



ARTIGO/DOSSIÊ

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA EM MATERIAIS DIDÁTICOS OFICIAIS: UM OLHAR SOBRE O PLANO DE ESTUDO TUTORADO DE MINAS GERAIS¹

MARIA ANGELA PAULINO TEIXEIRA LOPES
ELIANE GERALDA DA SILVA FONSECA

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 2004.

Pós-doutora pelo Laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) — Lettres — Université Grenoble Alpes/Fr., em 2017.

Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas.

Integrante do Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação (NELLF) da PUC Minas e membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA), na Anpoll.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6131657953924047>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0627-9546>.

E-mail: mpaulinoteixeiralopes@gmail.com.

Eliane Geralda da Silva Fonseca

Doutora em Estudos Linguísticos pela PUC Minas, em 2020.

Pós-doutora pela PUC Minas, em 2021.

1 Título em língua inglesa: Language teaching conceptions and practices in official educational materials: a look at the tutored study plano of Minas Gerais.

Professora do quadro efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Integrante do NELLF (Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação) da PUC Minas e professora coordenadora do PIBID de Letras da UEMG-Ibirité.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9392552268139738>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3483-0275>.

E-mail: eliane.fonseca@uemg.br.

Resumo: Neste artigo, objetivamos examinar o material didático *Plano de Estudo Tutorado - Língua Portuguesa* elaborado para estudantes do 1º ano do Ensino Médio, no contexto de pandemia pelo coronavírus (SARS-COV-2), em 2020. Para o desenvolvimento do exame proposto, em consonância com os princípios da Linguística Aplicada, orientamo-nos pelos estudos do letramento sob a vertente social e cultural (Kleiman, 1995, 2014; Soares, 1998), em interface com os estudos de perspectiva enunciativo-discursiva que concebem as práticas discursivas em interação (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999). A análise dos dados (textos e atividades didáticas constantes de quatro volumes dos PET - Língua Portuguesa) possibilitou apreender as concepções de língua, linguagem e letramento subjacentes aos modos de tratar os processos de leitura e produção de textos.

Palavras-chave: Material didático. Práticas de letramento. Ensino de língua portuguesa. Pandemia da Covid-19.

Abstract: In this article, we aim to examine the educational material *Plano de Estudo Tutorado – Língua Portuguesa* (Tutored Study Plan – Portuguese Language), developed for 1st-year high school students in the context of the coronavirus (SARS-COV-2) pandemic in 2020. To carry out the proposed analysis, in line with the principles of Applied Linguistics, we draw on literacy studies from a social and cultural perspective (Kleiman, 1995, 2014; Soares, 1998), in conjunction with enunciative-discursive perspective studies that view

discursive practices as interactive (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2011; Bronckart, 1999). The data analysis (texts and didactic activities found in four volumes of the PET – Portuguese Language) made it possible to understand the underlying conceptions of language, linguistic practices and literacy in the approaches to reading and text production processes.

Keywords: Teaching material. Educational material. Literacy practices. Portuguese language teaching. Covid-19 pandemic.

INTRODUÇÃO

A pandemia pela Covid-19 exigiu uma intensa mobilização de todos os setores da sociedade, o que provocou mudanças significativas nos modos de interação social. No Brasil, no campo educacional, as reações à emergência gerada pelo cenário epidemiológico materializaram-se em novas formas de ação pedagógica e em novos instrumentos didáticos. Neste estudo, desenvolvemos uma reflexão sobre um material didático produzido com a finalidade de propor atividades para estudantes do Ensino Médio no contexto de distanciamento social provocado pelo coronavírus (SARS-COV-2), em 2020. Na análise a ser desenvolvida, trataremos dos volumes 1 a 4 do Plano de Estudo Tutorado – PET de Língua Portuguesa para o 1º ano do ensino médio, material disponibilizado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020). Nesse recorte, interessa-nos examinar os modos de didatizar os objetos do conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa a fim de apreender as concepções de língua, linguagem e letramento que parecem orientar as atividades propostas, bem como o tratamento dado à leitura e produção de textos.

