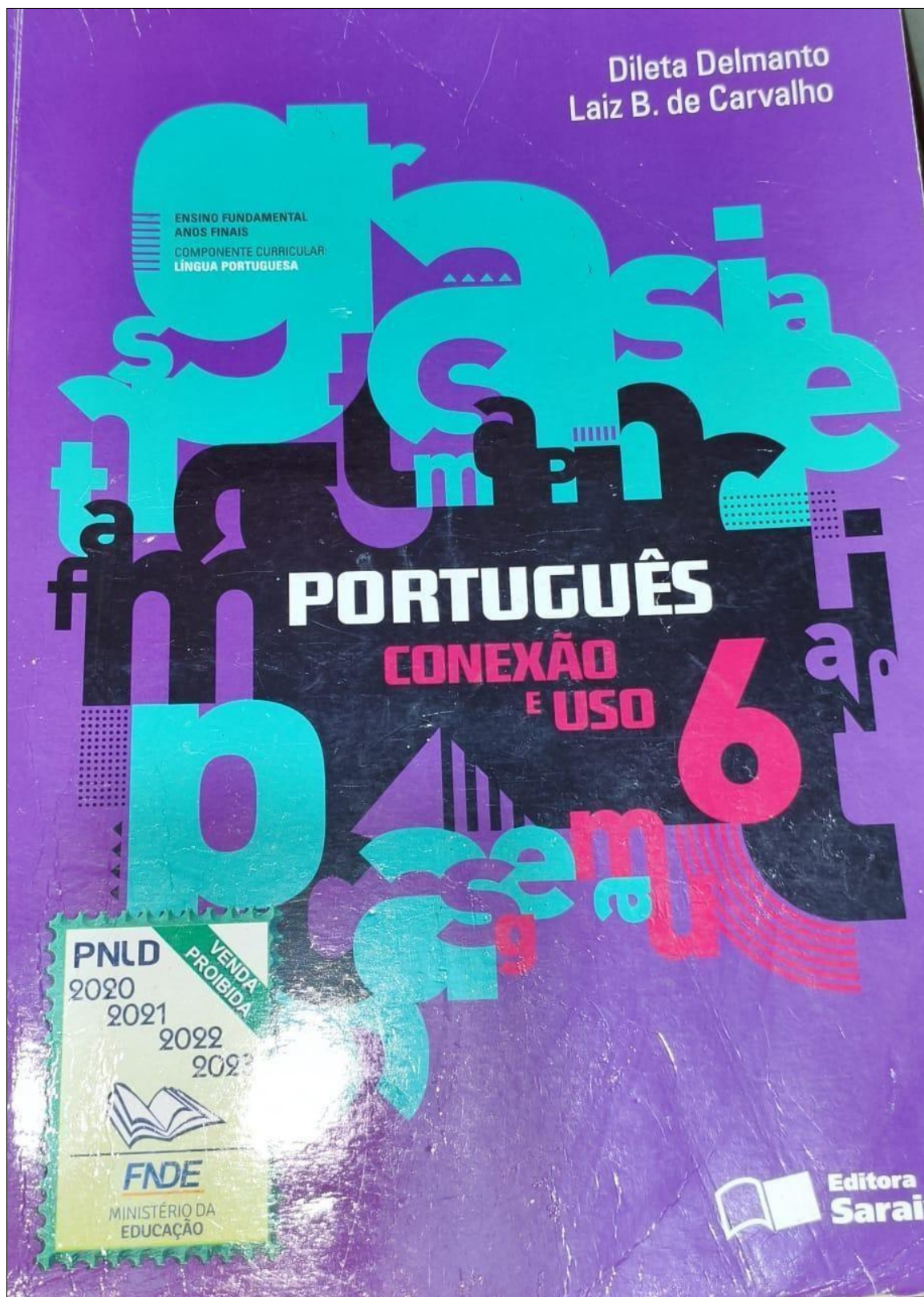
Os quadros de análise contemplam os seguintes elementos: volume, capítulo e página; descrição da proposta de produção textual; diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,

2018), considerando tanto as competências quanto as habilidades mobilizadas; gênero ou gêneros textuais solicitados; práticas sociais de linguagem envolvidas; estímulo à autoria; presença de textos literários ou não literários; abordagem de reescrita; abordagem de retextualização; observações adicionais; e um resumo da unidade em que a proposta está inserida.

Essa organização metodológica possibilita examinar de forma sistemática como as propostas de produção textual são construídas nos livros analisados e em que medida dialogam com a perspectiva do letramento como prática social, especialmente no que se refere à contextualização das atividades, à circulação social dos textos, à construção da autoria e ao alinhamento com as orientações da BNCC.

Ao final do capítulo, apresenta-se uma análise geral das propostas de produção textual, na qual são discutidas regularidades, limites e potencialidades observados ao longo da análise, buscando estabelecer uma síntese interpretativa dos dados e responder aos objetivos desta pesquisa.

4.1 Análises do livro do 6º ano – Português: conexão e uso. Editora Saraiva – volume 1.
Edição do PNLD 2020 a 2023.



FONTE: Acervo pessoal

UNIDADE 1 (NARRATIVA DE FICÇÃO)

Nesta primeira seção do material veremos que são analisadas as propostas apresentadas nas páginas 28–29, considerando sua articulação com as competências e habilidades da BNCC, o estímulo à autoria, as práticas sociais mobilizadas, bem como os encaminhamentos relativos à revisão e à circulação do texto. Busca-se compreender em que medida essa atividade inicial contribui para a formação do aluno como sujeito produtor de textos literários e participante de práticas de letramento vinculadas à criação estética e à socialização da escrita no contexto escolar.

Produção escrita

PRODUÇÃO DO ANO

Não escreva no livro!

Narrativa de ficção

Na Leitura 1, você leu o trecho de uma narrativa de ficção em *Diário de Pilar na Amazônia*. Você gosta de histórias de ficção? E de criar histórias? Leia esta tira sobre o ato de escrever e criar.



RIBEIRO, Estevão. Quando a história te pega.... *Os passarinhos*, 23 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.ospassarinhos.com.br/2017/06/23/quando-a-historia-te-pegar/>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Que tal criar um personagem e produzir algumas páginas de uma narrativa de ficção? Seus leitores serão os colegas da turma e outros alunos da escola.

Em sua produção, o personagem (que pode ser feminino ou masculino) vai narrar, assim como Pilar, um episódio que viveu, relatando acontecimentos de seu cotidiano, seu relacionamento com outros personagens, seus sentimentos, desabafos, impressões e reflexões.

Sua produção será divulgada no Almanaque que vamos elaborar no final do ano e estará disponível para a leitura dos colegas de outras turmas, familiares e amigos.

Antes de começar

1. Pense na/no personagem que vai criar. Quem é ela/ele? No caderno, escreva palavras, expressões, frases para cada uma das possibilidades a seguir.

a) Ela/ele:

É criança, jovem, adulto, idoso?	É alegre, triste, amigo, brincalhão, calado?	Gosta de estudar, dançar, cantar, trabalhar, brincar?
Vive onde? Com quem?	Faz o que todos os dias?	Tem amigos? Quem são?

b) Ela/ele começou a escrever porque teve/viu/conheceu/queria...

c) Seu maior desejo era...

2. Quanto ao desenvolvimento da narrativa, responda aos itens a seguir no caderno. Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.

- a) Fatos (o que acontecerá? Onde? Como? Por quê?)
- b) Como ela/ele se sente? (impressões, sentimentos, emoções)
- c) Qual é o conflito?
- d) A situação tem resolução?
- e) Como a narrativa será encerrada? (terá um final ou será somente um trecho inacabado? Se tiver final, será feliz ou triste?)

Planejando o texto

Releia suas anotações e, para pensar na linguagem mais adequada ao texto, reflita sobre a história que você vai criar observando os seguintes aspectos.

1. Como o personagem vai contar a história, você precisa escrever utilizando a 1ª pessoa.
2. Para registrar fatos já ocorridos, os verbos deverão estar no passado. Para falar sobre emoções, reflexões, impressões que se passam no momento da escrita, os verbos precisam estar no presente.
3. Empregue palavras ou expressões para indicar a sequência do que está sendo contado, como **depois, depois disso, logo a seguir**, etc.
4. Atente para a grafia correta das palavras. Se houver dúvida, consulte um dicionário ou o professor.
5. Se quiser, crie diálogos, empregando **verbos de dizer** variados; crie as falas de acordo com os personagens.

Verbos de dizer, ou **verbos de elocução**, são aqueles que, no discurso direto, são utilizados para indicar a forma como um entrevistado ou um personagem se expressa.

6. Consulte o boxe "Para lembrar" para rever outras características de uma narrativa de ficção. O passo seguinte será iniciar a escrita do seu texto.

Avaliação e reescrita

1. Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:
 - Foi criado um personagem? O leitor consegue compreender quem é esse personagem?
 - O texto está escrito em 1ª pessoa?
 - O personagem conta um episódio ocorrido com ele?
 - Há diálogos? Se sim, estão indicados corretamente?
 - Os tempos verbais estão empregados adequadamente?
 - Há palavras ou expressões que indicam a sequência da narração?
 - Fica clara se a intenção do narrador é fazer o leitor rir, se emocionar ou refletir?
 - As palavras estão escritas e acentuadas corretamente? A pontuação foi empregada de modo adequado?
2. Quando receber os comentários do colega, releia seu texto e reescreva-o, fazendo as modificações que julgar necessárias.
3. Entregue essa versão ao professor e, quando ele a devolver, revise o que foi apontado e escreva a versão final.
4. Em um dia combinado, compartilhe sua produção com os outros alunos da turma. A leitura dos textos dos colegas poderá ser feita na sala de aula ou em casa.
5. Se for possível, e com a ajuda do professor, publique no blogue da escola sua produção para compartilhá-la com outros alunos e professores.
6. Guarde uma cópia da produção com cuidado, pois ela poderá ser aproveitada na Produção do ano, o Almanaque.

UNIDADE 1 (NARRATIVA DE FICÇÃO)

A Unidade 1 do livro do 6º ano inaugura o trabalho com produção textual por meio do gênero Narrativa de Ficção, inserido no Campo Artístico-Literário. A escolha desse gênero como abertura da coleção revela uma intencionalidade didática significativa, uma vez que a narrativa constitui um dos eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, especialmente no que se refere à consolidação dos elementos da narrativa e à ampliação do repertório literário dos estudantes.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	6º ano – Unidade 1 – pp. 28–29.
Descrição da proposta de produção textual	Produção escrita de uma Narrativa de Ficção (conto, fábula etc.) sobre um episódio vivido, relacionamento ou desafio. O planejamento foca na criação de personagem e na sequência narrativa (fatos, conflito, resolução). A proposta sugere a criação de páginas para um Almanaque final do ano.
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento ao Campo Artístico-Literário.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF69LP47 (Analisar, em textos narrativos ficcionais, os diferentes focos narrativos e a escolha lexical); EF06LP07 (Identificar e utilizar os elementos da narrativa); EF06LP04 (Utilizar verbos de elocução para discurso direto).
Gênero(s) solicitado(s)	Narrativa de Ficção (Gênero literário narrativo).
Práticas sociais	Criação literária, expressão da fantasia e cotidiano em forma ficcional, circulação de obras em antologia escolar (Almanaque).
Estímulo à autoria	Forte estímulo. A proposta é altamente criativa, exigindo a criação do personagem, do conflito e da sequência narrativa.
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos literários: Tira em quadrinhos e referência a um "Diário de Pilar" como disparadores.
Abordagem de reescrita	Sim. Revisão orientada por critérios essenciais: criação do personagem, texto em 1ª pessoa, uso adequado dos tempos verbais (passado/presente), pontuação e verbos de dizer/elocução.
Abordagem de retextualização	Não. O foco é na produção e revisão de um texto escrito para publicação em Almanaque/blogue escolar.

Resumo da unidade	1 proposta principal: Narrativa de Ficção. Predomínio do Campo Artístico-Literário.
--------------------------	--

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A seguir, veremos um pouco sobre como o material expõe o gênero Carta de reclamação, que tem como principal objetivo permitir ao sujeito expressar insatisfações, reivindicar direitos e solicitar soluções diante de problemas vivenciados em diferentes contextos sociais, como relações de consumo ou serviços públicos. No âmbito da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da argumentação, da organização lógica das ideias, do uso adequado da norma padrão e da consciência sobre a finalidade comunicativa do texto. Em situações reais de letramento, a carta de reclamação pode ser aplicada, por exemplo, no contato com empresas, órgãos públicos ou instituições, possibilitando ao aluno atuar de forma crítica, participativa e cidadã na sociedade.



Produção escrita

Não escreva no livro!

Carta de reclamação

Escrever cartas a jornais, revistas, sites e plataformas de reclamação, empresas, canais ligados a órgãos públicos, etc. para expor um problema e fazer uma reclamação ou solicitação para resolvê-lo é uma ação pessoal, mas também pode envolver questões de interesse coletivo. Muitas vezes a solução de uma questão pessoal pode se ampliar, beneficiando um grupo de pessoas ou uma comunidade inteira.

Com os colegas e seu professor, assista ao vídeo indicado e reflita sobre quais são os problemas apresentados nesse vídeo, como eles prejudicam os moradores do local, principalmente as pessoas com deficiência visual e restrição de locomoção, e de que forma e para quem os moradores poderiam reclamar melhorias.



Reprodução de cena do vídeo que acompanha a matéria "Calçadas irregulares e obstáculos dificultam a circulação de pessoas com deficiência no estado", disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/calçadas-irregulares-e-obstáculos-difícultam-a-circulação-de-pessoas-com-deficiência-no-estado.ghtml>> (acesso em: 2 abr. 2018).

Para participar mais ativamente de questões de interesse coletivo como as que você viu no vídeo, é preciso agir sobre o problema. Que tal envolver-se na discussão sobre problemas da comunidade que afetam os moradores, ou mesmo de sua própria escola? A proposta é produzir e enviar uma carta de reclamação a fim de reivindicar aos responsáveis a solução do problema e, assim, procurar assegurar os direitos de um grupo de pessoas ou de toda a comunidade.

Antes de começar

1. Para se inteirar dos problemas que afetam sua escola ou sua comunidade, é preciso se informar. Para isso, você e os colegas podem tirar fotografias que comprovem algum problema, desrespeito a direitos do cidadão, etc. e, a partir delas, planejar com a turma a carta de reclamação.
2. Você e os colegas também podem entrevistar outros alunos, professores e funcionários da escola, familiares, vizinhos, amigos e fazer um levantamento de problemas que podem ser motivo de reclamação ou de solicitação de providências. Antes de fazer as entrevistas, criem, juntos, um breve roteiro com perguntas para as pessoas que serão entrevistadas.
3. Ao realizar sua entrevista, não se esqueça de coletar os argumentos apresentados pelos entrevistados. Se possível, grave ou anote as respostas deles. Depois, faça uma tabela para relacionar os problemas encontrados e, desse modo, verificar qual é o mais grave ou o que tem mais argumentos para justificar a reclamação.

4. Se possível, pesquise em jornais de sua cidade ou na internet notícias sobre os problemas que encontrou; se já foi tomada alguma providência; por que ainda não foi resolvido, etc. Acrescente esses dados a sua tabela.
5. Escolha o assunto de sua carta e selecione pelo menos dois argumentos que possam comprovar a reclamação.

Planejando o texto

1ª etapa

1. Defina para quem sua carta será enviada.
2. Como vimos, o texto de uma carta de reclamação pode ser dividido em algumas partes:

Introdução – apresentação do problema;
Desenvolvimento – o relato do problema, com argumentos para justificar a reclamação;
Conclusão – síntese das ideias e sugestão para resolução do problema apontado;
Despedida ;
Nome do remetente .

A partir dos dados coletados, organize o texto em parágrafos. Por exemplo, no primeiro parágrafo, escreva a introdução descrevendo o problema; em seguida, apresente os argumentos para justificar a reclamação. Se relatar mais de um problema, insira um novo parágrafo. No último parágrafo, redija a conclusão, indicando sugestões para os problemas levantados. Por fim, faça a despedida e escreva seu nome.

3. Lembre-se de que a reclamação é coletiva, ou seja, diz respeito ao problema de um grupo ou de uma comunidade. Por isso, o texto deve ser escrito de modo impessoal.
4. Adequar a linguagem a quem se destina a carta, verificando o grau de formalidade necessário à situação. Certifique-se de não cometer erros de grafia ou concordância. Se houver dúvidas, retome as informações do box *Para lembrar*.
5. Não se esqueça de usar:
 - a) verbos no presente para descrever o problema; verbos no passado para relatar o que aconteceu;
 - b) expressões para ordenar a sequência do texto, como: **em primeiro lugar, além disso, em resumo**;
 - c) conjunções como **porém** e **mas** para fazer questionamentos e opor ideias.

2ª etapa

1. Em dia combinado com o professor, reúna-se em grupo com dois ou mais colegas. Façam a leitura da carta de cada um. O grupo deve escolher uma das cartas para ser lida para o restante da turma. Conversem entre si e, juntos, selecionem aquela que o grupo considerar mais relevante.
2. Se sua carta for a escolhida, apresente-a aos demais colegas, explicando qual o problema enfocado e como você chegou a ele.

3. Depois da leitura das demais cartas, a turma escolherá somente uma para ser enviada aos responsáveis pela resolução do problema.

Avaliação e reescrita

- Após a escolha da carta a ser enviada, considerem se:
 - todos os elementos necessários a uma carta de reclamação estão presentes;
 - o relato do problema e os argumentos estão claros e organizados adequadamente em parágrafos;
 - a linguagem, a grafia e a pontuação estão adequadas.
- Façam a reescrita coletiva da carta, ajustando o que for necessário.
- Dividam as tarefas entre a turma:
 - pesquisa do endereço dos responsáveis pela resolução do problema (*e-mail* ou endereço para postagem pelo correio);
 - seleção de foto, caso decidam enviar para comprovar o problema;
 - revisão da versão final do texto.
- Combinem como será feito o envio da carta (por *e-mail* ou pelo correio). Nos dias seguintes, fiquem atentos para uma possível resposta à reclamação feita por vocês ou solução do problema pelos responsáveis.



Cultura digital

Experimente fazer!

✂ Não escreva no livro!

Reclame nas redes!

Você e seus colegas escolheram uma das cartas para enviar aos responsáveis pela resolução do problema. Agora, conversem com o professor sobre a possibilidade de tornar público o problema que motivou a produção da carta por vocês em um espaço da internet, assim como fez o autor da carta da *Leitura 1*. Para isso:

- Escolham em que espaço vão postar a reclamação de vocês: *sites* de jornais, revistas ou portais de notícias que tenham um espaço para reclamações de leitores, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação.
- Façam as adequações necessárias no texto, considerando a forma de postagem e o canal de reclamação selecionado.
- Ao final, conversem com o professor sobre como publicarão a reclamação do grupo nas redes.



Professora auxilia alunos a usar *notebooks* em sala de aula em El Salvador, 2010.

Pesquisem e escolham um espaço que dê mais visibilidade à reivindicação de vocês, a fim de que a reclamação seja ouvida e possa de fato promover mudanças ou soluções.

UNIDADE 2 (CARTA DE RECLAMAÇÃO)

Já a unidade 2, desloca o foco do Campo Artístico-Literário para o Campo de Atuação na Vida Pública, propondo a produção do gênero Carta de Reclamação. Essa mudança sinaliza uma ampliação das práticas de linguagem trabalhadas na coleção, inserindo o estudante em situações discursivas relacionadas ao exercício da cidadania e à participação social por meio da escrita formal.

Nesta seção, analisa-se a proposta apresentada nas páginas 53–55, considerando sua articulação com as competências e habilidades previstas na BNCC, especialmente aquelas voltadas à argumentação inicial e ao uso da norma-padrão em contextos formais. Examina-se, ainda, de que modo a atividade favorece práticas sociais de letramento vinculadas à reivindicação de direitos, à denúncia de problemas coletivos e à circulação do texto em ambientes digitais. Busca-se compreender em que medida essa proposta contribui para a formação do aluno como sujeito capaz de utilizar a escrita como instrumento de intervenção social.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	6º ano – Unidade 2 – pp. 53–55.
Descrição da proposta de produção textual	Produção escrita de uma Carta de Reclamação sobre um problema que afeta a comunidade ou a escola. O planejamento guia a escrita em Introdução (apresentação do problema), Desenvolvimento (relato e argumentos) e Conclusão (sugestão de solução). O texto final é enviado por e-mail ou postado em redes/sites de reclamação.
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento ao Campo de Atuação na Vida Pública.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF67LP17 (Analisar forma de organização de cartas de reclamação); EF67LP19 (Realizar levantamento de problemas que requeiram denúncia/reclamação); EF06LP11 (Utilizar a norma-padrão em contextos formais).
Gênero(s) solicitado(s)	Carta de Reclamação (Gênero epistolar, reivindicatório).
Práticas sociais	Exercício da cidadania, comunicação formal e objetiva com órgãos/empresas, uso de canais midiáticos de reivindicação ("Reclame nas redes!").
Estímulo à autoria	Alto. A autoria é incentivada pela exigência de pesquisa (entrevistas com a

	comunidade) e pela necessidade de argumentação básica para justificar o problema.
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos não literários: instruções de produção, quadros de planejamento e, implicitamente, textos de denúncia/notícias como disparadores.
Abordagem de reescrita	Sim. Revisão detalhada focada em: a) presença de todos os elementos da carta; b) organização lógica do problema e dos argumentos em parágrafos; c) adequação da linguagem e pontuação.
Abordagem de retextualização	Sim. Há a sugestão de Reclame nas redes!, que transforma o texto formal em conteúdo para mídia digital (adaptando forma e linguagem para sites de reclamação/redes sociais).
Resumo da unidade	1 proposta principal: Carta de Reclamação. Predomínio do Campo de Atuação na Vida Pública.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Abrindo a Unidade 3 do material, temos a proposta de recontar uma narrativa, que consiste em recontar, com as próprias palavras, uma história previamente conhecida, preservando seus elementos essenciais, como enredo, personagens, tempo e espaço. No campo da aprendizagem, esse gênero favorece o desenvolvimento da compreensão leitora, da memória, da sequência lógica dos fatos e da capacidade de reformulação textual. Em situações reais de letramento, o reconto pode ser aplicado em práticas como a socialização de histórias, a produção de resumos orais e escritos e a adaptação de narrativas para diferentes públicos, contribuindo para a formação de leitores e produtores de textos mais autônomos e críticos.

Produção escrita

Não escreva no livro!

Recontar uma narrativa

Contar histórias faz parte da vida do ser humano desde sempre. Você gosta de ler e de ouvir histórias? Leia esta tira, que fala do significado das histórias em nossa vida.



BECK, Alexandre. *Tiras de Armandinho*. Disponível em: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/27431-tiras-de-armandinho#foto-573404>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

Você concorda com o que diz o personagem Armandinho? Que tal também contar uma história?

A partir de uma HQ de que você goste, ou de um trecho dela, elabore um texto com suas palavras, porém mantendo a narrativa original. O objetivo é que seu texto seja lido por alguém que não conheça o personagem e/ou para quem você quer recomendar a leitura. Você pode entregar sua história para alguém da família ou algum amigo; pode também, com a orientação do professor, publicá-la no blogue da turma ou então no Almanaque que será produzido no fim do ano. Veja alguns exemplos de HQs.



© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.



Reprodução/Mirina Fontes



Reprodução/L&PM



Hergé/Cia. das Letras

Antes de começar

1. Releia com atenção a HQ ou o trecho que escolheu e observe a sequência narrativa e as ações dos personagens.
2. Defina quem será o leitor da sua história e escolha a variedade linguística mais adequada para compor seu texto.
3. Não se esqueça de organizar a narrativa, que deverá ter começo, meio e fim.

planejando o texto

1. Estabeleça a sequência: o que acontece primeiro, as situações que vêm em seguida, a complicação e o desfecho. Você pode, por exemplo, agrupar alguns quadros da HQ que tratam da mesma situação para criar os parágrafos de seu texto.
2. Organize a sequência, empregando palavras e expressões que marquem tempo ou lugar, se for necessário para sua história, ou a continuidade da história, como **um dia**, **certa vez**, **depois disso**, **nesse momento**, etc.
3. Verifique qual é o obstáculo (o conflito) a ser superado; ele precisa estar presente em seu texto.
4. Crie diálogos entre os personagens, tanto em discurso direto como indireto, empregando os sinais gráficos e os verbos de elocução para introduzir as falas.
5. Utilize linguagem adequada aos personagens, levando em conta a idade deles e a situação que está sendo narrada.
6. Lembre-se de usar os verbos no passado para os fatos ocorridos. Se, no papel de narrador, você quiser incluir comentários, empregue o presente.

Dicas:

- Adote o ponto de vista de um narrador em 3ª pessoa.
- Se necessário, use sinônimos ou outras palavras para retomar o que já foi dito.
- Dê um título à sua produção e assine como autor.

Autoavaliação e reescrita

1. Após elaborar o texto, avalie sua produção:
 - A narrativa está estruturada em início, meio e fim? Possui um conflito?
 - A linguagem está adequada aos personagens?
 - Os discursos direto e indireto foram usados adequadamente, com variação dos verbos de elocução?
 - As palavras foram escritas corretamente?
 - A pontuação pode ajudar os leitores a compreender o sentido e a intenção do que está escrito?
2. Entregue seu texto para o professor, para que ele possa corrigi-lo e orientá-lo a fazer as correções necessárias.
3. Em uma folha separada, reescreva sua narrativa, corrigindo eventuais falhas, para ser a versão final.
4. Entregue sua produção para quem escolheu como destinatário. Se quiser, acrescente uma ilustração e aplique-a junto ao texto.

UNIDADE 3 (RECONTAR UMA NARRATIVA)

A Unidade 3 retoma o Campo Artístico-Literário ao propor a reescrita ou reconto de uma narrativa, enfatizando a manipulação consciente dos elementos estruturais do texto narrativo, especialmente o foco narrativo e a organização da sequência dos fatos. Diferentemente da Unidade 1, que prioriza a criação autoral livre, esta proposta exige maior atenção à leitura interpretativa e à transformação de um texto-base, inserindo o aluno em uma prática de retextualização.

Nesta seção, analisa-se a atividade apresentada nas páginas 100–101, considerando sua relação com as habilidades da BNCC voltadas à compreensão dos elementos da narrativa e à alteração do ponto de vista. Busca-se examinar de que maneira a proposta contribui para o desenvolvimento da competência discursiva do estudante, ao exigir não apenas criatividade, mas também domínio estrutural e consciência linguística na reconstrução do texto.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	6º ano – Unidade 3 – pp. 100–101.
Descrição da proposta de produção textual	Recontar uma história (narrativa ou HQ) em formato de Narrativa de Ficção. O planejamento exige a mudança do ponto de vista (narrador em 3ª pessoa) e a inclusão de elementos de sequência e conflito. O objetivo é compartilhar a produção com os colegas.
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento ao Campo Artístico-Literário e Análise Linguística.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF06LP07 (Identificar e utilizar os elementos da narrativa); EF69LP46 (Recontar histórias com alteração de foco); EF06LP05 (Empregar verbos de dizer e pontuação adequada no discurso direto/índireto).
Gênero(s) solicitado(s)	Narrativa de Ficção (Texto recontado/reescrito).
Práticas sociais	Interpretação de textos, produção criativa, leitura e escuta de histórias (compartilhamento de narrativas).
Estímulo à autoria	Médio/Alto. Embora o enredo base seja dado, o aluno exerce autoria ao escolher a linguagem, o ritmo e o foco narrativo (3ª pessoa) da nova versão.
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos literários: HQ (História em Quadrinhos) ou trecho de narrativa como base e disparador.

Abordagem de reescrita	Sim. Revisão focada na: a) Estrutura da narrativa (início, meio e fim, conflito); b) Adequação da linguagem e dos personagens; c) Correta utilização dos discursos direto e indireto e dos verbos de elocução.
Abordagem de retextualização	Sim. O principal objetivo é a retextualização da narrativa base, alterando o foco narrativo (1ª para 3ª pessoa, por exemplo) e o tipo de texto (de HQ para conto ou vice-versa).
Resumo da unidade	1 proposta principal: Recontar uma Narrativa. Predomínio do Campo Artístico-Literário.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Posteriormente inicia-se a Unidade 4, saindo um pouco do campo artístico-literário e adentrando ao campo jornalístico/midiático, trazendo o gênero textual Notícia, tendo como principal objetivo relatar fatos de interesse público de forma clara, objetiva e imparcial. No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da leitura crítica, da identificação de informações essenciais (como o que, quem, quando, onde, como e por que) e da compreensão da estrutura textual própria do discurso jornalístico. Em situações reais de letramento, a notícia pode ser aplicada na produção e interpretação de conteúdos midiáticos, na análise de informações veiculadas em diferentes meios de comunicação e na formação de sujeitos mais conscientes e participativos diante dos acontecimentos sociais.

Produção escrita e oral

* Não escreva no livro!

Notícia

Ler e ouvir notícias faz parte de nosso cotidiano e é um hábito antigo. Acredita-se que as primeiras publicações de jornais tenham surgido há mais de 300 anos. Sem rádio, sem TV, sem internet, sem bancas de jornal a cada esquina, os jornais eram vendidos nas ruas, e as notícias eram anunciadas em alto e bom som, chamando a atenção para os acontecimentos do dia.

O que seria do mundo atual se ninguém escrevesse e publicasse notícias? Ficaríamos sem conhecer fatos que ocorrem um pouco mais distantes de nosso dia a dia. Provavelmente, não teríamos conhecimento, por exemplo, das descobertas dos fósseis pré-históricos nem da boa ação de uma pessoa, fatos relatados nas notícias que lemos durante esta Unidade.

Leia a tira a seguir e tente entender por que os personagens leem jornais.

Fotodenúncia é um tipo de fotografia usada para reportar e denunciar um problema.



SCHULZ, Charles M. Peanuts. Disponível em: <http://blog.estantevirtual.com.br/wp-content/uploads/peanuts_tirinha.jpg>. Acesso em: 9 maio 2018.

Na tira, é citada uma notícia. Você saberia dizer qual é ela?

O que acha de escrever notícias, relatando algo que ocorre por perto, e divulgá-las para pessoas que estão mais distantes de você?

Nesta atividade você vai investigar um assunto interessante para produzir uma notícia e uma **fotodenúncia** para apresentar aos colegas e ao professor. Posteriormente, sua produção poderá ser enviada a um canal *on-line* colaborativo de jornalismo.

Antes de começar

Leia a notícia seguinte, publicada na seção intitulada *Eu-Repórter* de um jornal, e a imagem que a acompanha.



http://oglobo.globo.com/eu-reporter/poste-corroido-por-ferrugem-preocupa-moradores-da-urca-21395264

Poste corroído por ferrugem preocupa moradores da Urca

Segundo cronograma da Light, substituição será feita em junho

O Globo
25/05/2017 - 20:46 / 28/05/2017 - 07:56



RIO - Quem passa pela rua Rua Ramon Franco, na esquina com a Odílio Bacelar, na Urca, Zona Sul do Rio, se depara todos os dias com uma cena que desperta preocupação. O registro enviado por um leitor do GLOBO mostra a base um poste da Light bastante corroída pelas ferrugens. Além disso, boa parte do revestimento em concreto está quebrado.

O mau estado de conservação do poste deixa os moradores mais apreensivos com medo de uma eventual acidente com o aparelho, como inclinação ou até mesmo queda. O aposentado Roberto Percinoto, que passa pela rua todos os dias, diz ter medo de que o poste caia a qualquer momento.

- Passo pela região enquanto faço as minhas caminhadas, e posso dizer que esse poste está se deteriorando há anos. Parece que ele vai cair a qualquer momento, porque a única coisa que parece sustentá-lo é a rede aérea de cabeamento. Até algum tempo atrás, também havia uma árvore com sério de risco de queda, mas um morador muito espirituoso alertou sobre o risco colando um aviso nela. A árvore foi retirada, mas esse poste permanece lá - critica o aposentado.

Distração já consumiu boa parte da base do poste. Light diz que terá troca em junho Foto: Roberto Percinoto / Reprodução

POSTE corroído por ferrugem preocupa moradores da Urca. O Globo, Rio de Janeiro, 26 maio 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/eu-reporter/poste-corroido-por-ferrugem-preocupa-moradores-da-urca-21395264>>. Acesso em: 9 maio 2018.

1. Qual é o problema denunciado na notícia?
2. Observe a imagem que acompanha a notícia.
 - a) O que está destacado nela?
 - b) Por que o autor da fotografia quis utilizar esse recurso de destaque?
 - c) Na imagem, carros estacionados aparecem atrás do poste, em segundo plano. Em sua opinião, houve interesse do fotógrafo em captá-los na imagem? Por quê?
3. Agora, observe atentamente o **ângulo** em que a fotografia foi feita, isto é, de que forma o autor da foto se posicionou em relação ao poste: olhando de cima para baixo, de baixo para cima ou de frente.
 - a) Qual foi o enquadramento feito nessa fotografia?
 - b) Se o poste fosse retratado em sua dimensão real na rua, o efeito seria o mesmo? Por quê?

O **ângulo** em uma imagem indica de que maneira a câmera fotográfica foi posicionada em relação ao que vai ser fotografado.

Planejando o texto

Não só por meio de cartas, como vimos na Unidade 2, é possível fazer reclamação, solicitação ou denúncia. Há outros caminhos; por exemplo, enviar um "flagrante", ou seja, uma comprovação real do fato por meio de uma foto.

Veja, a seguir, a possibilidade de fazer uma denúncia no portal de um jornal. Depois, será a sua vez de produzir uma fotodenúncia.



EU REPÓRTER

Transforme seu flagrante em notícia

SAIBA COMO ENVIAR **ENVIAR SUA NOTÍCIA**

EU-Repórter. O Globo, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/eu-reporter/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

1. Em seu bairro ou comunidade, há algum problema de interesse comum que precisa ser solucionado? Converse com familiares, vizinhos e pessoas de sua comunidade sobre o assunto.
2. Ao identificar o problema, entreviste algumas pessoas para se informar dos elementos básicos para compor a notícia.
3. Para fazer a denúncia, visite o local do problema e tire fotos, lembrando-se de escolher um bom ângulo para comprovar claramente o fato denunciado.
4. Com base nos depoimentos colhidos e na foto, escreva a notícia em uma folha à parte e aplique a foto produzida.
5. Empregue verbos no passado para relatar o ocorrido e busque manter a objetividade. Certifique-se também de usar adequadamente as flexões dos substantivos e adjetivos.
6. Crie um título para a notícia que resuma o fato relatado (com verbos no presente) e desperte no leitor o desejo de ler seu texto.
7. Não se esqueça de acrescentar uma linha fina (ou subtítulo) para complementar a informação do título e fornecer mais elementos da história aos leitores.
8. Depois que seu texto estiver pronto, ele deverá ser lido para os colegas e para o professor. Veja as próximas instruções de como essa atividade será realizada.
9. Com a ajuda do professor, publique a notícia produzida no jornal da escola, se houver, ou no blogue da turma. As notícias produzidas podem também ser reunidas em um jornal para ser distribuído na escola e para os familiares. Com os colegas, selecionem algumas notícias para a primeira edição; as demais podem ser publicadas na edição seguinte.

Dica: Colocar o título por último é uma boa estratégia para evitar que ele "não combine" com o texto.

Autoavaliação e reescrita da notícia

Antes de ler sua notícia para a turma, releia-a, observando os seguintes itens.

- O lide e o restante do texto estão organizados em parágrafos?
- Nos demais parágrafos, são apresentadas outras informações ao leitor?
- Você evitou fazer comentários pessoais sobre o que relata?
- A linguagem é objetiva e o vocabulário está adequado ao assunto?
- Os tempos verbais e a pontuação foram empregados corretamente?
- Sua foto comprova claramente o problema denunciado?

Se necessário, reescreva seu texto, fazendo os ajustes para aperfeiçoá-lo.

Apresentando a notícia oralmente

Reúna-se em grupos de três ou quatro alunos. Cada integrante fará a leitura de sua notícia, acompanhada da fotodenúncia. Depois disso, os grupos devem eleger uma das produções para ser lida e apresentada aos demais colegas da turma.

Se a sua produção for escolhida pelo grupo, prepare-se para lê-la como se fosse um locutor de rádio. Se não estiver tão seguro para se apresentar em público, ensaie antes, em casa, a leitura da notícia.

Durante a apresentação, leia a notícia em voz alta, devagar, com fluência e pronunciando as palavras claramente. Não se esqueça de ler com ênfase o título e subtítulo da notícia para despertar a atenção e o interesse dos ouvintes.

Se possível, apresente a fotodenúncia em um *slide* ou faça uma cópia dela, em tamanho grande, e afixe-a em alguma parte da sala de aula para que a turma possa vê-la.

Avaliação da apresentação da notícia

Com relação às notícias ouvidas:

- o texto apresenta todos os elementos característicos de uma notícia?
- a leitura foi feita de maneira clara, devagar, com fluência, tornando compreensível o fato denunciado?
- a fotodenúncia aprofunda o texto, comprovando claramente a existência do problema relatado?



Cultura digital

Experimente fazer!

✖ Não escreva no livro!

Compartilhe sua fotodenúncia

Na seção anterior, você produziu uma notícia acompanhada de uma fotodenúncia. Que tal publicar essa imagem em um canal *on-line* colaborativo de jornalismo? Sua postagem pode ser feita em ambiente digital para que mais pessoas sejam informadas sobre o problema denunciado e possam se mobilizar para solucioná-lo. Converse com o professor e siga a orientação dele para compartilhar sua fotodenúncia.

1. Baseie-se no texto da notícia e crie uma legenda que acompanhará a foto na publicação.
2. Indique o local onde a foto foi tirada e a data e apresente a denúncia de forma breve e objetiva.
3. Não se esqueça de informar seu nome, sua idade e o colégio onde estuda!

UNIDADE 4 (NOTÍCIA)

Nesta unidade o trabalho com produção textual é inserido no Campo Jornalístico/Midiático e da Vida Pública, por meio da proposta de elaboração de uma notícia com foco em fotodenúncia. Observa-se, nesse momento, uma ampliação significativa das práticas de letramento, especialmente no que se refere à multimodalidade e à articulação entre linguagem verbal e imagem.

A análise da proposta, localizada nas páginas 141–144, busca compreender como o livro orienta o aluno na produção de um texto informativo objetivo, vinculado a situações concretas da comunidade. Examina-se, ainda, de que forma a atividade promove o engajamento social, a investigação de fatos e a circulação digital da produção, contribuindo para a formação de um sujeito crítico e participante no espaço público.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	6º ano – Unidade 4 – pp. 141–144.
Descrição da proposta de produção textual	Produção escrita de uma Notícia com foco na Fotodenúncia. O aluno deve identificar um problema na comunidade, coletar um flagrante (foto), pesquisar os fatos e escrever a notícia, com foco na objetividade e nos verbos no passado. O trabalho culmina em apresentação oral e circulação digital.
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento ao Campo Jornalístico/Midiático e Vida Pública
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF69LP01 (Identificar e analisar gêneros do campo jornalístico); EF06LP05 (Utilizar verbos no passado para relatar fatos); EF69LP06 (Produzir, em mídia, notícias); EF69LP14 (Compor notícias com linguagem objetiva).
Gênero(s) solicitado(s)	Notícia (Gênero Jornalístico) e Fotodenúncia (Gênero midiático, multimodal).
Práticas sociais	Reportagem, denúncia cívica, comunicação midiática, uso da imagem como prova (flagrante), oralidade formal (apresentação como locutor).
Estímulo à autoria	Alto. Exige pesquisa de campo ("em seu bairro ou comunidade"), coleta de imagem (autoria visual) e adaptação do texto para circulação digital.

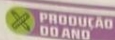
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos não literários: Tira cômica, notícia real (Poste corroído – p. 143).
Abordagem de reescrita	Sim. Revisão focada na: a) Objetividade e coerência; b) Correção dos tempos verbais (passado para fatos); c) Adequação do vocabulário e pontuação.
Abordagem de retextualização	Sim. Transição do texto escrito para a apresentação oral (como locutor de rádio) e para o formato digital (adaptando a legenda da fotodenúncia para circulação online).
Resumo da unidade	1 proposta principal: Notícia / Fotodenúncia. Predomínio do Campo Jornalístico/Midiático e Vida Pública.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A Unidade 5 apresenta o Relato de viagem como gênero textual, trazendo uma proposta de abertura a criatividade para que o aluno possa contar suas experiências. Tem como objetivo narrar experiências vividas em deslocamentos para diferentes lugares, descrevendo paisagens, acontecimentos e impressões pessoais do autor. No contexto da aprendizagem, esse gênero favorece o desenvolvimento da escrita descritiva e narrativa, da organização temporal dos fatos e da expressão de subjetividade, além de ampliar o repertório cultural dos alunos. Em situações reais de letramento, o relato de viagem pode ser aplicado na produção de diários, blogs, registros pessoais ou compartilhamentos em redes sociais, permitindo ao sujeito comunicar suas vivências e construir sentidos sobre o mundo a partir delas.



Produção escrita



Não escreva no livro!

Relato de viagem

Você gosta de viajar? Sabia que existem pessoas e até famílias inteiras que dedicam grande parte de sua vida a viagens e que gostam de compartilhar o que viveram em relatos e diários de bordo? Um desses casos é o da família Schurmann, que se tornou conhecida por ter viajado quase o mundo todo e ter feito inúmeros relatos de suas experiências. Leia este trecho de uma notícia sobre ela.

Viagem da Família Schurmann para a Ásia é tema da série Expedição Oriente, da National Geographic



Foto do acervo da Família Schurmann em seu veleiro no Taiti. Foto de 2015.

[...]

A série *Expedição Oriente*, que vai mostrar a viagem da Família Schurmann até a Ásia em busca de informações sobre a teoria de que os exploradores chineses teriam sido os primeiros a navegar ao redor do mundo, conhecendo lugares como Caribe, América do Sul e Antártica décadas antes dos europeus, estreia no dia 25 de abril, às 22h30, no National Geographic. A produção, com 11 episódios de uma hora cada, é dirigida pelo cineasta David Schurmann, filho de Vilfredo e Heloísa.

A bordo do veleiro sustentável Kat – que, além de homenagear a caçula da família que faleceu em 2006, tem sistema de geração de energia limpa por meio de eólicos, painéis solares e hidrogeladores, compactador de lixo reciclável, sistema de tratamento de esgoto, reaproveitamento de lixo orgânico e até uma horta orgânica a bordo –, a família atravessou os mares durante dois anos. A expedição nasceu após o estudo da história do navegador português Fernão de Magalhães, conhecido por idealizar, no século XVI, a primeira viagem ao redor do globo. Ele afirmava ter dados sobre diferentes rotas marítimas que não constavam nos documentos oficiais da época.

[...]

DIÁRIO Catarinense. Viagem da Família Schurmann para a Ásia é tema da série *Expedição Oriente*, da National Geographic. A notícia, 12 abr. 2017. Disponível em: <<http://anoticia.dicrbs.com.br/sc/cultura-e-variedades/noticia/2017/04/viagem-da-familia-schurmann-para-a-asia-e-tema-da-serie-expedicao-oriente-da-national-geographic-9770369.html?impressao=sim>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

Não deixe de acessar

Site da família Schurmann

Em 1984, Heloisa e Vilfredo abandonaram o conforto da vida em terra firme e partiram de Florianópolis (SC) com os três filhos, à época com 7, 10 e 15 anos de idade, com o objetivo de realizar um sonho: dar a volta ao mundo a bordo de um veleiro.

Disponível em: <<http://schurmann.com.br/familia-schurmann>>. Acesso em: 24 maio 2018.

Que tal você também fazer o relato de uma viagem ou de um passeio que tenha feito?

Pense em um lugar que você tenha conhecido e na experiência vivida que tenha sido marcante. Pode ser uma viagem, uma excursão, uma visita a familiares que moram em outra cidade, um passeio interessante que tenha feito. Pode ser até mesmo uma viagem imaginária a um lugar a que você sonha ir um dia. Com a ajuda do professor, você poderá publicar seu relato no blogue da turma. Afinal, nada mais natural do que visitar lugares e compartilhar nossas experiências com outras pessoas.

Seus leitores serão também os leitores do Almanaque, nossa Produção do ano.

Antes de começar

O trecho a seguir faz parte de um relato do diário de bordo que a família Schurmann mantém na internet. Leia-o para responder às questões a seguir.

[...]

Nesses dois anos de expedição, tivemos muitos momentos de ficar sem fôlego de tantas experiências lindas que vivenciamos, de desafios que passamos, e de muitas saudades de quem amamos.

[...]

Ah! Eu tinha me esquecido como foi de tirar fôlego chegar em Xangai com milhares de barcos, navios e chatas cruzando nosso caminho no rio para redescobrir o grande almirante Zheng He, o venerado herói das grandes navegações chinesas.