A escolha pelo exame do material didático em questão surge do interesse em investigações voltadas para o desenvolvimento de práticas de letramento na educação básica com vistas a formar leitores e produtores de textos, e do envolvimento das autoras com a formação de docentes da área de Letras, especialmente das vivências como professores de disciplinas de estágio curricular. Além do exercício da docência no ensino superior, uma das autoras atuava, no momento da escrita deste texto, como professora de Língua Portuguesa no ensino médio, em uma escola pública estadual de Minas Gerais, na qual também supervisionava graduandos estagiários de cursos de Letras em processo de formação docente.

Nas últimas décadas, muitos estudos sobre manuais didáticos apontam para a relevância de investigar esse gênero didático e seu papel nas práticas de ensino no Brasil. Algumas dessas análises têm contribuído para compreender as concepções de leitura, escrita e análise linguística subjacentes às atividades presentes nas obras didáticas para o ensino de língua (Geraldí, 1985; 1991; Britto, 1997; Dionísio; Bezerra, 2003; Rojo; Batista, 2003; Costa Val; Marcuschi, 2005; Bunzen; Rojo, 2005, entre outros), bem como para apreender as relações existentes entre a estrutura e a organização de manuais didáticos e os processos de construção de autonomia e de identidade do professor de língua portuguesa (Geraldí, 1985; 1991; Britto, 1997; Soares, 2001; Lopes, 2010a; Rangel, 2015).

Na introdução à obra *O texto na sala de aula*², uma das mais relevantes para repensar as práticas de ensino de língua no Brasil, na década de 1980, João Wanderley Geraldí inicia com dois questionamentos: “Por que mais um livro sobre o ensino da língua

2 Publicado em 1984, pela editora Assoeste, a obra passaria a ser editada pela editora Ática, a partir de 1995.

portuguesa? E por que um livro que reúne vários artigos, a maioria deles já publicados?” (1985, p. 5). As respostas de Geraldi às questões serão, aqui, retomadas para justificar também nosso propósito neste artigo: não adianta repensar o ensino, se as práticas escolares não se alterarem e não forem assumidas como atividades discursivas, portanto, de natureza social e histórica que ocorrem na interação entre sujeitos, em situações diversas e sob impactos de forças sociais e ideológicas (Volóchinov, 2017).

Assim, sob a perspectiva discursiva e dialógica de análise de textos como enunciados que se configuram em gêneros do discurso, social e historicamente situados (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017), em consonância com os princípios da Linguística Aplicada, neste estudo analisaremos algumas das atividades didáticas que integram os quatro primeiros volumes do Plano de Estudo Tutorado (doravante, PET) para o 1º ano do Ensino Médio, focalizando, especialmente, o tratamento dado aos textos e ao seu funcionamento nas práticas sociais.

Para o exame pretendido, objetivamos responder a algumas das questões que nos orientam: que concepções de língua, linguagem, letramento e ensino de língua parecem nortear os PET? Que objetivos orientam os tópicos de estudo selecionados? Em que abordagens teóricas e metodológicas se baseiam as atividades com os textos? Que interações são estabelecidas entre os participantes (aluno-leitor x professor-leitor x texto)?

Para cumprir o que se pretende, este texto obedecerá à seguinte organização: preliminarmente, delinearemos, de forma sucinta, o lugar ocupado pelo material didático no ensino de língua portuguesa no Brasil, de modo a relacioná-lo a fatores de natureza histórica, social, cultural e científica, fundamentais quando se trata de depreender as

concepções que perpassam as escolhas dos textos e das atividades que integram esses materiais. Na seção seguinte, examinaremos o contexto de elaboração e publicação dos Planos de Estudo Tutorado, buscando estabelecer uma interface entre as diretrizes curriculares que orientam o ensino de língua e o que se propõe nos quatro volumes do 1º ano da coletânea analisada. Na terceira seção, delinearemos os princípios e conceitos teóricos e metodológicos de perspectiva discursiva e dialógica que subsidiarão o exame a ser feito. Na quarta seção, procederemos à análise das concepções de língua, linguagem e letramento emergentes das atividades propostas, considerando a escolha e a progressão dos conteúdos, bem como os modos de didatizar o trabalho com a linguagem. Nas considerações finais, retomaremos algumas das reflexões, de forma a apontar para possíveis encaminhamentos e contribuições para uma futura reelaboração do material didático de língua portuguesa produzido para as instituições de educação pública de ensino médio do Estado de Minas Gerais³.