A China, inspiração de nossa expedição, mostrou seu lado tradicional milenar e o que há de mais moderno em suas cidades de Xangai e Pequim.

Em Bornéu, estar de frente com um orangotango e ver o olhar profundo desse animal quase tão humano foi uma experiência incrível.

Na Indonésia, os cultos mais diferentes em um mesmo espaço nos levaram de mesquitas e templos budistas, hindus em cerimônias milenares e muito espirituais.

A travessia do Oceano Índico por 12 dias e 2 800 milhas foi a mais longa, a mais rápida e a mais difícil de todas. Com mar de ondas de 3 até 5 metros e ventos fortíssimos, era difícil a vida a bordo [...].

FAMÍLIA Schurmann. Uma expedição de tirar o fôlego. *Família Schurmann*, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://schurmann.com.br/pt/uma-expedicao-de-tirar-o-folego/>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

1. Nesse trecho, aparecem algumas expressões que indicam lugar e tempo.
 - a) Anote no caderno duas que indicam lugar.
 - b) Anote no caderno uma expressão ou frase que indique tempo.
2. No caderno, escolha e registre outras expressões que marquem tempo e lugar e que você poderia usar em seu relato de viagem.
3. Observe o uso dos tempos verbais no relato da família Schurmann: estão no presente ou no passado?

planejando o texto

para planejar seu relato de viagem real ou imaginária, faça um roteiro no caderno com base nos itens a seguir.

1. Para que lugar foi sua viagem ou seu passeio?
2. Qual foi o objetivo da viagem, o itinerário seguido e quantos dias durou?
3. O que você observou e registrou de mais interessante (costumes, festas, paisagens, pessoas)?
4. Aconteceu algo de diferente, estranho ou divertido durante a viagem que pode ser interessante para contar aos leitores?
5. O que você aprendeu nessa viagem? Quais foram suas reflexões sobre o que viu, fez e aprendeu?

Dica: Complemente o que você já sabe sobre o local do seu relato pesquisando mais informações em livros, revistas, jornais ou sites. Anote o que julgar necessário.

- Cite fatos e faça observações sobre aspectos geográficos, históricos ou culturais.
- Faça comentários e reflexões sobre o que viu.
- Utilize palavras do campo semântico da viagem ou do local.
- Use os tempos verbais adequados e expressões que marcam tempo e lugar, dando atenção à pontuação e à ortografia.
- Utilize seus conhecimentos de concordância.
- Se possível, selecione fotos para compor seu relato.

Autoavaliação e reescrita

1. Após a finalização do texto, releia-o, verificando se os elementos mais importantes de um relato estão presentes.
 - a) O itinerário e a ordem dos acontecimentos da viagem estão claros para o leitor?
 - b) Foram incluídos trechos narrativos, descritivos e expositivos, se/quando necessários?
 - c) Foram usadas formas verbais no passado e expressões para indicar tempo e lugar?
2. Após a autoavaliação, reescreva o texto fazendo os ajustes necessários e apresente o relato ao professor.
3. Depois de pronta a versão final, crie um título que chame a atenção do leitor e adicione uma ou mais fotos.
4. Guarde a produção com cuidado, pois ela poderá ser aproveitada na Produção do ano.

Não deixe de ler

As viagens de Marco

Polo, tradução de Carlos Heitor Cony, Ediouro.

Marco Polo tinha 17 anos quando chegou às terras do imperador mongol Kublai Khan. Inteligente e observador, procurou conhecer os recursos naturais e os costumes dos povos que encontrou em suas viagens pelo Extremo Oriente. Seu relato revelou aos europeus a riqueza e o desenvolvimento do Oriente.

Leia a obra completa para saber mais sobre essa aventura.

UNIDADE 5 (RELATO DE VIAGEM)

A Unidade 5 propõe a produção do gênero Relato de Viagem, articulando narração e descrição a partir de experiências reais ou imaginárias. Inserida entre o Campo da Vida Pública e o Campo Jornalístico/Midiático, a proposta amplia o trabalho com a dimensão subjetiva da escrita, valorizando impressões pessoais e a construção de uma voz autoral.

Nesta seção, analisa-se a atividade apresentada nas páginas 207–209, observando como o planejamento textual orienta a organização do itinerário, a seleção de informações e o uso de recursos descritivos. Busca-se compreender em que medida o gênero favorece práticas de letramento relacionadas ao compartilhamento de vivências e à circulação digital, além de contribuir para o desenvolvimento da escrita narrativa em perspectiva memorialística.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	6º ano – Unidade 5 – pp. 207–209.
Descrição da proposta de produção textual	Produção escrita de um Relato de Viagem (real ou imaginária), focando na experiência pessoal e no compartilhamento das vivências. O planejamento exige a definição do itinerário e do objetivo da viagem, coleta de informações geográficas e culturais, e uso de recursos descritivos. O texto final pode ser publicado no blogue da turma ou no Almanaque.
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento ao Campo da Vida Pública e Jornalístico/Midiático.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF69LP01 (Identificar a função social do relato de viagem); EF06LP07 (Utilizar elementos da narrativa: sequência e tempo); EF69LP47 (Aplicar escolha lexical e elementos descritivos); Foco no uso de formas verbais no passado para relatar o ocorrido.
Gênero(s) solicitado(s)	Relato de Viagem (Gênero narrativo, descritivo e memorialístico).
Práticas sociais	Documentação e compartilhamento de vivências culturais, divulgação de informações turísticas/geográficas, uso de blogs de viagem (circulação digital).
Estímulo à autoria	Alto. A autoria é estimulada pela exigência de impressões pessoais e de uma visão particular sobre o que foi visto, além da pesquisa complementar sobre o destino.
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos não literários: Trecho do diário de bordo da Família Schurmann e, implicitamente, textos de pesquisa (jornais/sites).
Abordagem de reescrita	Sim. Revisão detalhada focada no: a) Itinerário e ordem dos acontecimentos; b) Inclusão de trechos narrativos e descritivos; c) Uso de formas verbais no passado e expressões de tempo/lugar.
Abordagem de retextualização	Sim. O texto é concebido para ser publicado em um blogue (mídia digital), o

	que implica a seleção de fotos e a adaptação do layout (multimodalidade de suporte).
Resumo da unidade	1 proposta principal: Relato de Viagem. Predomínio do Campo da Vida Pública / Jornalístico.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

O poema visual é apresentado na Unidade 6, sendo um gênero textual que articula linguagem verbal e não verbal, explorando a disposição gráfica das palavras, imagens e elementos visuais para construir sentidos. Seu objetivo é provocar interpretações que vão além do conteúdo escrito, valorizando a forma, o espaço e os recursos visuais como parte essencial da mensagem. No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da criatividade, da leitura multissemiótica e da compreensão de diferentes formas de expressão artística. Em situações reais de letramento, o poema visual pode ser aplicado na produção de cartazes, publicações digitais e intervenções artísticas, ampliando as possibilidades de comunicação e expressão dos alunos em diferentes contextos sociais.

Produção escrita

Poema visual

Ler ou escrever poemas é uma forma de expressar emoções, experiências, sensações. A poesia faz parte da vida do ser humano, e poemas existem até mesmo antes da existência de contos e romances.

Você gostou de ler os poemas dessa Unidade? Que tal escrever um para chamar de seu? Leia este cartaz que uma escola de Portugal publicou na internet.

Gostou do poema no cartaz? Como não será possível participar desse concurso, pois a inscrição já terminou, podemos pensar em alternativas. Que tal criar um poema visual e postá-lo no blogue da turma? Você estará divulgando uma nova forma de fazer poesia; pode ser que algumas ou muitas pessoas não conheçam o caligrama ou o poema visual. Componha o seu. Depois de revisada por você e pelo professor, passe a limpo e fotografe sua produção. Se quiser, acrescente um áudio. Além do blogue, o poema poderá fazer parte de nosso Almanaque!

Disponível em: <http://aejdfaro.pt/concurso-poemas-visuais/>.
Acesso em: 4 jun. 2018.



Antes de começar



1. Sente-se com um colega. Juntos, leiam o poema a seguir. No caderno, criem outra forma de mostrar o movimento que o maior cachorro do mundo provocaria caso se coçasse, reorganizando as palavras dos dois últimos versos.

Terremoto

SE VOCÊ JUNTAR TODAS AS PULGAS
TERÁ A MAIOR PULGA
DO MUNDO.

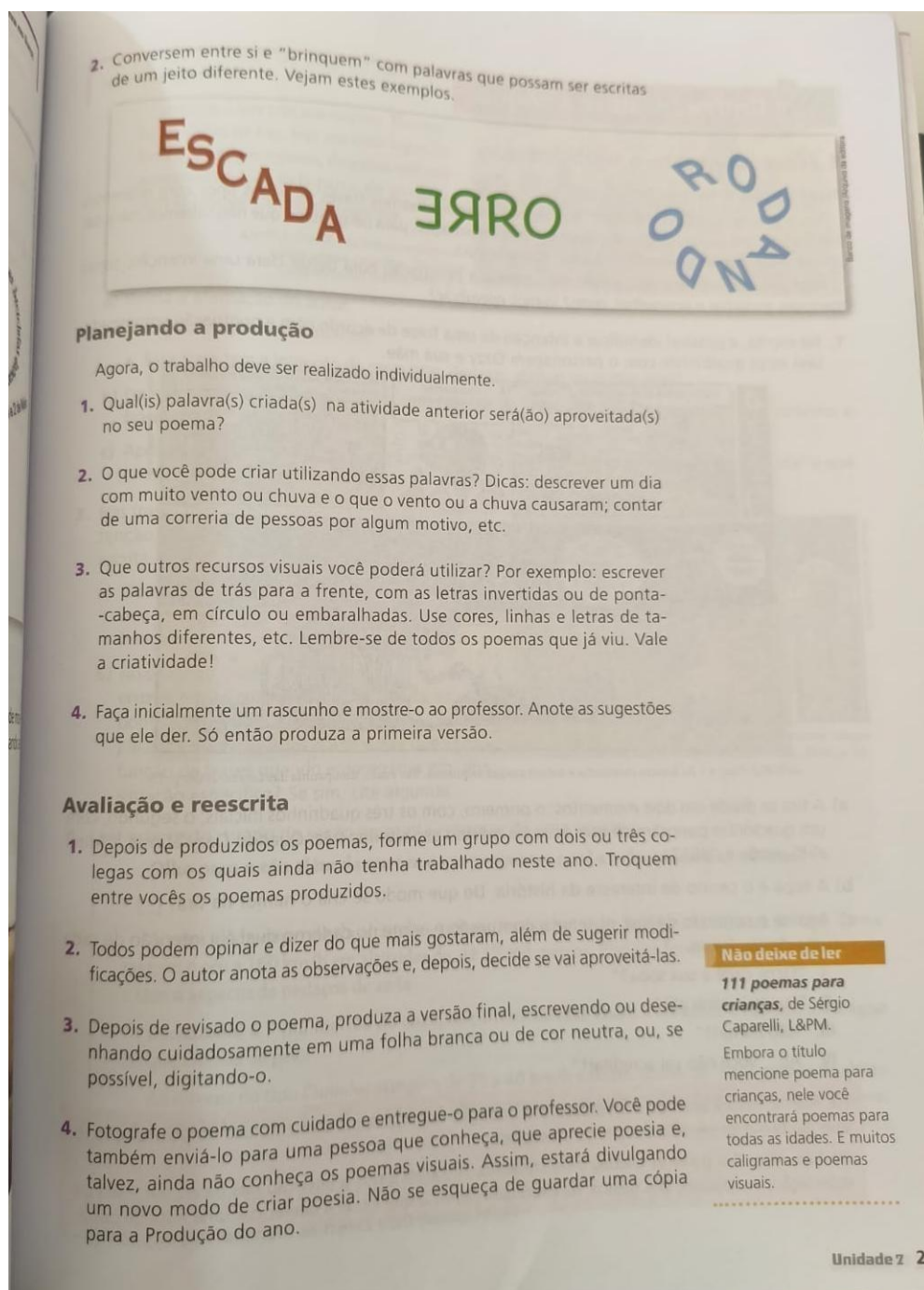
SE VOCÊ JUNTAR TODOS OS CACHORROS
TERÁ O MAIOR CACHORRO
DO MUNDO.

AGORA, SE ESSA PULGA
PICAR ESSE CACHORRO
E ELE SE COÇAR

VAI CU O DO DO!
SA DIR MUN TO



PAES, José Paulo. *Um passarinho me contou*. São Paulo: Ática, 1998.



UNIDADE 6 (POEMA VISUAL)

Nesta proposta em questão, insere-se novamente no Campo Artístico-Literário ao propor a produção de um Poema Visual (ou caligrama), ampliando a compreensão do texto poético para além da linearidade verbal. Trata-se de uma proposta que enfatiza a multimodalidade e a articulação entre linguagem verbal e recursos gráficos, convidando o aluno a explorar diferentes formas de expressão estética.

A análise da atividade, localizada nas páginas 240–241, busca examinar como o livro orienta a criação poética e o uso intencional da disposição gráfica das palavras para produzir efeitos de sentido. Investiga-se, ainda, de que maneira a proposta favorece a autoria criativa e a compreensão do poema como prática social vinculada à experimentação artística e à circulação cultural.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	6º ano – Unidade 6 – pp. 240–241.
Descrição da proposta de produção textual	Produção de um Poema Visual (ou Caligrama). A proposta incentiva o aluno a criar uma nova forma de mostrar um poema, reorganizando palavras ou usando letras invertidas/pontas-cabeça, explorando cores, linhas e formas para expressar emoções ou sensações. O texto final é para um Concurso de Poemas Visuais e pode ser publicado no Almanaque.
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento ao Campo Artístico-Literário e Multimodalidade.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF69LP54 (Analisar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos multimodais); EF69LP55 (Produzir, em meios digitais ou impressos, poemas, explorando recursos de expressão visual); EF69LP46 (Criar textos em versos, explorando recursos rítmicos e visuais).
Gênero(s) solicitado(s)	Poema Visual / Caligrama (Gênero poético, multimodal).
Práticas sociais	Criação estética, participação em concursos artísticos, apreciação da poesia concreta, uso da arte visual para comunicar ideias (circulação em Almanaque ou blogue da turma).
Estímulo à autoria	Forte estímulo. A proposta é altamente criativa, exigindo que o aluno vá além do texto linear e pense o poema como uma obra de design.
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos literários e poéticos: Poema como disparador ("Terremoto", de Paulo Paes) e exemplos de caligramas.
Abordagem de reescrita	Sim. Revisão focada na: a) Clareza da mensagem poética; b) Uso criativo da forma (cores, letras, layout); c) Adequação do ritmo e rima (se aplicável).

Abordagem de retextualização	Sim. A essência do Poema Visual é a retextualização do texto verbal para o formato visual/gráfico, integrando a palavra à imagem e ao espaço.
Observações adicionais	
Resumo da unidade	1 proposta principal: Poema Visual. Predomínio do Campo Artístico-Literário.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Finalizando o material com o campo de práticas, estudos e pesquisas a Unidade 7 apresenta a exposição oral e o verbete de enciclopédia são gêneros textuais de caráter informativo que têm como objetivo apresentar e sistematizar conhecimentos sobre determinado tema de forma clara, organizada e acessível. No contexto da aprendizagem, esses gêneros contribuem para o desenvolvimento da pesquisa, da seleção e organização de informações, da oralidade formal e da escrita objetiva, além de promoverem a ampliação do repertório conceitual dos alunos. Em situações reais de letramento, podem ser aplicados em seminários, apresentações acadêmicas e na produção de textos informativos para diferentes suportes, como enciclopédias impressas ou digitais, favorecendo a participação ativa dos estudantes em práticas sociais de construção e compartilhamento do conhecimento.



Exposição oral e verbete de enciclopédia

A ameaça de extinção de espécies é um tema que preocupa cientistas, botânicos, biólogos, artistas e grande parte da população mundial. Segundo os estudiosos do assunto, o número de espécies de animais na Terra vem diminuindo gradativamente.

Leia o trecho de uma notícia que aborda o que alguns pesquisadores têm feito para tentar reverter a extinção do pato-mergulhão, uma das aves aquáticas mais raras no mundo.

Pato raro tem a 1ª ninhada em cativeiro

Quase extinto, o pato-mergulhão nunca se havia reproduzido antes em um zoológico no mundo

Marcelo Godoy, O Estado de S. Paulo
6 Agosto 2017 | 3h00

ITATIBA – Eles têm penugem cinza e preta e assim devem ficar quando crescerem. São quatro filhotes monitorados 24 horas por dia por câmeras e pela vigilância de tratadores. Tanto trabalho se explica pelo fato de eles serem os primeiros de sua espécie, o pato-mergulhão, a nascer no mundo em cativeiro. [...]

O pato-mergulhão (*Mergus ostoseta-ceus*) é uma ave aquática das mais raras no mundo. Ameaçada de extinção – ela já sumiu da Argentina, do Paraguai e do Uruguai –, é hoje encontrada em apenas quatro lugares no Brasil: na Serra da Canastra (MG), na Chapada dos Veadeiros (GO), no Jalapão (TO) e em Patrocínio (MG).

Ao todo, os pesquisadores estimam que existam cerca de 200 exemplares na natureza. “Essa é a espécie de pato mais ameaçada do hemisfério ocidental”, afirmou Luís Fábio Silveira, curador da seção de aves do Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo (USP).

Esse tipo de pato precisa de águas límpidas com corredeiras e vegetação na margem para viver. Alimenta-se de insetos e de peixes capturados durante o mergulho. “A poluição, a mineração e a caça são os principais vilões da espécie”, disse Robert F. K., gerente-geral do Zoológico Itatiba.

Fazia pouco mais de um mês quando os tratadores recolheram os ovos de dois casais de patos-mergulhões – o Zoológico mantém cinco deles, que nasceram depois que pesquisadores apanharam ovos na Serra da Canastra e no Jalapão para começar a criar a espécie em cativeiro.

K. participou da equipe que foi buscar os ovos na natureza. “Quando seus filhotes crescem, os pais os expulsam da área para que, no ano seguinte, tenham uma nova ninhada. Cada casal precisa de um território de cerca de 6 a 9 quilômetros de extensão.” Normalmente, o pato-mergulhão vive perto de nascentes. A fêmea põe de cinco a seis ovos [...].

[...]



Pato-mergulhão com ninhada, na Serra da Canastra, em Minas Gerais, 2013.

GODOY, Marcelo. Pato raro tem a 1ª ninhada em cativeiro. O Estado de S. Paulo, 6 ago. 2017.

Disponível em: <<http://sustentabilidade.estadao.com.br/noticias/geral,pato-raro-tem-a-1-ninhada-em-cativeiro,70001925463>>.

Acesso em: 28 maio 2018.

Planejando o roteiro

Prepare seu roteiro por meio de um esquema, como o que vimos na Unidade 6.

1. No caderno, crie um esquema ou roteiro de acordo com as informações que selecionou, aproveitando o formato das enciclopédias que estudamos. Abaixo da questão investigativa, anote os itens que você abordará em sua apresentação oral, derivados da questão central que elegeu. Por exemplo:

Questão investigativa: título do que você vai pesquisar
Espécie em foco: nome popular e nome científico
Dados da espécie:
Habitat:
Minha questão investigativa: (derivada das principais informações que registrei e das minhas reflexões sobre isso)
Encontrei/não encontrei respostas para minha questão investigativa:
O que aprendi:

Palavra-chave, em um trecho de texto ou em um conjunto de informações, é uma palavra ou uma expressão que traduz ou identifica o sentido geral desse trecho ou dessas informações.

2. Para cada item, anote **palavras-chaves** que possam ajudar você a desenvolver o assunto: pode ser uma palavra ou expressão que você definiu ou outra do próprio texto. Geralmente substantivos e verbos funcionam bem como palavras-chaves.

Escrevendo o roteiro

Escreva seu roteiro. Ele será muito útil para você fazer uma boa apresentação aos colegas.

1. Decida em que suporte o roteiro será apresentado: escrito na lousa, em um cartaz, em um *slide* ou anotado por você em um papel para servir de orientação quando for se apresentar oralmente.
2. Se o roteiro for apresentado para seus colegas, utilize letras suficientemente grandes e legíveis para toda a turma. Lembre-se do que aprendeu ao elaborar um cartaz, na Unidade 5.
3. Nesse caso, se possível, adicione imagens relacionadas à espécie sobre a qual vai falar.
4. Certifique-se de que o texto esteja corretamente escrito e obedeça à pontuação e às regras de concordância.

Exposição oral

Vamos compartilhar os resultados das pesquisas entre a turma? Neste momento, você vai apresentar suas investigações para os colegas e conhecer as deles. Veja a proposta.

Antes de começar

1. Releia seu roteiro, com os resultados anotados, e ensaie sua apresentação, marcando a duração do que vai expor. Não ultrapasse dez minutos.
2. Se for usar algum equipamento de apoio, certifique-se de que esteja funcionando corretamente.

3. Desenvolva seu roteiro em outra folha, acrescentando as informações que selecionou para a apresentação oral.

4. Não se esqueça de preparar uma introdução e um encerramento.

Dica: Ensaie várias vezes a apresentação. Tente memorizar os principais pontos do que vai apresentar. Com base no roteiro, será mais fácil se lembrar da sequência.

planejando a exposição oral

1. Combine com o professor como serão feitas as apresentações.

2. **Importante!** O roteiro não é para ser lido; use suas anotações no momento da apresentação apenas para ajudar você a se lembrar dos itens que selecionou.

Apresentando a exposição oral

1. No dia da apresentação, tenha seu roteiro à mão, já no suporte em que escolheu apresentá-lo.

2. Comece informando qual animal selecionou e por quê e os dados sobre a espécie. Em seguida, apresente sua questão investigativa e desenvolva o conteúdo preparado, sempre observando a sequência de seu roteiro.

Dica:

- Fale calmamente, articulando bem as palavras e em tom de voz adequado ao espaço.
- Lembre-se das atividades orais praticadas anteriormente e capriche na fluência e expressividade.
- Use linguagem descontraída, porém não descuidada ou com gírias.
- Olhe diretamente para a plateia.
- Utilize articuladores de sequência, como **no início, em seguida, para isso**, etc.

3. Termine a apresentação com uma frase que resuma sua experiência e o que aprendeu de novo.

Avaliação da exposição oral

Depois da apresentação de todas as exposições orais, analise, com os colegas e o professor, os seguintes pontos:

1. A sequência nas exposições orais teve começo, meio e fim e prendeu a atenção da turma?

2. A linguagem estava adequada à situação? Todos os colegas evitaram o uso de gírias ou vícios de linguagem, como né, então, tipo assim?

3. Foi sempre utilizado um tom de voz adequado? Uma entonação diferente para enfatizar pontos importantes durante a exposição oral?

4. Os colegas movimentaram-se um pouco durante a apresentação?

Unidade 8 267



Jovem em apresentação oral.

UNIDADE 7 (EXPOSIÇÃO ORAL E VERBETE DE ENCICLOPÉDIA)

Nesta última unidade concentra-se no Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, articulando dois gêneros complementares: o Verbetes de Enciclopédia e a Exposição Oral. Essa proposta

representa um momento de consolidação das competências relacionadas à pesquisa, sistematização de informações e comunicação formal do conhecimento.

Nesta seção, analisa-se a atividade apresentada nas páginas 264–267, considerando sua articulação com as habilidades da BNCC voltadas à produção de textos expositivos e à organização da oralidade formal. Busca-se compreender como a proposta favorece o desenvolvimento da linguagem impessoal, da curadoria de fontes e da retextualização de conteúdos escritos para apresentação oral, contribuindo para a inserção do estudante em práticas acadêmicas e científicas.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	6º ano: Unidade 7 (Divulgação Científica) – pp. 264–267.
Descrição da proposta de produção textual	Verbetes de Enciclopédia: Produção de um texto expositivo sobre um tema de pesquisa (ex: biologia, história, tecnologia). O foco é a linguagem objetiva e impessoal (3ª pessoa), a apresentação da entrada (título) e do corpo do verbete com informações, dados e, frequentemente, elementos visuais (gráficos, imagens). Exposição Oral: O aluno deve planejar e apresentar oralmente os resultados de sua pesquisa, utilizando o Verbetes como base. Enfatiza-se o uso de recursos visuais (slides/painéis), a organização esquemática do conteúdo e o ensaio prévio, adequando a linguagem à situação formal de comunicação.
Diálogo com a BNCC: Competências	Máximo Alinhamento ao Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF69LP36 (Produzir, revisar e editar verbete de enciclopédia); EF67LP21 (Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais); EF69LP38 e EF69LP41 (Organizar dados em slides, usando ferramentas de apoio oral).
Gênero(s) solicitado(s)	Verbetes de Enciclopédia (Gênero expositivo/informativo) e Exposição Oral (Gênero da oralidade formal).
Práticas sociais	Pesquisa, investigação científica, registro e sistematização do conhecimento, comunicação didática, apresentação em público, uso de fontes de informação (impressas e digitais).
Estímulo à autoria	Moderado/Alto. A autoria reside na escolha do tema, na curadoria das fontes,

	na sistematização das informações complexas e na construção do texto com linguagem técnica e impessoal, além da performance oral.
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos não literários: Verbetes reais (digitais ou impressos) como modelo (ex: verbetes da Wikipédia).
Abordagem de reescrita	Sim. Revisão focada na: a) Objetividade e impessoalidade da linguagem; b) Precisão das informações e dos dados; c) Correta formatação (entrada e corpo do verbete).
Abordagem de retextualização	Sim. O aluno deve retextualizar as informações do Verboete escrito (texto denso e formal) para um esquema de apresentação oral (slides/notas, mais sucinto e tópico).
Resumo da unidade	2 gêneros combinados: Verboete de Enciclopédia e Exposição Oral. Predomínio do Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

4.2 O ensino de produção textual no 6º ano: ponderações e discussões sobre as propostas

A análise das propostas de produção textual do livro do 6º ano, abrangendo os gêneros notícia/fotodenúncia, relato de viagem, poema visual e verbete de enciclopédia/exposição oral, revela um material didático robusto e altamente alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A coleção demonstra uma preocupação curricular em desenvolver as habilidades do aluno do Ensino Fundamental II de forma integrada e progressiva, preparando-o para atuar em diferentes esferas da sociedade.

O alinhamento do material é notável por sua abrangência e profundidade, cobrindo os quatro Campos de Atuação social definidos pela BNCC: Campo Jornalístico/Midiático e Vida Pública: Abordado pela Notícia/Fotodenúncia e pelo Relato de Viagem, exigindo do aluno a capacidade de informar e de relatar experiências, praticando a cidadania digital e o engajamento comunitário. Campo Artístico-Literário: Explorada pelo Poema Visual, que transcende a dimensão verbal e introduz a multimodalidade na leitura e produção de textos literários (EF69LP55). Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa: Fortemente trabalhado pelo Verboete de Enciclopédia e pela Exposição Oral, em que o aluno precisa dominar a pesquisa, a sistematização do conhecimento e o registro com linguagem objetiva e impessoal (EF69LP36).

A coleção garante a integração das quatro práticas de linguagem (Leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) ao exigir planejamento (escrita), pesquisa (leitura), debate (oralidade)

e posterior apresentação (oralidade/semiótica), sempre orientada pela revisão gramatical e estrutural (análise linguística).

Alguns pontos positivos foram: ênfase na multimodalidade e tecnologia: o material abraça a cultura digital e a linguagem contemporânea. Gêneros como fotodenúncia (imagem + texto), poema visual (design + texto) e exposição oral (texto + slides) exigem que o aluno articule diferentes mídias e linguagens para a comunicação, um requisito fundamental da BNCC.

Além disso, a progressão entre os gêneros desafia o aluno a dominar diferentes registros: subjetivo/pessoal (Relato de Viagem); objetivo/formal (Notícia); científico/impessoal (Verbetes de Enciclopédia). Há ainda um trabalho constante de transformar um texto em outro. Por exemplo, a pesquisa para o verbete deve ser retextualizada para a produção do verbete escrito e, posteriormente, para o esquema tópico da exposição oral (EF69LP38), desenvolvendo o raciocínio lógico e a síntese.

Embora o material seja de alta qualidade, a implementação pedagógica pode enfrentar alguns desafios como, exigência de infraestrutura, a eficácia das propostas multimodais e digitais (fotodenúncia, produção de poema visual com recursos gráficos, exposição oral com projetor/computador) depende diretamente da infraestrutura tecnológica disponível na escola.

No que se refere a gêneros do campo de estudo e pesquisa (como o verbete/exposição) exigem fases longas de planejamento, pesquisa, seleção de informações e ensaio oral. O professor precisa garantir um cronograma que permita aprofundamento, e não apenas a produção superficial. É fundamental que o docente dedique tempo à análise linguística para que o aluno compreenda as marcas textuais de cada gênero (ex: o porquê de usar a 1ª pessoa no Relato, e a 3ª pessoa e o presente atemporal no verbete de Enciclopédia).

A partir da minha experiência docente em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, observa-se que as propostas presentes na coleção analisada contribuem para a ampliação das possibilidades de autoria dos estudantes, especialmente quando articulam a produção escrita a situações que simulam ou se aproximam de práticas sociais reais. Atividades como a carta de reclamação, a notícia com fotodenúncia e o verbete de enciclopédia deslocam o aluno de um lugar meramente escolar para uma posição de sujeito que escreve para intervir, informar, denunciar ou compartilhar saberes.

Nesses momentos, a escrita deixa de ser apenas exercício avaliativo e passa a assumir função social concreta, o que impacta diretamente o engajamento dos estudantes. Observa-se que, quando a proposta envolve circulação, ainda que seja no blog da turma, no almanaque ou em apresentação oral, os alunos tendem a assumir maior responsabilidade pelo texto, revisando com mais atenção e demonstrando maior preocupação com clareza e adequação linguística. No entanto, essa potencialidade depende fortemente da mediação docente: se a atividade for conduzida apenas como

cumprimento de roteiro estrutural, a dimensão autoral pode se enfraquecer, reduzindo-se a um preenchimento de etapas.

No que se refere ao processo de reescrita e à reflexão sobre a própria escrita, é possível afirmar que o livro incentiva a revisão em praticamente todas as propostas, apresentando critérios relativamente claros (estrutura do gênero, adequação da linguagem, tempos verbais, organização em parágrafos, objetividade ou subjetividade conforme o caso). Contudo, a reescrita aparece, em geral, como etapa final de verificação e ajuste, e não necessariamente como processo contínuo de construção de sentidos. Na prática, a qualidade desse momento depende do tempo pedagógico destinado a ele: quando há espaço para leitura coletiva, troca entre pares e discussão sobre escolhas linguísticas, percebe-se avanço significativo na consciência textual dos alunos; quando a revisão ocorre apenas como checklist individual, seu potencial formativo se reduz. Ainda assim, é inegável que o material cria condições para que a reflexão linguística esteja articulada ao uso real da linguagem, favorecendo práticas de letramento que integram escrita, leitura, oralidade e análise linguística, aproximando o ensino da produção textual de uma perspectiva mais social e menos mecanizada.

Entretanto, alguns limites podem ser apontados. Embora todas as propostas incluam momentos de revisão textual, a reescrita aparece majoritariamente como etapa final de verificação estrutural, centrada em critérios formais (organização em parágrafos, adequação de tempos verbais, presença dos elementos do gênero). Nem sempre se evidencia uma abordagem processual mais aprofundada da escrita, que envolva múltiplas versões, discussão coletiva sobre escolhas discursivas e reflexão crítica sobre efeitos de sentido. Assim, o potencial formativo da reescrita pode ficar condicionado à mediação do professor, não sendo plenamente garantido apenas pelo encaminhamento do livro.

Outro aspecto que merece atenção é que, apesar de as propostas simularem práticas sociais reais, muitas delas permanecem no âmbito da circulação interna à escola. A publicação em almanaques ou blogs da turma, por exemplo, representa um avanço em relação à escrita exclusivamente avaliativa, mas ainda pode se restringir ao espaço pedagógico. A efetiva inserção do aluno em práticas sociais mais amplas depende da iniciativa docente e das condições institucionais. Além disso, a complexidade de algumas propostas, especialmente aquelas que envolvem pesquisa, uso de tecnologia e produção multimodal, pode esbarrar em limitações de infraestrutura e tempo didático, o que pode comprometer a profundidade do trabalho.

Desse modo, percebe-se que a coleção apresenta qualidades significativas no que diz respeito à diversidade de gêneros, ao alinhamento curricular e à valorização da autoria em diferentes níveis. Contudo, a consolidação de uma perspectiva de letramento efetivamente social e processual exige uma atuação docente crítica, que amplie os momentos de reflexão sobre a escrita, fortaleça a dimensão

dialógica da reescrita e busque estratégias para expandir a circulação social dos textos produzidos. O livro didático, portanto, configura-se como instrumento potente, mas não autossuficiente, sendo sua eficácia diretamente relacionada às escolhas pedagógicas que orientam sua utilização em sala de aula.

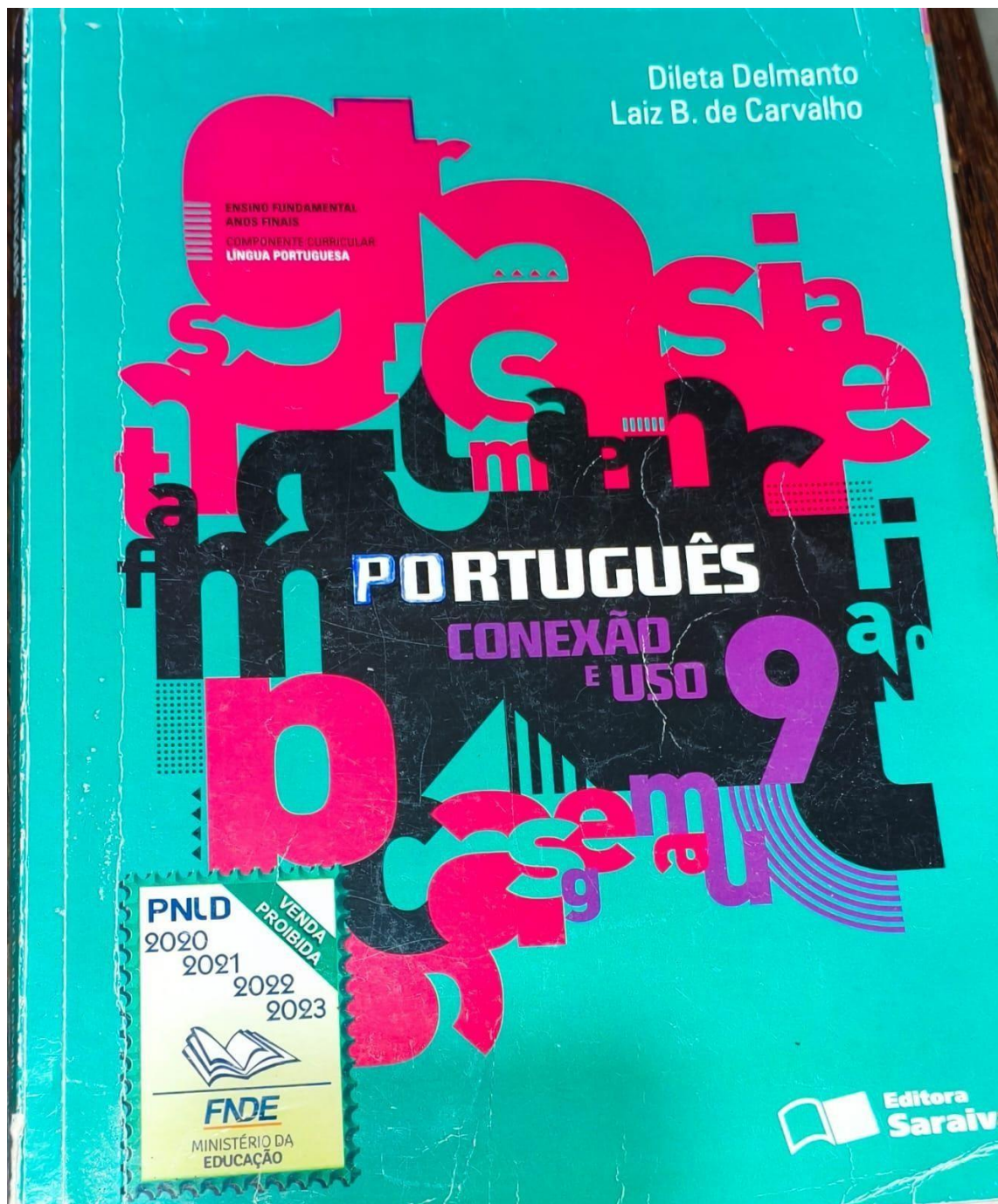
4.3 Análises de dados – material do 9º ano

A análise do livro didático do 9º ano insere-se como etapa fundamental deste estudo, ao permitir a compreensão de como as propostas de produção textual se configuram no momento final do Ensino Fundamental II, período em que se espera que os alunos já tenham consolidado competências linguísticas mais complexas e maior autonomia no uso da linguagem. A escolha por analisar tanto o 6º quanto o 9º ano justifica-se pela intenção de observar o percurso formativo do estudante ao longo dessa etapa de ensino, considerando o 6º ano como momento inicial de transição e adaptação às práticas de linguagem mais sistematizadas, e o 9º ano como etapa de aprofundamento, em que se intensificam as demandas relacionadas à argumentação, à criticidade e à atuação em diferentes esferas sociais.

Nesse sentido, a análise do livro do 9º ano busca identificar em que medida as propostas de produção textual ampliam e consolidam habilidades desenvolvidas anteriormente, especialmente no que se refere ao trabalho com gêneros discursivos mais complexos, à multimodalidade e à inserção em práticas sociais de letramento mais exigentes. Além disso, pretende-se verificar se há progressão no tratamento da escrita enquanto prática social, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando aspectos como autoria, intencionalidade comunicativa, circulação dos textos e articulação com diferentes campos de atuação.

Dessa forma, este capítulo apresenta a análise das propostas de produção textual do livro do 9º ano da coleção *Português: Conexão e Uso*, buscando estabelecer relações com as discussões teóricas sobre letramento como prática social e com os dados já observados no 6º ano, a fim de compreender continuidades, avanços e possíveis lacunas no ensino da produção textual ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

4.4 Análises do livro do 9º ano – Português: conexão e uso. Editora Saraiva – volume 1.
Edição do PNLD 2020 a 2023.



Fonte: Acervo pessoal

A Unidade 1 do 9º ano inicia-se com o gênero textual Miniconto, inserido no Campo Artístico-Literário. A escolha desse gênero evidencia uma proposta de aprofundamento estético da linguagem, exigindo concisão, construção de efeito e domínio da narrativa em formato reduzido. Caracterizado pela extrema brevidade, no qual se constrói uma história completa com poucos elementos e grande poder de síntese, muitas vezes sugerindo mais do que explicitando.

No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da criatividade, da concisão, da escolha precisa de palavras e da compreensão de implícitos e efeitos de sentido. Em situações reais de letramento, o miniconto pode ser aplicado na produção de textos para redes sociais, concursos literários e projetos de escrita criativa, possibilitando ao aluno explorar formas contemporâneas e dinâmicas de expressão textual.

Produção escrita

PRODUÇÃO DO ANO

* Não escreva no livro!

Miniconto

Ler contos e romances é um ato que nos faz viajar na imaginação. Leia a tira a seguir e observe a sequência narrativa. Você conhece ou reconhece o lugar mágico para onde a história levou o leitor retratado nos quadrinhos?




LINIERS. Macanudo. Disponível em: <<https://porliniers.com>>. Acesso em: 6 set. 2018.

Você concorda que a literatura nos faz sonhar e ir para mundos desconhecidos, imaginados ou sonhados? Que mergulhando nos livros convivemos com os personagens e vivemos suas dores, alegrias ou encantamentos?

Depois de ler minicontos e analisá-los, que tal produzir seus próprios minicontos? Para isso, você deverá seguir algumas orientações e utilizar seu poder de síntese para narrar uma história que possa interessar seus futuros leitores (familiares, colegas, amigos, professores e pessoas das redes sociais de que participa, por exemplo) ou leitores do blogue da turma. Esses minicontos serão ainda guardados para comporem a seção literária do jornal que publicaremos na Produção do ano.

Antes de começar

- Para se inspirar, leia estes minicontos finalistas de um concurso promovido pela Academia Brasileira de Letras em 2010.

Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida.	Não sabia ao certo onde tecer sua teia. Escolheu um cantinho de parede da cozinha. Acertou na mosca.	Ele passou a vida esperando por ela. Esperou que a vida passasse por ela. E achou que com ela passaria a vida. Ela viveu a vida. Ele passou.
PIEVE, Bibiana Silveira da. Rio de Janeiro – RJ.	MAGALHÃES, Eryck Gustavo Silva de. Guaratinguetá – SP	PEDROSO, João Carlos. Rio de Janeiro – RJ.

NISKIER, Arnaldo. A hora dos microcontos. *Academia Brasileira de Letras*, 30 maio 2013. Disponível em: <www.academia.org.br/artigos/hora-dos-microcontos>. Acesso em: 9 ago. 2018.

- Agora, reúna-se com um colega. Juntos, tentem identificar nos minicontos acima:
 - a) quem é o narrador;
 - b) que situação vive;
 - c) o que teria dado origem a essa situação;
 - d) qual poderia ser o desdobramento da história.
- Depois, apresentem suas conclusões à turma. Ouçam a interpretação dos demais colegas, comparando as diversas compreensões.

Planejando o texto

Vamos planejar o miniconto passo a passo. Em dupla, decidam os pontos a seguir.

1. Comecem com uma ideia simples – pode ser uma situação ou mesmo uma imagem. Por exemplo, uma pessoa que não consegue dormir ou um barco que não consegue chegar ao seu destino.
2. Pensem em outras ideias relacionadas.
3. Escolham as que lhes parecerem mais interessantes e façam uma única frase ou um único parágrafo com elas.
4. Evitem apresentar detalhes. Lembrem-se de que o miniconto permite deixar espaço ao leitor para preencher lacunas, imaginar o que não foi dito pelo narrador, completando a história a seu modo.
5. Comecem diretamente com o ponto de mudança: O que aconteceu? Qual é a ação principal que está concentrada no miniconto? Essa parte impactante é essencial.
6. Pensem em um final surpreendente para o miniconto. Vocês poderão, por exemplo, colocar uma frase inesperada para o leitor.
7. Depois, comecem a reduzir o número de palavras, procurando o máximo de concisão. Cortem tudo que for acessório, deixando apenas o essencial.
8. Escolham um título que possa ser sugestivo ou que possa orientar o leitor, facilitando a compreensão do texto.
9. Utilizem poucas linhas, como nos minicontos que vimos, mas sem se preocupar com limite de linhas ou de letras: preocupem-se apenas em não escrever contos longos.

Avaliação e reescrita

1. Terminados os minicontos, troquem sua produção com outras duplas, que deverão:
 - a) observar se vocês produziram um miniconto de acordo com as orientações dadas;
 - b) pensar se é possível desenvolver uma narrativa com base nele;
 - c) analisar a escolha do título.
2. Reescrevam o texto levando em conta as sugestões dos colegas e, depois, entreguem-no ao professor para avaliação.
3. Depois de receberem o conto avaliado pelo professor, verifiquem se é necessário refazer ou melhorar algo. Com a versão final pronta, escolham uma pessoa para mostrar sua produção. Peçam-lhe que leia e comente seu texto.
4. Com os minicontos em mãos, preparem-se para produzir uma antologia, com a ajuda do professor. Que tal depois fazer um lançamento na escola? Para isso, vocês precisam produzir algumas cópias e convidar amigos e familiares para esse evento.
5. Outra possibilidade interessante de conseguir muitos leitores para seus minicontos é publicá-los em suas redes sociais. Enviem os textos a seus contatos e espere que comentem sua produção.

Não deixe de ler

O homem do furo na mão e outras histórias,
de Ignácio de Loyola Brandão, Ática.

Esse livro apresenta uma série de contos que levam o leitor para o mundo do inesperado, do imprevisto, do surpreendente.

UNIDADE 1 (MINICONTO)

Nesta seção, analisa-se a proposta apresentada nas páginas 28–29, considerando sua articulação com as habilidades da BNCC, o estímulo à autoria e as práticas sociais de circulação literária, especialmente em mídias digitais e produções coletivas, como antologias e jornais escolares.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	9º ano – Unidade 1 – pp. 28–29.
Descrição da proposta de produção textual	Produção de um Miniconto, gênero narrativo caracterizado pela extrema concisão, que deve ter um ponto de mudança e um final surpreendente. O texto será lido e/ou publicado em bloco/redes sociais e poderá compor a seção literária do Jornal na Produção do Ano.
Diálogo com a BNCC: Competências	Alinhada à CG4 (Comunicação) e CG10 (Responsabilidade e Cidadania). Foco nas habilidades do Campo Artístico-Literário, que estimulam o uso da linguagem para criar ficção e explorar recursos expressivos
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF89LP32: Produção de textos pertencentes a gêneros literários; EF89LP35: Criação de textos em mídias, usando multisssemiose; EF69LP47: Análise do estilo e da concisão em textos literários curtos.
Gênero(s) solicitado(s)	Miniconto (gênero literário), que será posteriormente transformado em uma Antologia e possivelmente publicado em redes sociais (gênero midiático).
Práticas sociais	Produção e leitura literária, criação de narrativas concisas, compartilhamento cultural, publicação e circulação em mídias digitais e impressas.
Estímulo à autoria	Forte estímulo. A proposta é altamente criativa, exige a escolha de um tema simples, o desenvolvimento de uma ideia original e a aplicação de técnicas de concisão e surpresa.
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos literários/artísticos: Tira de quadrinhos (Liniers), minicontos finalistas de um concurso da Academia Brasileira de Letras (ABL) como modelos.

Abordagem de reescrita	Sim. A etapa de Avaliação e reescrita inclui: Troca da produção com colegas para observação (seguir orientações, possibilidade de desenvolver narrativa, título); reescrita baseada na avaliação e revisão final para ajustes linguísticos e preparação para publicação.
Abordagem de retextualização	Sim. Os alunos são incentivados a publicar os minicontos em suas redes sociais ou no blogue da escola, o que exige a adaptação da linguagem e do formato para o meio digital.
Resumo da unidade	1 proposta principal de produção: Miniconto. Predomínio do Campo de Atuação Artístico-Literário.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

No tópico seguinte que corresponde a Unidade 2, trazendo como temática o Projeto de vida, que é um gênero textual de caráter reflexivo e planejador, que tem como objetivo levar o sujeito a pensar sobre suas metas, valores, interesses e perspectivas para o futuro, articulando desejos pessoais com possibilidades concretas de realização. No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de planejamento, além de promover o autoconhecimento e a tomada de decisões conscientes. Em situações reais de letramento, o projeto de vida pode ser aplicado na organização de trajetórias acadêmicas e profissionais, no estabelecimento de objetivos a curto, médio e longo prazo e na construção de uma atuação mais intencional e responsável na sociedade.

Produção escrita e oral

Projeto de vida

Nesta Unidade, falamos sobre identidade, busca do eu, características e modos de viver e sentir do adolescente. Será que todas as pessoas têm sonhos e projetos semelhantes para a vida? Leia a HQ a seguir.



LOISEAU, João Matias. *Batu, v. 1*. Campinas: Zorabattana Books, 2010. p. 62.

Vamos agora nos lembrar das conversas e reflexões que surgiram após as leituras desta Unidade. Que tal colocar no papel algumas das suas ideias sobre seu futuro?

Uma forma de materializar por escrito nossos planos e projetos é por meio da elaboração de um projeto de vida que nos faça refletir sobre o futuro e organizar nossas perspectivas.

É claro que planos e projetos podem sofrer alterações, mas refletir, planejar, escrever e avaliar ajuda muito. Vamos tentar?

Antes de começar

Sugerimos estas etapas para que você consiga refletir e elaborar seu projeto de vida.

Etapa 1: Autoconhecimento

- Quais são suas maiores qualidades?
- Quais aspectos da sua personalidade você considera que precisam ser melhorados? O que precisa fazer para contorná-los?
- Você costuma solicitar a ajuda de outras pessoas quando deseja algo?
- Você tem um sonho ou um desejo que gostaria de realizar nos próximos anos?

Etapa 2: Objetivos

Para elaborar um projeto de vida, é preciso listar alguns objetivos. Não importa, neste momento, se eles parecem mais "fáceis" ou "difíceis" de alcançar. Por exemplo:

- "Pretendo conhecer pessoas de outros lugares, trocar experiências."
- "Quero fazer algum curso profissionalizante para poder entrar no mercado de trabalho."
- "Gostaria de desenvolver uma atividade ligada aos esportes."

Etapa 3: "Como realizar?"

A resposta a esta pergunta dará a você uma lista de ações para alcançar um objetivo.

Não se preocupe em ser minucioso: o importante é ter uma ideia de quais ações serão necessárias para que o objetivo seja atingido. Por exemplo, se você deseja dominar um idioma estrangeiro, precisará de tempo e dedicação.

Etapa 4: Prazos e metas

Quanto tempo você precisará para que cada objetivo seja cumprido? Para "realizar algum curso profissionalizante", por exemplo, pesquise sobre ele.

Etapa 5: Recursos

É sempre necessário pensar nos "recursos" de que vai precisar. Alguns deles seriam: recursos intelectuais (estudar línguas, frequentar um curso profissionalizante); recursos pessoais (quais são suas aptidões); recursos financeiros e/ou apoio (familiares, bolsa de estudos). Liste os recursos de que se lembrar.

Planejando o texto

Agora, chegou o momento de escrever uma versão reduzida do seu projeto de vida.

1. Depois de ler atentamente as etapas que devem ser seguidas, responda às perguntas feitas na etapa de autoconhecimento. Seja claro e objetivo.
2. Defina um único objetivo que você gostaria de alcançar. Definir um objetivo único é uma forma de visualizar de forma mais clara as outras etapas. Pense, por exemplo, o que você deseja fazer daqui a alguns anos; o que gostaria de aprender até lá; onde gostaria de estar morando; etc. Todos os outros passos dependem do seu objetivo principal, pois eles serão meios que o levarão a alcançá-lo.
3. Tente prever situações que podem acontecer. Liste todas as que imaginar, lembrando-se de que muitos passos podem ser repensados ao longo da realização do projeto.
4. Estabelecer prazos e metas talvez seja a tarefa mais difícil. Como vimos anteriormente, para cada ação pensada, é preciso levar em conta o tempo de execução, considerando que é possível que alguns períodos definidos por você não sejam cumpridos. Não há problema se isso ocorrer; o importante é que consiga equilibrar o tamanho da tarefa com o tempo para realizá-la, fazendo adequações sempre que necessário. Comece com períodos pequenos, por exemplo: "Em três meses quero melhorar as minhas notas na disciplina x" ou "Em um ano, quero desenvolver mais habilidades artísticas".
5. Verifique os recursos disponíveis para realizar os outros passos. Faça os cálculos para avaliar os recursos financeiros de que pode precisar e em qual tempo conseguiria economizar o valor desejado. Mas lembre-se de que a falta de dinheiro não deve desanimá-lo; mas, sim, motivá-lo a procurar formas de alcançar seu objetivo.

Agora, chegou o momento de escrever uma versão reduzida do projeto. Em uma folha à parte, responda às perguntas propostas anteriormente, como no exemplo do quadro ao lado.

Essa atividade deve ser feita em folha separada, pois, ao final, o professor vai guardá-la em uma cápsula do tempo. Você sabe o que é e para que serve uma cápsula do tempo? Uma cápsula do tempo pode ser uma caixa, uma lata, ou qualquer outro recipiente, que guarda informações para serem acessadas por

Nome:	
Idade:	
Escolaridade:	
O que desejo fazer daqui a _____?	(Escolha o prazo que pode ser de meses, anos ou outro período.)
Quais etapas devo cumprir para alcançar meu objetivo?	
O que devo fazer para alcançar meus objetivos?	

outras pessoas no futuro. Como o ato de planejar está relacionado com o que queremos para o futuro, os textos produzidos serão guardados em uma cápsula do tempo para ser aberta por vocês quando terminarem o Ensino Médio, por exemplo. O objetivo é que avaliem se o que planejaram foi ou não alcançado, ou seja, se as metas para conquistar o objetivo principal de cada um de vocês foram cumpridas.

Antes de guardar o seu projeto na cápsula do tempo, releia-o observando se:

- estabeleceu o objetivo principal;
- definiu as metas e o período em que elas devem ser alcançadas;
- identificou as ações para realizar as metas;
- listou os recursos necessários para o projeto de vida.

Autoavaliação

Agora chegou o momento de fazer uma autoavaliação. Esse é um momento importante em que será possível identificar possíveis falhas durante o processo e intervir de maneira positiva para que elas não aconteçam em outro momento de escrita. Considere os seguintes pontos.

- a) Seguiu todas as orientações dadas ao longo da atividade?
- b) Focou os pontos destacados nos passos a serem seguidos?
- c) Respondeu com clareza a todas as perguntas propostas? Foi conciso e objetivo?
- d) Quando foi necessário utilizar verbos de ligação, ficou atento às diferenças semânticas decorrentes da escolha dos diferentes verbos?
- e) Revisou o texto para identificar possíveis problemas de ortografia, pontuação ou concordância?

Videominuto

Que tal se, a partir de todas as discussões realizadas sobre “dever ser”, “projetos de vida”, “planos para o futuro”, a turma produzisse vídeos, com depoimentos de todos os alunos sobre essas conversas, e os deixasse disponíveis para que outros alunos e outras turmas da escola pudessem também conversar sobre estes temas?

A sugestão é que esses vídeos não sejam longos, durem em torno de um minuto e registrem as principais ideias discutidas.

Para a gravação dos vídeos, vocês poderão retomar os registros de todas as conversas realizadas ao longo da Unidade: vale consultar as respostas às questões de análise dos textos lidos, os registros que tenham sido feitos por vocês ou pelo professor e também os “projetos de vida” elaborados anteriormente.

Ao final, quando os vídeos estiverem prontos, poderão ser publicados em uma plataforma de vídeos, no site da escola (se for possível) ou no blogue da turma, se houver.

Para a gravação, você poderá utilizar um aparelho de celular ou uma câmera digital disponível.

Passo a passo

1. Escolha um local tranquilo para fazer a sua gravação.
2. Como o seu vídeo será visto por pessoas que podem não conhecer você, é necessário que se identifique logo no início da gravação. Caso queira, você pode informar também a qual turma pertence.
3. Antes de iniciar a gravação, consulte os registros escritos sobre os temas discutidos, o seu projeto de vida e selecione os aspectos que você considerou mais interessantes. Depois de feitas as consultas, prepare-se para a gravação e... vamos lá! Luz, câmera, ação... Gravando!

UNIDADE 2 (PROJETO DE VIDA)

A unidade seguinte desloca o foco para uma proposta que articula linguagem, identidade e planejamento pessoal, por meio da elaboração de um Projeto de Vida. Trata-se de uma atividade que transcende o ensino tradicional de gêneros textuais e dialoga diretamente com as competências socioemocionais previstas na BNCC.

A análise das páginas 70–72 busca compreender como a produção escrita e o videominuto contribuem para o desenvolvimento da autoria, da reflexão crítica sobre si mesmo e da utilização da linguagem como instrumento de organização de metas e perspectivas futuras.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	9º ano – Unidade 2 – pp. 70–72.
Descrição da proposta de produção textual	Reflexão sobre identidade, definição de objetivos pessoais, elaboração de um projeto de vida com etapas, metas, prazos e recursos. Produção de texto escrito e videominuto, com autoavaliação.
Diálogo com a BNCC: Competências	CG 6: Trabalho e projeto de vida: totalmente alinhada, pois a produção textual é exatamente sobre definir metas, recursos, identidade e perspectivas. CG 8: Autoconhecimento e autocuidado: reforçada pelos questionamentos de autoanálise. CG 9: Empatia e cooperação: aparece no diálogo sugerido com colegas e na autoavaliação. CG 1, CG 4 e CG 7 linguagem, argumentação, autonomia: presentes na produção escrita e oral.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF69LP01: Planejamento, produção e revisão de textos. EF69LP14: Produzir textos de apresentação pessoal, autobiográficos e outros gêneros de autoria. EF69LP16 : Produzir textos considerando contexto de circulação e propósito comunicativo. EF69LP20 : Uso de recursos coesivos, clareza e progressão temática. EF69LP21/EF89LP17 : Práticas de oralidade (vídeo de apresentação). EF67LP32/EF89LP18 : Uso de multimodalidade (videominuto).

Gênero(s) solicitado(s)	Projeto de vida (gênero escolar), videominuto, quadro de planejamento.
Práticas sociais	Planejamento pessoal, escrita autobiográfica, comunicação oral, autoavaliação e reflexão sobre metas.
Estímulo à autoria	Forte estímulo: conteúdo pessoal, escolha livre de objetivos, criação de texto e vídeo autoral.
Presença de textos literários ou não literários	HQ literária como disparadora; instruções e quadros não literários no desenvolvimento.
Abordagem de reescrita	Sim. revisão orientada por critérios e etapas.
Abordagem de retextualização	Sim. transformação de reflexões em texto final e depois em vídeo.
Resumo da unidade	1 proposta principal; predominância do gênero projeto de vida acompanhado de videominuto.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A Unidade 3 é a seguinte, trazendo como abordagem o gênero Relatório de visita. O qual possui caráter informativo e descritivo que tem como objetivo registrar, de forma organizada e objetiva, as observações, atividades e aprendizagens decorrentes de uma visita a determinado local, como instituições, eventos ou espaços culturais.

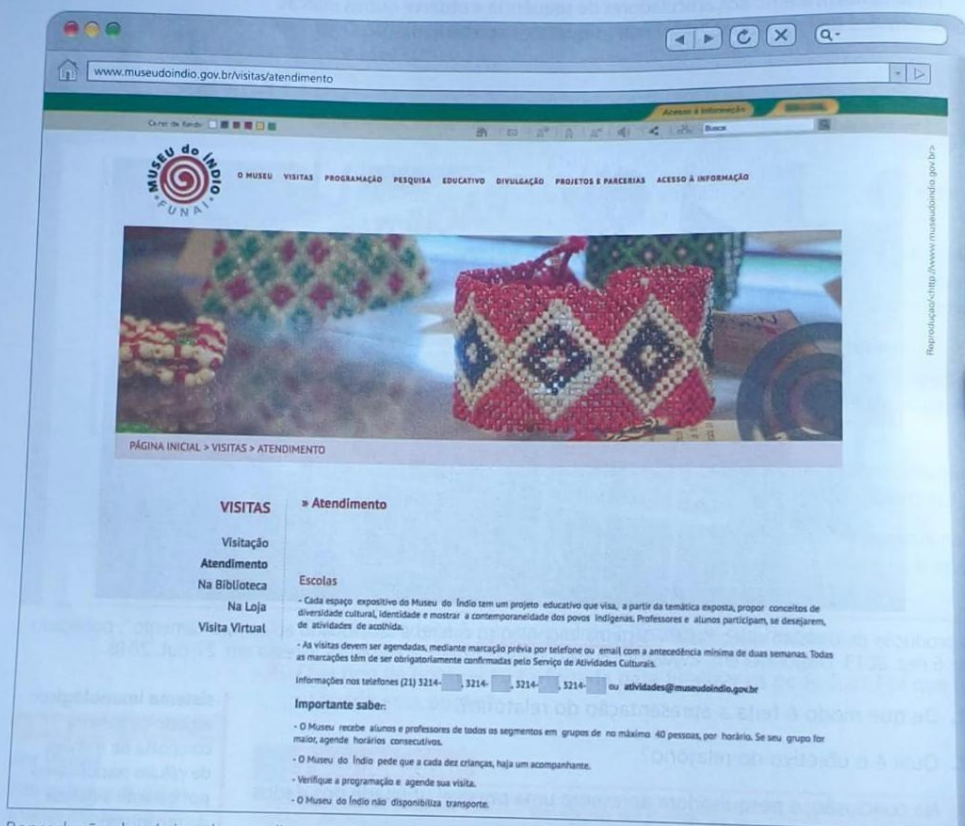
No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da escrita formal, da capacidade de observação, do registro de informações relevantes e da organização lógica das ideias. Em situações reais de letramento, o relatório de visita pode ser aplicado em contextos acadêmicos e profissionais, como visitas técnicas, projetos escolares e estágios, possibilitando ao aluno sistematizar experiências e comunicar resultados de maneira clara e estruturada.



Relatório de visita

Observe esta página do Museu do Índio, da Fundação Nacional do Índio (Funai), em que são dadas algumas informações sobre visitas de escolas.

Esse museu fica na cidade do Rio de Janeiro e tem como objetivo a preservação e divulgação do patrimônio cultural e artístico dos povos originários brasileiros.



Reprodução de página de atendimento do site do Museu do Índio. Acesso em: 27 out. 2018.

Que tal vivenciar a experiência de registrar suas observações e impressões em um relatório de visita? Veja a proposta a seguir.

Se você nunca foi a um museu, esta será uma oportunidade. Caso não tenha acesso a uma instituição como essa, poderá experimentar uma visita virtual. Com a orientação do professor, analise as possibilidades que há na cidade onde você mora. Durante a visita, colete informações para o relatório.

Levando em conta a organização que observamos no relatório estudado nesta Unidade, utilize uma linguagem de acordo com a norma-padrão. Lembre-se de que os leitores serão o professor e as pessoas que tiverem acesso ao Jornal que será criado na Produção do ano.

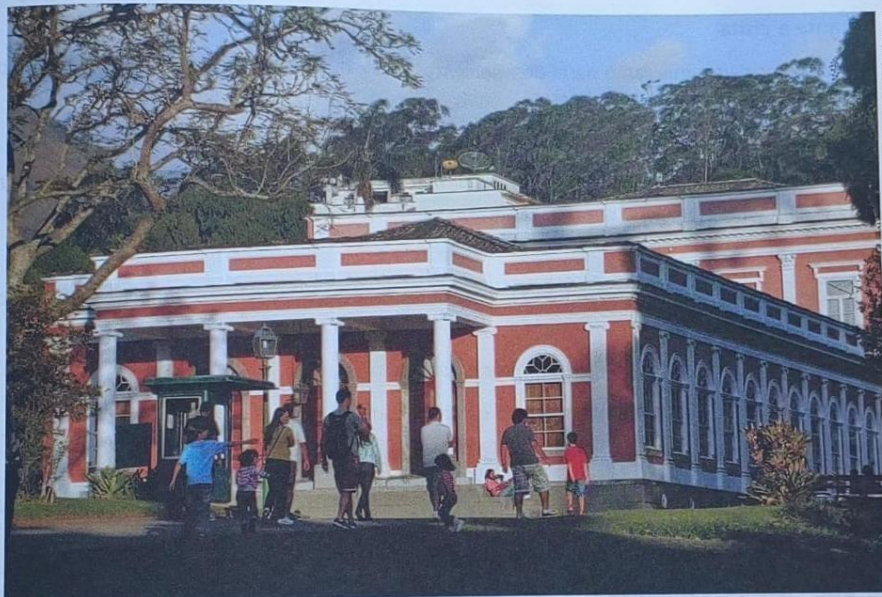
Antes de começar

1. Este trecho indica o objetivo da visita ao museu em Lisboa.

Na nossa visita ao Museu Nacional de Etnologia em Lisboa foi possível verificar as diferenças entre a nossa cultura e a cultura de várias tribos da Amazónia e das comunidades Patua, do estado de Bengala, na Índia.

Qual poderia ser o objetivo de uma visita aos museus listados a seguir? Formule algumas hipóteses que, posteriormente, serão comprovadas (ou não) por você.

- a) Museu da Casa Brasileira (São Paulo – SP)
- b) Museu Imperial (Petrópolis – RJ)
- c) Museu do Homem do Nordeste (Recife – PE)



Fachada do Museu Imperial, construído entre 1845 e 1864 – centro histórico de Petrópolis (RJ). Foto de 2011.

2. O uso de palavras e expressões para introduzir informações novas é importante nos relatórios.

- a) Nestas frases, que palavras têm a função de acrescentar algo ao que foi dito?

I. Com a guia, vimos, ainda, instrumentos de caça e de guerra.

II. Vimos também, num mapa, a localização de algumas das tribos da Amazónia [...].

- b) Quais das expressões a seguir exercem a mesma função? Anote-as no caderno.

apesar disso além disso por causa disso não só... mas também

- c) De que modo essas expressões contribuem para a construção do texto?

Planejando o texto

Planeje seu relatório de visita real ou virtual de acordo com o que foi estudado nesta Unidade e o público leitor ao qual será destinado. Seu texto poderá também ser publicado no blogue da escola ou da turma, se houver. Siga os passos sugeridos abaixo.

Antes da visita

1. Com o professor e o restante da turma, definam o local que vão visitar.
2. Leia com antecedência sobre o local e anote o que mais gostaria de ver. Geralmente, há muitas obras e informações disponíveis em um museu, e é preciso ter um foco principal para conseguir observar e registrar o que se pretende.
3. Certifique-se de que poderá anotar ou gravar as informações recebidas no local.

Durante a visita

1. Anote os dados que farão parte dos elementos pré-textuais do relatório (local e data) e do pós-textual (nome dos participantes).
2. Obedeça ao itinerário previsto no objetivo da visita.
3. Registre suas observações, impressões e reflexões. Se for permitido, faça algumas fotos. Se houver, peça folhetos informativos que poderão auxiliá-lo no relatório.

Após a visita

1. Escreva o relatório, organizando-o em três partes principais: introdução (o objetivo), desenvolvimento e conclusão.
2. Use a linguagem adequada ao seu leitor e ao gênero.
3. Inclua expressões que marquem tempo e lugar e contribuam para a coesão do texto.
4. Utilize seus conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Autoavaliação e reescrita

1. Após finalizar o texto, releia-o, verificando estes pontos.
 - a) O conteúdo exposto está de acordo com o objetivo pretendido?
 - b) Foram registradas observações e impressões?
 - c) A conclusão é coerente com o desenvolvimento e há reflexões pessoais?
 - d) Foram usadas expressões articuladoras da sequência temporal e espacial e elementos coesivos?
 - e) Não foram cometidos erros de concordância ou grafia?
2. Reescreva seu texto, aperfeiçoando-o de acordo com o que observou na autoavaliação.
3. Digite no computador a versão final ou passe-a a limpo à mão.
4. Com a ajuda do professor, faça o texto circular, publicando-o em um ambiente onde possa ser lido por mais pessoas.
5. Guarde uma cópia para a Produção do ano.

UNIDADE 3 – RELATÓRIO DE VISITA

Na Unidade 3, o trabalho com produção textual insere-se no Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, por meio da elaboração de um Relatório de Visita. A proposta enfatiza a organização formal da informação, o registro de observações e a sistematização de conhecimentos obtidos em experiências presenciais ou virtuais.

Nesta seção, examina-se como a atividade, apresentada nas páginas 104–106, contribui para o desenvolvimento da escrita objetiva e do domínio da norma-padrão, bem como para a formação do estudante como sujeito capaz de registrar e comunicar conhecimento de maneira estruturada.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	9º ano – Unidade 3 – pp. 104–106.
Descrição da proposta de produção textual	Produção de um Relatório de Visita (real ou virtual) a um museu ou instituição similar, com coleta de informações, planejamento de visita (itinerário, foco), registro de impressões e reflexões, e organização do texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão).
Diálogo com a BNCC: Competências	Alinhada a Competências Gerais (CG) como a CG4 (Comunicação) e CG5 (Cultura Digital), dada a possibilidade de visita virtual.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	Foco nas habilidades de Produção de Textos e Análise Linguística relacionadas a textos de divulgação de conhecimento. (Ex: EF69LP32 : Produção de textos técnicos/científicos; EF09LP04 : Uso da norma-padrão em contextos formais; EF89LP17 : Planejamento textual).
Gênero(s) solicitado(s)	Relatório de Visita (gênero de registro e divulgação de conhecimento).
Práticas sociais	Coleta de dados e informações, planejamento de pesquisa e visita, registro formal de observações, comunicação e compartilhamento de conhecimento.
Estímulo à autoria	Médio/Alto: Embora o gênero seja estruturado (Relatório), a proposta exige registro das próprias observações, impressões e reflexões, permitindo a subjetividade dentro da objetividade do gênero.

Presença de textos literários ou não literários	Textos não literários predominantes: Reprodução da página de atendimento do site de um museu; trechos de relatório de visita; instruções detalhadas de planejamento e produção
Abordagem de reescrita	Sim. Há uma etapa de autoavaliação e reescrita que inclui: • Revisão de conteúdo (objetivo, coerência, reflexões pessoais). • Revisão linguística (coesão, concordância, ortografia, recursos linguísticos). • Digitação, aperfeiçoamento e guarda da cópia final.
Abordagem de retextualização	Não. A proposta foca na escrita final de um relatório a partir de anotações e observações, sem a conversão para outro gênero ou modalidade (como foi o caso do videominuto na Unidade 2).
Resumo da unidade	1 proposta principal de produção: Relatório de Visita. Predomínio do Campo de Atuação de Estudo e Pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Na sequência, o material trouxe para discussão o Rap, que é gênero textual oral e escrito que se caracteriza pelo ritmo, pela rima e pela forte expressão de posicionamentos sociais, culturais e pessoais, sendo amplamente utilizado como forma de denúncia, crítica e afirmação identitária. No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da oralidade, da criatividade, da consciência linguística e do uso expressivo da linguagem, além de aproximar os conteúdos escolares das vivências dos alunos.

Em situações reais de letramento, o rap pode ser aplicado na produção artística, em apresentações culturais, batalhas de rima e nas redes sociais, permitindo ao sujeito se expressar, dialogar com diferentes realidades e participar ativamente de práticas sociais contemporâneas.

Produção escrita

✱ Não escreva no livro!

Rap

Você acha que *rap* tem a ver ou não com heróis de histórias em quadrinhos? Surpreenda-se então com uma imagem de uma matéria, que trata de importantes *rappers* brasileiros, como Emicida, Sabotage, Negra Li, Racionais, os quais se tornaram capa de HQs.

Observe a imagem ao lado, de autoria dos artistas Wagner Loud e Gil Santos (Load Comics), que faz parte do projeto “Rap em quadrinhos”. Negra Li é a *rapper* que está sendo homenageada. Qual é o super-herói que aparece na ilustração?

Ler ou escrever poemas, letras de canções, de sambas-enredo, de *raps* é uma forma de expressar emoções, experiências, sensações, crítica social por meio da linguagem poética. A poesia faz parte da vida do ser humano, e poemas existem antes da existência de contos e romances.

Encontros e festivais de *rap* são frequentes e contribuem para valorizar e divulgar o gênero. Que tal escrever a letra para um *rap*? Veja a proposta.

Como falamos antes, os jovens que participam do movimento Hip-Hop procuram fazer ouvir sua voz a respeito dos problemas que encontram na sociedade em que vivem. Que tal escrever a letra para um *rap*, musicado ou não, para expressar seus sentimentos, emoções, reflexões ou crítica social?

Vamos produzir *raps* para apresentá-los em público. Para isso, siga as orientações e crie a letra. Os *raps* poderão ser apresentados a outros alunos da escola durante o intervalo das aulas ou aos familiares, amigos e à comunidade escolar em um evento da escola, conforme explicado a seguir, na seção *Oralidade*. Ou a turma pode criar um concurso que, apresentado no pátio, no intervalo entre as aulas, escolha o melhor *rap*.

As letras também poderão ser publicadas no blogue da turma ou no Jornal que será produzido no final do ano.



DEHÔ, Maurício. Mano Brown e Sabotage viram heróis em série de que põe *rappers* em capa de HQs. *Uol*, 24 ago. 2018. Disponível em: <<https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2018/08/24/mano-brown-e-sabotage-viram-herois-em-serie-de-que-poe-rappers-em-capa-de-hqs.htm>>. Acesso em: 5 set. 2018.

Antes de começar

1. O grupo Matéria Rima procura levar a cultura *hip-hop*, por meio da dança de rua e do rap, para as escolas. Conheça, a seguir, um deles.

Pinóquio

A solidão me fez querer ter um filho de verdade
Um sonho bem distante pra tornar realidade
Um velho carpinteiro, de segunda a sexta-feira
Minha cara é construir um boneco de madeira
Vou depositar todo amor e meu carinho
E acreditar não ficarei mais sozinho
Fê, muita fê, e Deus no coração
O boneco passa a ser menino
Oh, que presentão!
Sempre quis vê-lo naquela condição
Meu primeiro passo é: vou lhe dar educação
A felicidade era tanta...
Que transformação!
Foi a minha inspiração pra fazer essa canção.

Criado pra espantar a solidão
Madeira, parafuso, peroba e apertão
Alegria, doce, brincadeira, diversão...
Sejam bem-vindos ao meu mundo onde não existe o não
Sou dono do meu nariz, assim eu acho e espero
Marionete humana, sorrir é o que mais quero
Fantasia sem ter hora pra acabar
Não é preciso ter asas, se quiser é só voar...
Bem que minha consciência me dizia:
"Vá pra escola Pinóquio que esse mundo aí não vira!"

Refrão (2x)

Prometi, e sei que prometi nunca mentir, mas e daí?
Quem nunca mentiu me diz aí?
Saia dessa vida de mentira, deu sua cotal
Falo pro seu bem, porque você é o que mais importa.

Não pense desse jeito, mentira é decepção
Tem a perna muito curta, você cai na confusão.
Essa história do nariz crescer sabe que aqui não
O que realmente acontece é dor no coração.

Meu mundo é perfeito, pena que você não enxerga isso,
Se preocupa demais, Gepeto!
Deixa disso! Pra quê?
Me diz pra que ser verdadeiro se a verdade dói, machuca e fere os sentimentos.

Perfeito? A mentira é igual bola de neve, devasta tudo pela frente,
Arrasta até quem não deve, passa por cima da moral e dos bons costumes
O pior mentiroso é aquele que não assume



MATÉRIA Rima. Pinóquio. Youtube, 2014. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=XKxZCJQ6fQ. Acesso em: 6 nov. 2018.

Música: Pinóquio

Grupo: Matéria Rima

Intérpretes: Joul e Nicolas Mc

Produção musical: DJ Hum

Assumir? Eu prefiro é esconder, omitir não é mentira
 A vida é assim, fazer o quê? O que os olhos não veem o coração não sente
 Essa verdade de mentira acaba com a sua mente
 Saia dessa vida de mentira deu sua cota!
 Falo pro seu bem porque você é o que mais me importa.
 Pode acreditar, só eu posso estar lá quando você precisar de alguém pra lhe ajudar.

Refrão (2x)

Prometi, e sei que prometi nunca mentir, mas e daí?
 Quem nunca mentiu me diz aí?
 Saia dessa vida de mentira deu sua cota,
 Falo pro seu bem, porque você é o que mais importa.

Ai quero vê onde cê vai chegar
 Com essa cara de pau a porta vai se fechar
 Sabe muito bem o que mais me alegra,
 Sozinho eu não estou nessa luta, nessa guerra
 Pensa que me engana, o mundo não é cabra-cega
 Com essas mentiras de calça curta a gente pega,
 Pega, pega, pega o mentiroso
 Que preferiu me deixar menos orgulhoso,
 Mentindo para mim, pra si mesmo e para os outros,
 Achando que o mundo é dos mais espertos, tornando ridículo e antiético
 Acorda pra vida, sai desse mundo patético!

Refrão (2x)

Prometi, e sei que prometi nunca mentir, mas e daí?
 Quem nunca mentiu me diz aí?
 Saia dessa vida de mentira deu sua cota, falo pro seu bem,
 Porque você é o que mais importa.

Pinóquio (feat. Nicolas MC). Intérprete: Matéria Rima. In: MATÉRIA RIMA.
Influências. [S.l.], 2018. Copyright: © 2018 Matéria Rima.

O Matéria Rima surgiu em 2002 como um grupo de Hip-Hop e desenvolve um trabalho educativo em um projeto destinado a crianças e a adolescentes, oferecendo atividades de dança, rima e discotecagem. Além de trabalho em escolas públicas, realiza palestras e apresentações artísticas, inclusive fora do país.

- Que situação é apresentada na letra do rap?
 - Na letra do rap, há duas vozes que se "entrelaçam". Você consegue identificá-las?
 - Se você nunca ouviu esse rap nem assistiu a seu videoclipe, como imagina que essas duas vozes se manifestariam durante a performance dos artistas Joul e Nicolas MC?
 - Em sua opinião, qual seria o público-alvo desse rap? Comente com a turma e o professor suas impressões sobre a forma como o compositor apresentou um tema complexo.
- A partir da crítica percebida na letra "Pinóquio", você acha que seria possível escrever um rap?
 - Agora, em grupos:
 - façam uma lista de outros temas que, na opinião de vocês, poderiam aparecer em uma letra de rap;
 - reflitam sobre questões ligadas à realidade de sua comunidade ou região;
 - pensem também em dados ligados ao seu cotidiano.
 Com a ajuda do professor, socializem os temas.

Planejando o texto

Reúna-se com um colega para fazer esta atividade. Juntos, planejem o texto.

1. O rap de vocês poderá ter como motivação um dos temas socializados com a turma anteriormente. Poderá também, se preferirem, ser uma forma de denúncia, um convite à ação. Ou, ainda, como fez Flora Matos, uma forma de autoconhecimento.
2. Decidido o assunto, façam uma lista dos aspectos que abordarão conforme a escolha do tema. Mantenham o foco em aspectos sociais e em personagens do cotidiano.
3. Ao escreverem os versos, empreguem imagens para obter efeitos expressivos e procurem compor rimas e versos curtos, como nos textos lidos, pois isso contribui para criar ritmo e sonoridade.
4. Mantenham o tom de diálogo, uma das marcas do rap, e criem um refrão, que pode ter versos mais curtos e fáceis de lembrar.
5. Os raps, em geral, têm linguagem informal, mas vocês devem adequar essa característica ao público.
6. Deem um título ao rap.

Avaliação e reescrita

1. Quando terminarem de elaborar a letra, troquem-na com outras duplas para avaliar a produção. Atendem-se aos seguintes aspectos e, no caderno, anotem o que pode ser melhorado.
 - a) O tema escolhido foi bem desenvolvido?
 - b) Os versos formam estrofes? Há rimas? Há versos com linguagem figurada?
 - c) A linguagem é informal, porém adequada a seu público e ao ambiente escolar?
 - d) Todos os que leram a produção puderam entender a letra do rap?
2. Levando em conta as sugestões apresentadas pelos colegas, façam os ajustes necessários.
3. Depois, entreguem o texto para o professor. De acordo com as orientações dele, redijam a versão final, que será utilizada na seção *Oralidade* e que também fará parte do *Jornal* de final de ano.

Oralidade

✱ Não escreva no livro!

Apresentando o rap

Agora que vocês já têm a letra do rap pronta, que tal apresentá-la? Sigam os passos indicados.

1. Antes de começar a atividade, ouçam alguns raps ou vejam alguns vídeos de rappers nacionais.
2. No dia combinado com o professor, participem da apresentação dos raps criados.
3. Organizem-se entre os colegas para que todos possam mostrar seus talentos: os que gostarem mais de interpretar poderão declamar os raps; quem tiver algum conhecimento musical pode se encarregar das músicas de fundo, das mixagens; quem souber dançar pode apresentar números de dança de rua.
4. Se forem participar da apresentação, façam como os cantores de rap que, em sua maioria, "falam" em vez de cantar, e declamam os versos em ritmo de diálogo, espécie de canto falado, bem rápido, em que a letra e a "batida" importam mais que a melodia.
5. Embora em ritmo rápido, articulem bem as palavras para que todos possam entender a letra e falem num tom de voz adequado ao ambiente.
6. Ao final das apresentações, reúnam-se todos com o professor e comentem o que vocês puderam perceber das apresentações. Nos comentários, cada dupla pode dizer como se sentiu ao apresentar, o que pensou da própria apresentação, e ouvir os colegas. Estes, por sua vez, devem fazer observações e sugestões no sentido de ajudar a dupla a melhorar sua apresentação.
7. Se acharem pertinente, o professor poderá organizar uma apresentação das duplas para outras turmas da escola.

UNIDADE 4 (RAP)

Esta seção propõe a produção de um Rap, integrando linguagem poética, posicionamento crítico e performance oral. Inserida entre o Campo Artístico-Literário e o Campo da Vida Pública, a proposta articula expressão estética e debate social, aproximando o conteúdo escolar das vivências juvenis.

A análise das páginas 141–144 busca compreender de que modo a atividade favorece a autoria, o engajamento social e a articulação entre escrita e oralidade performática, ampliando as práticas de letramento para além do texto exclusivamente escrito.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	9º ano – Unidade 4 – pp. 141–144.
Descrição da proposta de produção textual	Produção escrita de um Rap sobre um problema social ou tema relevante na comunidade, usando linguagem informal e figuras de linguagem. A proposta culmina na apresentação oral (declamada ou cantada) do Rap em um evento da escola.
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento com as Competências Gerais e Habilidades específicas. Envolve: CG4 (Comunicação), CG7 (Argumentação), CG10 (Responsabilidade e Cidadania). Foco em Oralidade, Produção de Textos Argumentativos e Análise Linguística Semiótica.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF69LP46 – Análise e produção de gêneros poéticos e musicais; EF89LP17 – Planejamento de textos argumentativos; EF89LP29 – Uso de recursos da oralidade na apresentação.
Gênero(s) solicitado(s)	Rap (gênero musical/poético/argumentativo). A apresentação em evento escolar insere-se no Gênero de Apresentação Oral (Sarau, Intervenção Artística).
Práticas sociais	Expressão de opinião e posicionamento sobre problemas sociais, ativismo juvenil, apreciação e produção de cultura <i>hip-hop</i> , comunicação oral e performática em público.
Estímulo à autoria	Forte estímulo. A escolha do tema é livre (a partir de reflexão sobre questões da comunidade), e o texto exige posicionamento pessoal e uso criativo da

	linguagem poética (gírias, figuras de linguagem, ritmo, rimas).
Presença de textos literários ou não literários	Textos não literários e literários: Trechos de Rap (<i>Filhólogo</i> , <i>Rapto</i>), textos informativos sobre a cultura <i>hip-hop</i> e o gênero Rap.
Abordagem de reescrita	Revisão de conteúdo e tema (se o tema foi abordado, linguagem informal/formal adequada, figuras de linguagem). Revisão linguística (ritmo, rima, correção, ajuste de versos). Retextualização Oral: A reescrita final é seguida pela preparação da apresentação oral, que exige a adaptação do texto para a performance (entonação, ritmo, postura).
Abordagem de retextualização	Sim. Há uma conversão de texto escrito (letra de Rap) para performance oral (apresentação de Rap). A proposta é estruturada em torno dessa multimodalidade.
Resumo da unidade	1 proposta principal: Produção de Rap. Predomínio do Campo de Atuação na Vida Pública e Artístico-Literário.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A próxima unidade apresenta o Artigo de opinião, que é um gênero textual argumentativo do Campo de Atuação Jornalístico/Midiático e Vida Pública. Tem como objetivo expressar e defender um ponto de vista sobre determinado tema de relevância social, utilizando argumentos consistentes para persuadir o leitor. No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade argumentativa, da organização lógica das ideias e do uso adequado de estratégias discursivas.

Em situações reais de letramento, o artigo de opinião pode ser aplicado na participação em debates públicos, na produção de textos para jornais, blogs e redes sociais, possibilitando ao aluno posicionar-se de forma consciente e fundamentada diante de questões da sociedade.

Artigo de opinião

Ler um artigo de opinião pode nos ajudar a ler o mundo a partir dos conhecimentos que nos traz. Leia a tira abaixo, da personagem Filomena.



CIÇA. Pagando o pato. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 42.

Nesta Unidade, tratamos de questões polêmicas, pontos de vista, argumentos, contra-argumentos. Agora, vamos pôr em prática esses conhecimentos e escrever artigos de opinião para o Jornal que estamos preparando desde o início do ano. Você pode também publicá-lo no blogue da turma ou da escola, se houver.

Antes de começar

1. Leia a resposta dada por um grupo de ciclistas à matéria cujo título era "Ciclovias na Niemeyer e em São Conrado atrapalhará a visão do mar para quem estiver de carro", publicada em um jornal de grande circulação. Nessa resposta, internautas apresentam uma série de contra-argumentos para refutar posições de pessoas entrevistadas pelo jornal que se opunham ao projeto de construção da ciclovias. Leia.

[...] O tempo de travessia de um automóvel a 40 km/h é de 1 minuto e 48 segundos. Devemos prescindir de infraestrutura e segurança para o pedestre e o ciclista para que o motorista veja o mar por menos de dois minutos? Além disso, crescemos num Rio de Janeiro de monstros, construções catastróficas como a Perimetral, que tornaram áreas densamente povoadas cuja arquitetura é um patrimônio da cidade, em desertos cinza e violentos. Considerando a quantidade de viadutos e vias expressas da cidade, a construção da ciclovias da Niemeyer causará um impacto mínimo pra não dizer nulo na paisagem. Além disso, está prevista a construção de mirantes ao longo do trecho, possibilitando ao carioca novas formas de vislumbrar a cidade. Com certeza, a Niemeyer estará muito mais aberta às pessoas e atrairá muitos turistas.

[...]

BIKE Anjo Rio. Facebook, 28 set. 2015. Disponível em: <www.facebook.com/bikeanjo/posts/carta-resposta-%C3%A0-mat%C3%A9ria-ciclovias-na-niemeyer-e-em-s%C3%A3o-conrado-atrapalhar%C3%A1-a-visa/878140268901639/>. Acesso em: 31 ago. 2018.

- a) Qual é a questão polêmica expressa no título?
- b) Que posicionamento adotam os autores da resposta em relação a essa questão?
- c) O que eles argumentam para justificar sua posição?

Planejando o texto

1. Aproveite a discussão feita pela classe na *Produção oral* para criar seu artigo. Retome suas anotações, relembre argumentos e contra-argumentos utilizados durante a preparação e a realização do debate.
2. Defina quem será seu público-leitor e o tipo de linguagem que utilizará (mais ou menos formal).
3. Anote:
 - a questão polêmica que você discutirá e a tese que pretende defender;
 - os argumentos que utilizará para defender seu ponto de vista;
 - os contra-argumentos que poderão ser apresentados;
 - os argumentos que utilizará para responder a esses contra-argumentos.
4. Organize suas anotações em quatro parágrafos.
 - 1º parágrafo: **Introdução.** Apresente a questão polêmica, situando-a no tempo e no espaço, e comente por que ela merece ser discutida.
 - 2º e 3º parágrafos: **Desenvolvimento.** Apresente e justifique as posições assumidas, explique sua opinião sobre o assunto, apresente argumentos para fundamentá-la, e rebata contra-argumentos. Você pode ainda recorrer a argumentos de autoridade, exemplificação, provas concretas, entre outros.
 - 4º parágrafo: **Conclusão.** É o ponto de chegada de todo o raciocínio que você desenvolveu no texto; é o momento em que você, como articulista, (re)apresenta explicitamente sua opinião sobre o tema em foco. É possível ainda apresentar recomendações e sugestões.
5. Fique atento ao emprego de adjetivos, substantivos, verbos e advérbios: eles expressam seu posicionamento e avaliação a respeito do que fala.
6. Empregue os articuladores textuais estudados; eles contribuem para manter a coesão de seu artigo.
7. Utilize seus conhecimentos gramaticais e linguísticos; observe a norma-padrão.
8. Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.

Atenção!

Não há necessidade de ficar restrito ao número de parágrafos sugeridos.

Avaliação e reescrita

1. Leia novamente seu artigo, observando os critérios relacionados a seguir. Depois, troque de texto com um colega e peça-lhe que faça o mesmo, anotando comentários e sugestões. Verifique se:
 - o título é adequado para um artigo de opinião;
 - a questão polêmica está claramente indicada;
 - os argumentos são convincentes; apresentam dados, exemplos, provas; citam autoridades;
 - os articuladores textuais foram bem utilizados.
2. Refaça seu texto de acordo com as observações e entregue a última versão ao professor. Após a correção, guarde a produção para ser publicada em nosso Jornal.

Não deixe de acessar

Banco de Dados Sobre o Trabalho das Mulheres – Fundação Carlos Chagas

Um banco de dados, reunidos pela Fundação Carlos Chagas, sobre o trabalho das mulheres no Brasil: imagens, tabelas, gráficos.

Disponível em: <www.fcc.org.br/bdmulheres/index.php?area=home>. Acesso em: 31 ago. 2018.

UNIDADE 5 (ARTIGO DE OPINIÃO)

A Unidade 5 concentra-se na produção do Artigo de Opinião, gênero central para o desenvolvimento da competência argumentativa no 9º ano. Inserida no Campo Jornalístico/Midiático e da Vida Pública, a proposta exige posicionamento crítico, defesa de tese e mobilização de recursos argumentativos complexos.

Nesta seção, analisa-se a atividade apresentada nas páginas 185–186, observando como o livro orienta a construção de argumentos, contra-argumentos e a organização lógica do texto, preparando o estudante para práticas discursivas de debate público.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	9º ano – Unidade 5 – pp. 185–186.
Descrição da proposta de produção textual	Produção de um Artigo de Opinião sobre questões polêmicas discutidas na unidade. O texto deve ter título, ser organizado em parágrafos (introdução, desenvolvimento com argumentos e contra-argumentos, e conclusão) e usar articulação para expressar relações lógicas. O Artigo será publicado no blogue da turma ou no jornal da escola.
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento. Essencial para o Campo Jornalístico/Midiático e Vida Pública. Alinhada às habilidades de Argumentação e Defesa de Ponto de Vista do 9º ano
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF89LP10: Posicionar-se criticamente em textos argumentativos; EF89LP11: Analisar e mobilizar recursos argumentativos e articuladores; EF09LP04: Uso da norma-padrão em contextos formais.
Gênero(s) solicitado(s)	Artigo de Opinião (gênero argumentativo).
Práticas sociais	Posicionamento crítico, debate, argumentação para convencimento, defesa de ideias e participação no debate público.
Estímulo à autoria	Forte estímulo. A proposta exige a escolha de uma tese, a seleção dos próprios argumentos e contra-argumentos, e a adoção de um estilo persuasivo e autoral.
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos não literários/argumentativos: Charge como disparadora e Artigo de Opinião como

	texto-base (trecho de <i>Ciclovía na Guanabara: um crime ambiental</i> e sua análise)
Abordagem de reescrita	Revisão de conteúdo (título, questão polêmica clara, validade dos argumentos e contra-argumentos). Revisão linguística (uso de articuladores, emprego do vocabulário, coesão, norma-padrão).
Abordagem de retextualização	Não. A proposta foca na escrita final de um texto formal, sem conversão para outro gênero ou modalidade.
Resumo da unidade	1 proposta principal: Artigo de Opinião. Predomínio do Campo de Atuação Jornalístico/Midiático e Vida Pública.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A Unidade 6 trouxe o gênero Roteiro, que tem como objetivo orientar a produção de narrativas audiovisuais, organizando cenas, diálogos, personagens e ações de forma sequencial e detalhada. No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da criatividade, da organização textual, da compreensão da estrutura narrativa e do trabalho colaborativo.

Em situações reais de letramento, o roteiro pode ser aplicado na produção de vídeos, peças teatrais, curtas-metragens e conteúdos digitais, possibilitando ao aluno planejar e materializar histórias em diferentes mídias e contextos comunicativos.



Produção escrita



Não escreva no livro!

Roteiro

O personagem da tirinha a seguir está muito concentrado na leitura de um roteiro. Observe como as orientações para os realizadores do filme são bastante detalhadas. Como você interpreta o texto que aparece em V.O.?



PARA ENTENDER MELHOR A AÇÃO, VEMOS NOSSO HERÓI QUARENTA ANOS MAIS MOÇO, OLHANDO O MESMO DOCUMENTO...



LAERTE: Gato e gata. São Paulo: Ensaio, 1995, p. 22.

Agora, chegou a sua vez de criar um roteiro de filme. Para isso, você vai se basear no texto da crônica "Vale por dois", de Fernando Sabino.

Antes de começar

Ouçá atentamente a leitura de um trecho do livro *Feliz ano velho*, do escritor Marcelo Rubens Paiva, que será feita pelo professor. Faça as anotações que julgar necessárias.

Agora leia uma parte do trecho que ouviu adaptada em um roteiro para cinema.

[...]

CENA 08. QUARTO DE HOSPITAL – INTERIOR/DIA

Ouve-se o forte ruído de respiração artificial iniciado na cena anterior. Aos poucos, as imagens vão ganhando nitidez (entrando em foco) para os olhos de Mário, que veem a tudo assustados.

Além da máscara de oxigênio em seu rosto, Mário está ligado a cabos que lhe injetam medicamentos.

No quarto de hospital em que ele se encontra, não há nada cuja tonalidade fuja ao branco das paredes e dos objetos, criando uma atmosfera fria e impessoal.

MÁRIO (V.O.)

Quando acordei, ainda me lembrava do que tinha sonhado: minha cabeça era servida em uma bandeja da qual de repente caía, rolando como uma bola de futebol.

A enfermeira, percebendo que os olhos de Mário estão abertos, dirige-se a ele.

ENFERMEIRA

Bom dia, tudo bem? Quer tirar a máscara?

MÁRIO

Ehh! Ehh!

A enfermeira retira a máscara do rosto de Mário, que está totalmente careca.

[...]

GERVITZ, Roberto. *Feliz ano velho*. Roteiro cinematográfico de Roberto Gervitz; uma adaptação livre da obra de Marcelo Rubens Paiva; texto com comentários e informações escrito por Cristiane Ballerini. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

1. Em textos ficcionais narrativos, há um narrador que conduz a narração. Como isso é desenvolvido no roteiro cinematográfico?
2. No trecho do livro, como o leitor sabe de quem é cada fala? E no roteiro?
3. Na roteirização do trecho, que modificação houve em relação aos personagens?

Planejando o texto

O roteiro que você vai escrever será baseado na crônica a seguir, que está dividida em três partes; cada uma delas terá de ser adaptada para um roteiro de cinema.

Vale por dois

1ª parte

Pela manhã, ao sair de casa, olha antes à janela:

— Estará fazendo frio ou calor?

Veste um terno de casimira, torna a tirar, põe um de tropical. Já pronto para sair, conclui que está frio, devia ter ficado com o de casimira. Enfim... Consulta aflitivamente o céu nublado: será que vai chover?

Volta para pegar o guarda-chuva – um homem prevenido vale por dois: pode ser que chova. Já no elevador, resolve mudar de ideia: mas também pode ser que não chova. Carregar esse trambolho! Torna a subir, larga em casa o guarda-chuva.

[...]

2ª parte

Já de pé na calçada, vacila entre as duas ruas que se oferecem: uma, mais longa, sombreada; outra, direta, castigada pelo sol. Não vai chover, pois: sua primeira vitória neste dia.

— Se for por esta rua, chego atrasado, mas por esta outra, com tanto calor...

3ª parte

Só então se lembra que ainda não tomou café. Entra no bar da esquina e senta-se numa das mesas:

— Um cafezinho.

O garçom lhe informa que não servem cafezinho nas mesas, só no balcão. Pensa em levantar-se, chega mesmo a empurrar a cadeira para trás, mas reage: pois então tomará outra coisa, ora essa. Como também pode simplesmente sair do bar sem tomar nada, não é isso mesmo?

— Me traga uma média — ordena, com voz segura que a si mesmo espantou. Interiormente sorri de felicidade — mais um problema resolvido.

— Simples ou com leite? — pergunta o garçom, antes de servir.

Ele ergue os olhos aflitos para o seu algoz, e sente vontade de chorar.

SABINO, Fernando. *A mulher do vizinho*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980. p. 51-53.



Não deixe de ver

O ano em que meus pais saíram de férias, direção de Cao Hamburger. Brasil: Buena Vista (Disney), 2006. 110 min.

Assista ao filme para acompanhar como foi desenvolvido o roteiro que estamos estudando.

1. Junte-se a um ou dois colegas.
 - a) Conversem entre si sobre a compreensão do título da crônica: como se pode entendê-lo no contexto da leitura feita?
 - b) Releiam o trecho que foi atribuído ao grupo. Sintetizem as partes essenciais, registrando-as no caderno.
2. Verifiquem se a cena que lhes cabe será interna ou externa e qual é o cenário. Façam as descrições necessárias. Lembrem-se de que essas descrições devem ser concisas, pois aparecerão como rubricas.
3. Verifiquem quais são os personagens que aparecem nesse trecho. Nenhum deles tem nome. Vocês podem criar nome pelo menos para o personagem principal.
4. Os trechos mais breves são os que mais precisam de desenvolvimento. No primeiro, por exemplo, é preciso criar um personagem com quem o protagonista possa conversar. No terceiro, novos personagens para que haja novos diálogos.
5. Escrevam as falas. Anotem o nome do personagem antes de cada uma e criem rubricas dando explicações sobre a caracterização e o modo de atuar dos personagens. Utilizem as abreviações que vimos na análise do roteiro na *Leitura 1*: INT., EXT., V.O.
6. Empreguem a linguagem adequada aos personagens e utilizem os conhecimentos gramaticais e linguísticos que já conhecem.
7. Façam todas as modificações necessárias no texto para torná-lo a base de uma encenação, porém sem alterar a ideia central do texto.

Autoavaliação e reescrita

1. Após finalizar o roteiro, faça uma avaliação, considerando:
 - a) Há todas as orientações necessárias para a produção?
 - b) Há descrições sobre o cenário e o momento em que se passam as ações?
 - c) As falas são antecedidas pelo nome dos personagens?
 - d) A linguagem nas falas é adequada aos personagens?
 - e) No restante do roteiro, foi empregada a norma-padrão?
2. Passem o texto a limpo depois da leitura do professor.

Apresentando os roteiros

Ainda em grupos, troquem os roteiros entre si de modo a conhecer pelo menos um referente a cada parte, pois assim terão uma visão geral de como os colegas elaboraram o roteiro.

UNIDADE 6 (ROTEIRO)

Esta unidade introduz a adaptação de uma crônica para Roteiro cinematográfico, inserindo o aluno em práticas de retextualização e multissemiose. A proposta enfatiza a transformação da narrativa em linguagem dramática e audiovisual, ampliando a compreensão das especificidades de cada gênero.

A análise das páginas 208–210 busca examinar como essa atividade contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autoria e da capacidade de adaptação entre diferentes linguagens e suportes.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	Unidade 6: Roteiro (pp. 208-210)
Descrição da proposta de produção textual	Adaptação de uma crônica (texto base) para um roteiro cinematográfico (texto dramático), com indicações cênicas e técnicas
Diálogo com a BNCC: Competências	Campo artístico literário
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF69LP46 (Produção de textos dramáticos); EF89LP35 (Multissemiose).
Gênero(s) solicitado(s)	Roteiro de Filme/Curta (adaptado de crônica).
Práticas sociais	Adaptação de linguagens, produção audiovisual/dramática, exploração de técnicas narrativas.
Estímulo à autoria	Sim, pois o aluno deve utilizar sua criatividade e autoria para transformar um texto dramático em crônica.
Presença de textos literários ou não literários	Apenas textos literários
Abordagem de reescrita	Sim (revisão focada na adequação ao gênero roteiro, como marcações de cena e falas).
Abordagem de retextualização	Sim (Crônica (narrativa) para Roteiro (dramático)).
Resumo da unidade	Exemplos, atividades de fixação, proposta de produção textual, autoavaliação e reescrita caso necessário.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A produção e encenação de texto dramático constitui as abordagens da Unidade 7. É um gênero que articula escrita e performance, tendo como objetivo criar e representar histórias por meio de diálogos, ações e expressões corporais no espaço cênico. No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da oralidade, da expressão corporal, da interpretação de personagens, da criatividade e do trabalho em equipe.

Em situações reais de letramento, pode ser aplicado em apresentações teatrais, projetos escolares e eventos culturais, possibilitando ao aluno vivenciar práticas comunicativas multimodais e ampliar sua participação em diferentes esferas sociais e artísticas.

Produção escrita e oral

* Não escreva no livro!

Produção e encenação de texto dramático

Observe a reação das ratinhas diante de seu ídolo. O que você acha do ator? Você também tem a mesma avaliação que elas?



GONSALES, Fernando. Niquel Náusea. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 out. 2010.

Será que você é um bom ator? Vamos conferir realizando a atividade proposta a seguir.

O trecho de *O bem-amado* que lemos é o início do primeiro quadro da peça. Como seriam as cenas de continuação desse trecho? Será que o coronel Odorico foi eleito? Se foi, vai cumprir sua promessa? Se não foi, que providências teria tomado?

Vamos representar no palco a sequência desses acontecimentos possíveis? Para isso, crie mais uma cena e apresente-a com seus colegas em um evento da escola. Como seus espectadores podem não conhecer a história, alguém da turma deve apresentar um resumo da peça antes da encenação.

Antes de começar

Leia este trecho de um episódio do seriado *O bem-amado*, em que Odorico conversa com a delegada da cidade, Chica Bandeira. Ela o acusa de ter mandado atacar camponeses para forçá-los a sair das terras onde vivem, pois quer vendê-las a uma multinacional.

ODORICO

A senhora Delegada tem alguma prova do que está dizendo?

CHICA

Infelizmente, não, Coronel. Mas todos os posseiros acusam os seus jagunços. [...]

Dirceu entra, afobado e estabado.

DIRCEU

Coronel! Com licença...

ODORICO

O seu Dirceu, não vê que estou em confabulação secretíssima com a senhora Delegada?

DIRCEU

Mas é uma notícia importante. Também para a Delegada. Um dos posseiros feridos está em coma!

Odorico deixa transparecer uma alegria maquiavélica.

ODORICO

Vai morrer?!

DIRCEU

É bem possível! Tá morre-não-morre!

Chica se mostra preocupada.

CHICA

Péssima notícia. Se esse posseiro morrer, os outros se revoltam e ninguém sabe o que pode acontecer. Vou já para a Delegacia. Dá licença, senhor Prefeito.

ODORICO

Toda.

Episódio de *O bem-amado*, seriado exibido pela rede Globo (1980 a 1984). In: GOMES, Dias. *Literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

1. Releia as rubricas.

- Agora que você já está mais familiarizado com o personagem Odorico, como justificaria a rubrica que diz que ele sentiu uma alegria maquiavélica diante do estado de saúde do posseiro?

- b) Que adjetivos são empregados para orientar os atores?
- c) Elabore, no caderno, uma rubrica que poderia ser inserida antes da última fala de Odorico, indicando ao ator que gesto ou expressão deve ter ao falar, que denuncie as más intenções do personagem.
2. De que modo o leitor percebe que há mudança de cena nesse trecho?

Planejando a cena

1. Reúna-se com alguns colegas e planejem a cena definindo as questões abaixo. Como sugestão, um colega, a partir das decisões do grupo, pode ficar responsável por fazer o registro dos itens a seguir.
 - Item 1: Em que situação os personagens estarão envolvidos?
 - Item 2: Onde ocorre?
 - Item 3: Quando ocorre?
 - Item 4: Quanto tempo dura?
 - Item 5: Além de Odorico, que outros personagens participarão?
2. Criem a cena, observando a organização composicional do gênero texto dramático.
 - Usem rubricas para orientar sobre o cenário e anotem o nome do personagem em cada fala.
 - Lembrem-se de que as falas dos personagens ajudam a construir a caracterização deles, por isso mantenham seu modo de falar. Criem rubricas para as falas.
 - Nas rubricas, empreguem verbos no presente. Façam as indicações com clareza e precisão.
 - Quem desempenhar um dos papéis, deve decorar suas falas e ensaiar bastante, procurando assumir as características do personagem.
3. Decidam quem será o responsável pela direção, quem fará o cenário, se haverá música de fundo, se haverá alguém responsável pela divulgação da peça.

Encenando o texto dramático

1. No momento da apresentação, cada ator deve exprimir, pelas falas, pelo timbre de voz, expressão facial e pelos movimentos corporais, as intenções e emoções do personagem. Para isso, deve ficar atento às rubricas.
2. Cada ator deve procurar movimentar-se no palco, evitando ficar parado sempre no mesmo ponto.
3. Ao contracenar com um colega, espere que o outro complete a fala para depois começar a sua.

Avaliação

Junto com os colegas, faça uma avaliação sobre a encenação.

- As falas dos personagens permitiram aos espectadores compreender o que se passava em cena?
- A linguagem dos personagens foi coerente com sua caracterização e com a linguagem que o autor atribuiu a eles no texto original?
- Os atores conseguiram representar adequadamente, expressando-se de acordo com a cena proposta, considerando a caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas, os gestos e o deslocamento no palco?
- O cenário, iluminação, figurino estavam adequados?

Cada grupo deve escolher uma das cenas produzidas, providenciar uma cópia do texto e arquivá-la para ser publicada no Jornal do final do ano.

UNIDADE 7 (PRODUÇÃO DE TEXTO DRAMÁTICO)

Na Unidade 7, o trabalho com o texto dramático aprofunda a dimensão artística e performática da linguagem, culminando na encenação da produção escrita. A proposta integra escrita, oralidade e expressão corporal, exigindo planejamento coletivo e organização técnica da cena.

Esta seção analisa como a atividade favorece a autoria colaborativa, a multisssemiose e a articulação entre texto escrito e performance, ampliando as práticas de letramento artístico no contexto escolar.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	9º ano – Unidade 7 – pp. 225–226.
Descrição da proposta de produção textual	Produção escrita de um Texto Dramático (continuação ou adaptação de um trecho teatral) com rubricas e falas, seguida de sua Encenação em um evento escolar. A proposta exige planejamento da cena, figurino e cenários (uso de multisssemiose).
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento. Envolve o Campo Artístico-Literário e práticas de Oralidade.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	Habilidades: EF69LP46 (Produção de textos dramáticos); EF89LP29 (Uso de recursos da oralidade na apresentação); EF89LP35 (Criação com multisssemiose: gestos, cenário).
Gênero(s) solicitado(s)	Texto Dramático / Cena Teatral (Gênero teatral); Encenação / Performance Oral (Gênero de apresentação).
Práticas sociais	Criação artística, expressão corporal e oral, trabalho em grupo, planejamento de recursos técnicos (cenário, iluminação, figurino).
Estímulo à autoria	Forte estímulo. Exige a criação de diálogos, rubricas e a direção/interpretação da cena.
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos literários: Trecho de peça teatral (<i>O Berço do Herói</i>) e tira cômica como disparador.
Abordagem de reescrita	Sim. A etapa de Avaliação e reescrita é focada na coerência dos diálogos, na adequação das rubricas e na correção gramatical para a versão final.

Abordagem de retextualização	Sim. Conversão de Texto Escrito (Texto Dramático/Roteiro) para Performance Oral e Corporal (Encenação).
Resumo da unidade	1 proposta principal: Produção e Encenação de Texto Dramático. Predomínio do Campo Artístico-Literário.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

O conto de terror abordado na Unidade 8, também do campo artístico-literário, é um gênero textual narrativo que tem como objetivo provocar suspense, medo e tensão no leitor, por meio da construção de atmosferas sombrias, personagens inquietantes e situações inesperadas. No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da criatividade, da expressão narrativa, do uso de recursos descritivos e da construção de efeitos de sentido.

Em situações reais de letramento, o conto de terror pode ser aplicado na produção literária, em projetos de leitura e escrita criativa e em diferentes mídias, como blogs e podcasts, permitindo ao aluno explorar emoções e ampliar suas formas de expressão.

Produção escrita

PRODUÇÃO DO ANO

Não escreva no livro!

Conto de terror

Falamos bastante de contos de terror e situações que provocam medo. Observe o medo que vampiros teriam, retratado na tira a seguir.



RUBENS. Vampiro, nº 2. Ivo viu a uva. Disponível em: <www.ivo viu a uva.com.br/category/terror/page/2/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Nesta seção, você vai produzir um conto para ser publicado na seção literária de nosso Jornal, que será produzido no final do ano.

Antes de começar

1. Leia o início de um conto famoso por sua ambientação, pelo clima de terror que envolve os personagens. Observe a descrição da paisagem e das sensações que dominam o espírito do narrador-protagonista.

A queda da casa de Usher

[...]

Seguia sozinho a cavalo, atrás de uma região extraordinariamente monótona, por todo um dia de outono – escuro, sombrio, silencioso, em que as nuvens pairavam baixas e oprimidas – quando então, finalmente, ao caírem as sombras da noite, cheguei à melancólica Casa de Usher. Tão logo avistei aquela construção, não sei por que, fui invadido por insuportável tristeza. [...] Contemplei o que estava diante de mim – a casa, a paisagem peculiar da propriedade, os frios muros, as janelas que lembravam olhos vazios, algumas fileiras de carriços e alguns troncos apodrecidos – com absoluta depressão de alma [...]. Era a sensação de algo gelado, um abatimento, um aperto no coração, uma irremediável aridez de pensamento que nenhum estímulo da imaginação seria capaz de elevar ao sublime. Perguntei-me o que era aquilo que tanto me exasperava ao contemplar a Casa de Usher. Era um mistério impenetrável; eu não conseguia lutar contra as sombrias visões que me oprimiam quando refletia sobre aquilo. Tive de apelar à explicação nada convincente de que há, indubitavelmente, combinações de objetos naturais que têm o poder de nos afetar dessa maneira, ainda que a análise desse poder se baseie em considerações que nossa apreensão não alcança. Talvez, pensei, uma mera disposição diferente das particularidades da cena, dos detalhes do quadro, pudesse propiciar uma modificação, ou até mesmo a completa dissolução, daquela impressão atroz. Assim pensando, fui com meu cavalo até a margem íngreme do lado sombrio e negro, que estendia seu brilho sereno junto à casa, e observei, com um estremecimento ainda mais profundo que o anterior, as imagens refeitas e invertidas dos carriços cinzentos, dos troncos fantasmagóricos e das janelas que se pareciam com olhos vazios.

Apesar de tudo, propunha-me ficar por algumas semanas naquela sinistra mansão. [...]

POE, Edgar Allan. A queda da Casa de Usher. In: *Histórias extraordinárias*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

2. Agora, você vai criar o cenário onde se passará sua história. Descreva-o com detalhes e fale da sensação que domina o ambiente. Há muitas opções adequadas ao gênero conto de terror: paisagens sombrias, bosques tenebrosos, ruínas medievais, castelos com enormes porões, casebres abandonados, povoados fantasmas, tempestades noturnas, casas com ruídos noturnos ou ambientes simples e aconchegantes que, de repente, se tornam lugares ameaçadores. Observe como Allan Poe constrói o ambiente, mesclando lugar físico, sensações e impressões.

Planejando a produção

1. Chegou a hora de desenvolver a história que se passa no cenário que criou, decidindo os seguintes pontos.
 - a) O narrador será um dos personagens? Se for um narrador que apenas conta a história sem participar dela, ele será onisciente?
 - b) Quem serão e como serão os personagens?
 - c) Que fatos acontecerão nesse local?
 - d) Haverá diálogo entre os personagens? Ou apenas o narrador nos conta o que acontece e o que se passa na cabeça dos personagens?
 - e) Qual é a situação inicial? Como começa a história? Qual é o conflito?
 - f) Qual é o ponto de mudança, isto é, o que muda o rumo dos acontecimentos?
 - g) Que ações os personagens realizam para atingir seus objetivos? Eles serão alcançados?
 - h) Lembrando que a ausência de finais felizes é uma das marcas dos contos de terror, como será o desfecho de seu texto?
2. Concluído o planejamento, comece a escrever o conto, procurando manter o ponto de vista do narrador do princípio ao fim do texto. Dê um título à sua produção.
3. Durante a escrita, utilize recursos linguísticos que temos estudado durante as aulas.
 - a) Valorize os tempos verbais. Relembre que, em um texto narrativo, a maioria dos verbos deve estar no passado, mas que você pode, além do pretérito perfeito, usar o pretérito imperfeito e o mais-que-perfeito do indicativo. É possível utilizar também os tempos do subjuntivo.
 - b) Empregue recursos de coesão textual, como pronomes e sinônimos.
 - c) Fique atento à concordância verbal e nominal.
 - d) Lembre-se de que deve adequar o texto à norma-padrão.
 - e) Para enriquecer seu texto, utilize palavras diversas de um mesmo campo lexical.

Avaliação e reescrita

1. Entregue o conto a um colega, que se encarregará de lê-lo e fazer sugestões para aperfeiçoá-lo. O colega deverá levar em conta se e como você realizou os passos sugeridos anteriormente e, também, se conseguiu:
 - a) criar um cenário adequado a uma narrativa de terror;
 - b) criar uma história que provoque arrepios e surpreenda o leitor;
 - c) manter o suspense até o final;
 - d) criar um título e um narrador adequados à história;
 - e) organizar coerentemente a exposição dos fatos narrados;
 - f) adequar a linguagem ao leitor em foco.
2. Com base nessas sugestões, redija a versão final do conto.
3. Guarde essa produção, pois ela poderá ser publicada no Jornal da turma, no final do ano.

UNIDADE 8 (CONTO DE TERROR)

Esta seção retoma o Campo Artístico-Literário com a produção de um Conto de Terror ou Suspense, enfatizando a construção de atmosfera, a progressão narrativa e os efeitos de sentido característicos do gênero.

A análise das páginas 259–260 busca compreender de que forma a proposta contribui para o domínio da narrativa literária no final do Ensino Fundamental, estimulando a criatividade e o uso intencional da linguagem para provocar emoções no leitor.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	9º ano – Unidade 8 / Capítulo Final – pp. 259–260.
Descrição da proposta de produção textual	Produção escrita de um Conto de Terror ou Suspense, enfatizando a criação de atmosfera, a descrição de cenários (elementos visuais, auditivos, olfativos) para gerar medo/horror, e a progressão narrativa até o clímax e desfecho surpreendente. O texto geralmente visa publicação em antologia ou formato digital (áudio/vídeo).
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento ao Campo Artístico-Literário.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF89LP35 (Criar contos... com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos); EF69LP47 (Analisar e aplicar a composição narrativa, a escolha lexical e os efeitos de sentido específicos do gênero).
Gênero(s) solicitado(s)	Conto de Terror / Suspense (Gênero literário narrativo).
Práticas sociais	Expressão literária, exploração de narrativas ficcionais, criação de atmosfera e suspense, circulação de obras literárias (antologias, sites, <i>audiobooks</i>).
Estímulo à autoria	Forte estímulo. A proposta exige criatividade na ambientação, no desenvolvimento do conflito e no uso intencional de linguagem para provocar emoção no leitor.
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos literários: Contos clássicos ou contemporâneos de

	terror/suspense como modelos (Texto-Base).
Abordagem de reescrita	Sim. Revisão orientada por critérios específicos do gênero, como: a criação da atmosfera, a eficácia do clímax e o uso de adjetivos e advérbios que intensifiquem o medo e a tensão.
Abordagem de retextualização	Provável. Muitas coleções do PNLD sugerem a adaptação para áudio/leitura dramática (podcast/audiobook) ou vídeo, explorando a oralidade e a multissemiose.
Resumo da unidade	1 proposta principal: Conto de Terror. Predomínio do Campo Artístico-Literário.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A Unidade 9 é apresentada como o fechamento do material, que traz um gênero argumentativo, o Editorial, que expressa a posição oficial de um veículo de comunicação sobre temas de relevância social, política ou econômica, buscando influenciar a opinião pública. No contexto da aprendizagem, esse gênero contribui para o desenvolvimento da leitura crítica, da análise de posicionamentos ideológicos e da construção de argumentos consistentes, além de ampliar a compreensão sobre o funcionamento da mídia.

Em situações reais de letramento, o editorial pode ser aplicado na interpretação de textos jornalísticos, na produção de opiniões institucionais e na participação em debates sociais, favorecendo a formação de sujeitos mais críticos e conscientes.



Produção escrita

PRODUÇÃO DO ANO

Não escreva no livro!

Editorial

Muitas vezes, as pessoas utilizam os meios de comunicação para expressar seu posicionamento diante da vida e da sociedade na qual vivem. Algumas fazem desses meios sua razão de ser, como acontece com o personagem da tira a seguir. Será que isso acontece também com um veículo atual até mais popular que a televisão, a internet? Pense nisso.



LINIEBS. Macanudo, v. 1. Campinas: Zarabatana Books.

Existem, em jornais e sites especializados, gêneros que se definem a partir de sua potencialidade de expressar opiniões. Chegou a sua vez de emitir sua opinião por meio de um desses gêneros: o editorial.

Você será o editorialista do jornal que estamos organizando desde o início do ano. Para isso, precisa ter em mente o que vimos a respeito desse gênero textual e escolher um assunto que seja relevante e interesse aos colegas.

Antes de começar

Você já viu a importância dos conectivos, isto é, palavras e locuções usadas para estabelecer relação entre termos da oração, orações e parágrafos. Vamos recordar algumas dessas palavras e locuções que podem ajudar vocês a estabelecer relações adequadas entre as partes do texto que apresentará a seu interlocutor.

mas, porém, contudo, entretanto	Marcam oposição entre duas afirmações ou entre um argumento e um contra-argumento.
ainda	Pode introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão ou incluir um elemento, além do que se afirmou.
pois, porque	Introduzem uma explicação para o que se afirmou antes.
de modo que, de forma que, de maneira que	Apresentam uma consequência de um fato exposto no texto.
assim, desse modo	Tornam mais clara uma afirmação, confirmam, completam o que se disse anteriormente.
além de tudo, além disso	Introduzem um novo dado ou argumento, apresentado como acréscimo.
logo, portanto	Introduzem uma conclusão do que se afirmou antes.
embora, mesmo que, ainda que	Servem para apresentar uma afirmação contrária ao que se afirmou antes.
esse, aquele	Fazem referência a termos anteriormente expressos.
este	Pode remeter a algo que será dito a seguir.

Planejando o texto

Sente-se com um colega. Juntos, façam o que se pede.

1. Listem assuntos que poderiam ser objeto de um editorial: acontecimentos recentes do bairro, da cidade, do país, do mundo. Seleccionem um deles.
2. Reflitam: Vai ser preciso dar ao leitor informações sobre o assunto antes de mostrar a ele a opinião de vocês? Ou o assunto é do conhecimento geral? O leitor pode contribuir para a solução do assunto em discussão? Como vocês poderiam incentivá-lo a agir nesse sentido?
Um exemplo: se o assunto for a violência no futebol, vocês podem comentar as causas da violência, apresentar dados, dar exemplos, apontar o que pode ser feito e por quem (o governo, a polícia, os jogadores, os torcedores, as torcidas organizadas). Anotem todas as ideias que forem surgindo.
3. Definam a tese que vão defender.
4. Busquem informações e dados para ajudar vocês a embasar o texto. Recorram a revistas, jornais, internet. Certifiquem-se de utilizar apenas fontes confiáveis e atualizadas.
5. Relacionem os argumentos que poderão ser utilizados no texto. Vocês podem recorrer a dados estatísticos, exemplos, opiniões de pessoas que entendem do assunto em foco.
6. Organizem as informações e os argumentos, decidindo se vão apresentá-los na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão do editorial.
7. Pensem em quantos parágrafos cada uma das partes vai ter. Possibilidade: um parágrafo para a introdução, dois para o desenvolvimento e um para a conclusão.

Lembrem-se:

- **Introdução:** contém informações para que o leitor entenda qual é a tese abordada no texto.
- **Desenvolvimento:** parte do texto em que os argumentos serão desenvolvidos para fundamentar a tese principal.
- **Conclusão:** posição final sobre o assunto abordado; geralmente propõe-se uma solução para o problema em foco.

8. Redijam a primeira versão do texto e deem um título ao editorial.

Autoavaliação e reescrita

1. Releiam o editorial, observando se:
 - a) usaram a 3ª pessoa;
 - b) deixaram clara a tese que pretenderam defender;
 - c) na introdução, apresentaram o problema com clareza e mostraram a opinião de vocês;
 - d) no desenvolvimento, fundamentaram a tese com argumentos e contra-argumentos;
 - e) na conclusão, apresentaram alguma proposta de solução do problema;
 - f) utilizaram conjunções e locuções adequadas para relacionar as orações e os parágrafos;
 - g) o título chama a atenção do leitor e está de acordo com as ideias desenvolvidas.
2. Reescrevam o que for necessário e entreguem a produção ao professor.
3. Após a correção, guardem uma cópia do editorial para o Jornal da Produção do ano.

UNIDADE 9 (EDITORIAL)

Encerrando o livro, a Unidade 9 propõe a produção de um Editorial, gênero argumentativo que representa a voz institucional de um veículo de comunicação. Inserida no Campo Jornalístico/Midiático, a atividade exige maturidade discursiva, domínio da argumentação e uso consistente da norma-padrão.

Nesta seção, examina-se como a proposta fortalece a competência argumentativa do estudante e o prepara para práticas sociais de formação de opinião pública, consolidando as habilidades desenvolvidas ao longo do 9º ano.

CRITÉRIO DE ANÁLISE	ANÁLISE DA PROPOSTA
Volume / capítulo / página	9º ano – Unidade 9 – pp. 282–283.
Descrição da proposta de produção textual	Produção escrita de um Editorial sobre um assunto da atualidade ou de interesse do bairro/escola. O texto deve expressar a opinião do veículo (a turma/escola), definindo uma tese, apresentando argumentos e contra-argumentos, e concluindo com uma proposta de solução ou um reforço do posicionamento. O editorial será publicado no jornal da produção do ano.
Diálogo com a BNCC: Competências	Forte Alinhamento ao Campo Jornalístico/Midiático e Vida Pública.
Diálogo com a BNCC: Habilidades	EF89LP10 (Posicionar-se criticamente); EF89LP11 (Utilizar recursos argumentativos e articuladores); EF69LP01 (Identificação de gêneros midiáticos); EF09LP04 (Norma-padrão).
Gênero(s) solicitado(s)	Editorial (Gênero jornalístico/argumentativo).
Práticas sociais	Debate de questões polêmicas, formação de opinião pública, representação institucional (voz do jornal/escola), argumentação e defesa de posicionamento.
Estímulo à autoria	Forte estímulo. Exige a definição de uma tese clara, a seleção e organização de argumentos e a adoção da voz institucional (sem assinatura), representando um coletivo (a turma/o jornal).
Presença de textos literários ou não literários	Predomínio de textos não literários/midiáticos: Charge como

	disparadora; Modelo de editorial e listagem de articuladores textuais.
Abordagem de reescrita	Sim. A etapa de Autoavaliação e reescrita exige revisão do: a) Conteúdo (tese, clareza do problema, argumentos, contra-argumentos); b) Estrutura (parágrafos, introdução, conclusão); c) Linguagem (uso de articuladores, pontuação, norma-padrão).
Abordagem de retextualização	Não. O foco é na produção e revisão do gênero formal escrito, visando a publicação no jornal impresso ou digital.
Resumo da unidade	1 proposta principal: Editorial. Predomínio do Campo Jornalístico/Midiático e Vida Pública.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

4.5 O ensino de produção textual no 9º ano: o que revela o material analisado?

A coleção didática demonstra uma arquitetura pedagógica robusta e coerente, planejada para desenvolver integralmente as competências de linguagem esperadas para a etapa final do Ensino Fundamental.

O livro explora, de maneira equilibrada e intencional, os quatro grandes Campos de Atuação Social definidos pela BNCC: Campo Jornalístico/Midiático e Vida Pública que é o campo prioritário, conforme adequado para o 9º ano, com ênfase na argumentação complexa através da produção de Artigo de Opinião e Editorial. Essas propostas exigem que o estudante não apenas defenda uma tese, mas também considere contra-argumentos e utilize recursos persuasivos, preparando-o para o debate público e a participação cívica. Campo Artístico-Literário, investindo na criação estética e na multissemiose, com propostas como o Miniconto (foco na concisão), a Produção de Rap (poesia e crítica social), e a Produção/Encenação de Texto Dramático (Unidade 7), promovendo a autoria e a apreciação cultural. Por fim, o Campo de Estudo e Pesquisa, utiliza gêneros como o Relatório de Visita (Unidade 3) garantindo que o aluno desenvolva a habilidade de registro formal, organização de dados e comunicação objetiva do conhecimento.

Em relação à oralidade e à multimodalidade, as propostas superam a simples exigência do produto final (o texto) e focam no processo da escrita. Todas as unidades incluem etapas explícitas de planejamento (antes de começar), textualização e, fundamentalmente, avaliação e reescrita. Além disso, há um forte investimento na multimodalidade e na performance oral, essenciais para o letramento contemporâneo.

Ademais, o livro exige a conversão de linguagens, como na produção de Roteiro (adaptando um texto narrativo para a linguagem audiovisual) e na performance do Rap (texto escrito para expressão oral e gestual). Já em relação a tecnologias e mídias o projeto de vídeominuto (Projeto de Vida) e a publicação em blogues/redes sociais integram a cultura digital às práticas de linguagem.

No que se refere ao desenvolvimento de competências socioemocionais, a inclusão de uma proposta estruturada de Projeto de Vida (Unidade 2) demonstra o alinhamento não apenas com as habilidades linguísticas, mas também com as Competências Gerais da BNCC (como a CG 6 e CG 9), que tratam de trabalho, projeto de vida, autoconhecimento e responsabilidade.

No que se refere à autoria, observa-se um avanço significativo em relação aos anos anteriores. O aluno não é apenas orientado a estruturar um texto corretamente, mas é convocado a assumir uma voz, seja individual, no caso do Projeto de Vida, seja coletiva, como no Editorial. A escrita passa a ser espaço de posicionamento, negociação de sentidos e construção de identidade discursiva. Essa dimensão é fundamental para a consolidação de práticas letradas mais autônomas, pois o estudante passa a compreender que escrever é participar socialmente.

Quanto ao processo de reescrita, o material demonstra uma preocupação recorrente com a revisão textual, contemplando etapas de planejamento, autoavaliação e reformulação em praticamente todas as unidades. Entretanto, a reflexão sobre a escrita tende a ser orientada por critérios estruturais e normativos. A potência formativa desse momento depende, sobretudo, da mediação docente: quando há discussão coletiva sobre escolhas linguísticas, efeitos de sentido e adequação ao contexto de circulação, a reescrita assume caráter verdadeiramente processual; quando restrita a um checklist formal, pode perder parte de seu potencial reflexivo. Ainda assim, é possível afirmar que o livro cria condições para uma abordagem da escrita como processo, não apenas como produto final.

Outro aspecto relevante é a presença consistente da multimodalidade e da retextualização, especialmente nas propostas que envolvem adaptação para vídeo, performance oral ou roteiro audiovisual. Essas atividades ampliam as práticas de letramento para além do texto escrito tradicional, inserindo o estudante em dinâmicas comunicativas próprias da cultura digital e da produção cultural contemporânea. Nesse sentido, o material contribui para uma formação que dialoga com as formas reais de circulação de textos no mundo atual.

De modo geral, as propostas do 9º ano favorecem a consolidação de práticas letradas críticas, autorais e socialmente significativas. Entretanto, sua efetividade está diretamente relacionada à condução pedagógica e às condições de tempo e infraestrutura disponíveis. O livro oferece caminhos consistentes para o desenvolvimento da autoria e da participação social por meio da linguagem; cabe ao professor potencializar essas propostas, transformando-as em experiências de escrita que

ultrapassem o espaço escolar e fortaleçam a formação do aluno como sujeito discursivo ativo na sociedade.

Em conclusão, a coleção utiliza uma diversidade de gêneros textuais relevantes para o universo do 9º ano, articulando a teoria da linguagem com a prática social de forma intencional. O livro prepara o estudante para ser um produtor de texto competente, um debatedor crítico e um cidadão ativo, cumprindo plenamente os requisitos de alinhamento com a BNCC e os critérios de qualidade do PNLD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, buscou-se observar e analisar as propostas de produção textual presentes em dois livros didáticos da coleção *Português: Conexão e Uso*, da Editora Saraiva, integrantes do PNLD 2020–2023: o Volume 1 do Ensino Fundamental II e o livro do 9º ano. A análise se orientou pelo diálogo com os objetivos propostos e com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Mais do que uma descrição das atividades, procurou-se compreender em que medida tais propostas se aproximam de práticas sociais de linguagem, favorecendo a construção de sentidos, a autoria e o desenvolvimento de competências discursivas dos estudantes.

Em síntese, a análise realizada evidencia que a coleção apresenta um panorama amplo e diversificado de gêneros textuais para o 6º ano, configurando-se como um potencial ferramenta para o desenvolvimento das competências linguísticas e cidadãs. Tal potencial, no entanto, mostra-se mais efetivo quando articulado a um planejamento pedagógico que valorize a pesquisa aprofundada e as práticas de multimodalidade. Nesse sentido, destaca-se a importância de que as propostas favoreçam situações significativas de uso da linguagem, promovam a construção de sentidos, a autoria e a inserção dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita, em consonância com as orientações do documento curricular.

Além disso, as análises realizadas ao longo deste estudo permitiram retomar o objetivo central da pesquisa, que consistiu em investigar em que medida as propostas de produção textual presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, aprovados pelo PNLD, estão alinhadas à perspectiva do letramento como prática social, conforme orientações da BNCC. A partir dos dados analisados, observa-se que os materiais didáticos da coleção *Português: Conexão e Uso* apresentam uma diversidade significativa de gêneros textuais, distribuídos entre diferentes campos de atuação, como o artístico-literário, a vida pública, o jornalístico-midiático e o campo de estudo e pesquisa, evidenciando uma tentativa consistente de contemplar práticas sociais variadas de uso da linguagem.

Os dados revelam que o ensino de produção textual, nesses materiais, tende a superar, em grande medida, uma abordagem tradicional centrada apenas na estrutura dos textos, ao propor atividades que envolvem planejamento, reescrita, circulação e, em muitos casos, retextualização. Observa-se também um forte estímulo à autoria, especialmente em propostas que envolvem gêneros como miniconto, rap, artigo de opinião e projeto de vida, nos quais o aluno é convidado a posicionar-se, criar e expressar suas vivências e opiniões. Além disso, a presença de práticas que envolvem multimodalidade e circulação em mídias digitais indica um alinhamento com a noção de multiletramentos, conforme discutido no referencial teórico da pesquisa.

No que se refere ao diálogo com a BNCC, verifica-se que as propostas analisadas estão, em sua maioria, coerentes com as competências e habilidades previstas para os anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito ao trabalho com gêneros discursivos situados, à valorização da oralidade, à produção de textos multissemióticos e à inserção dos alunos em práticas sociais de linguagem. A organização das atividades em torno de situações comunicativas com propósito, interlocutor e suporte definidos evidencia uma aproximação com a concepção de linguagem como prática social defendida pelo documento curricular.

Entretanto, também foram identificados alguns limites. Em determinadas propostas, embora haja indicação de circulação social, essa circulação permanece restrita ao espaço escolar ou simulada, o que pode reduzir o potencial de inserção efetiva do aluno em práticas reais de letramento. Além disso, em alguns casos, a contextualização das atividades poderia ser mais aprofundada, de modo a dialogar ainda mais diretamente com as vivências concretas dos estudantes, aspecto essencial para a consolidação de práticas significativas de escrita.

Apesar desses limites, a pesquisa contribui para a área ao evidenciar que os livros didáticos analisados apresentam avanços importantes na incorporação do letramento como prática social no ensino de produção textual, oferecendo subsídios para professores refletirem criticamente sobre o uso desses materiais em sala de aula. Ao mesmo tempo, o estudo reforça a necessidade de mediação docente, uma vez que é o professor quem potencializa ou limita as possibilidades pedagógicas propostas pelo livro didático.

Como desdobramentos para pesquisas futuras, sugere-se a investigação da recepção dessas propostas em sala de aula, analisando como professores e alunos efetivamente interagem com essas atividades, bem como estudos que considerem outros materiais didáticos ou diferentes etapas da Educação Básica, ampliando a compreensão sobre o ensino de produção textual no contexto brasileiro.

Por fim, destaca-se que o ensino de produção textual, quando orientado pela perspectiva do letramento como prática social, assume um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Produzir textos não deve ser entendido como um exercício mecânico, mas como uma prática social significativa, que permite ao aluno agir no mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, alinhar as propostas de escrita às práticas sociais dos estudantes, considerando seus contextos, interesses e formas de interação, é essencial para promover um ensino mais significativo e engajador. Assim, reafirma-se a relevância deste estudo ao evidenciar que o trabalho com gêneros discursivos, quando contextualizado e socialmente situado, pode contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento do letramento e para a formação cidadã dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandê. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65–76, jan./jun. 2002.
- ANTUNES, Irandê. **Linguagem e ensino**: exercícios de reflexão sobre a língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandê. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedantismo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Raquel L. L.; BOLDARINE, Rosária de Fátima. **Livros didáticos de Língua Portuguesa e representações de leitura a partir de suportes midiáticos**. *Revista Resgate*, Campinas, SP, v. XIX, n. 22, p. 44–51, jul./dez. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRITO, H. P.; OLIVEIRA, J. A.; SILVA, V. C. S. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área da educação**. *Revista Enciclopédia Biosfera*, v. 17, n. 31, p. 1–12, 2021.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FABRE, Claudine. **Des variantes de brouillons au Cours Préparatoire**. In: *Études de Linguistique Appliquée* 62, Paris: Didier Érudition, 1986.
- FIAD, Raquel Salek. **Episódios de reescrita em textos infantis**. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 9-18, maio/ago. 2009.
- FIAD, Raquel Salek. **Reescrita de textos: uma prática social e escolar**. *Organon*, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 147-159.
- GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de sala de aula**. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sociolinguística**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. **Texto e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIN, G. V.; MESCKA, M. G. **O livro didático x leitura crítica**. Anais do Salão de Iniciação Científica, v. 8, n. 1, 2006.

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: teoria, método e pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

PIZZANI, L. H. et al. **Pesquisa bibliográfica: reflexões sobre o uso de fontes**. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2012, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2012.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. **Escola e as múltiplas linguagens: ensinar e aprender com textos multimodais**. São Paulo: Página 13, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ROJO, Roxane; MOURA, E. S. de. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALZANO, Josefa Tapia. **Análise de um livro didático em língua portuguesa**. Revista de Estudos da Linguagem, v. 12, n. 2, p. 285–294, 2004.

SILVA, Elizabeth Teixeira da; MENEZES, Elenice M. **Pesquisa qualitativa: fundamentos e epistemologia**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLFERINI, Eloísa (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani (2021). **Letramento e autoria:** dispersão e deriva dos sentidos. Cadernos de Linguística, v. 2, n. 1, p. 01-20.