OS MANUAIS DIDÁTICOS, A ESCOLARIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E O PAPEL DO PROFESSOR

A didatização dos conhecimentos do componente Língua Portuguesa, no Brasil, tem sido objeto de pesquisas que apontam não somente para as ações dos docentes de língua, mas, em especial, para os perfis dos manuais didáticos, sua elaboração e trajetória, bem como para as políticas públicas e a legislação de controle e de avaliação a eles orientadas. Desde a utilização de compêndios e antologias,

3 Vale dizer que, no exame dos PET, não nos deteremos sobre “infrações” à variedade linguística de prestígio da língua portuguesa. Optamos por considerar as falhas de revisão e os desacertos de cunho editorial presentes nos volumes como possivelmente decorrentes de condições de produção desses materiais para uso emergencial pelas escolas estaduais mineiras, em contexto de pandemia.

incluindo as prestigiosas seletas de textos literários e de orientação para os jovens, as obras direcionadas ao trabalho didático ofereciam uma variedade de textos que demandavam uma atuação autônoma e particularizada dos professores. Ao tomar a *Antologia Nacional*, obra didática com ampla adoção nas primeiras décadas do século XX (43 edições, de 1895 até 1969), Magda Soares (2001) salienta que o livro de Fausto Barreto e Carlos de Laet pressupunha, por um lado, um leitor proficiente, conhecedor dos textos e dos autores selecionados e, por outro, um docente capaz de criar situações de aprendizagem de língua materna a partir dos textos presentes na antologia. Como não apresentava propostas de atividades ou exercícios, caberia ao professor planejar e executar as aulas de português, sendo capaz de selecionar até mesmo os itens de gramática a serem tomados como objetos de análise no trabalho didático. Nas aulas de português, além das gramáticas escolares, as antologias e seletas de textos predominaram como materiais didáticos até o início dos anos 1960⁴.

É preciso pontuar que a tradição do ensino de português, preconizado a partir das regras da gramática normativa, já se materializava na predominância de atividades em torno de tópicos gramaticais (ortografia, morfologia, sintaxe etc.), tratados de forma desconectada das situações de uso da língua (Batista, 1997).

A partir dos anos 1950, exercícios, atividades e orientações ao professor passaram a compor as obras destinadas ao ensino, alterando a configuração dos manuais didáticos para o modelo semelhante ao que temos ainda hoje. Organizadas por séries, as coleções de didáticos, especialmente as publicadas a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692, de 1971, exerceram forte impacto no

4 Para um aprofundamento dos usos da Antologia Nacional nas aulas de português, cf. Soares (2001) e Bunzen; Rojo (2005).

trabalho dos professores. Segundo Soares (2001) e Batista (2009) apud Rangel (2015), a transformação dos materiais didáticos para o formato de manuais pode ser explicada pela chamada “democratização do ensino”, que levou às portas das escolas de educação básica um novo contingente de estudantes, oriundos das classes populares. Diante das demandas sociais e econômicas e do aumento do número de matrículas, um novo perfil de professores também passa a compor o quadro de profissionais da escola. São esses docentes, muitas vezes sem a qualificação necessária e a experiência para lidar com as novas condições de trabalho de uma sociedade desorganizadamente urbanizada, que assumem a função da docência (Rangel, 2015, nota 3, p. 9).

Acostumado a desempenhar um papel de protagonista na sala de aula, capaz de criar situações de leitura, análise e escrita de textos, o professor assiste à entrada em cena de manuais didáticos responsáveis pela organização e estrutura das aulas de português, contendo atividades, exercícios e propostas de avaliação. Cabe destacar que o volume do manual didático destinado ao professor passaria a ser editado com respostas aos exercícios. Tornaram-se livros descartáveis, cuja reutilização não poderia ser feita por outros estudantes nos anos seguintes.

Soares (2001) ressalta a representação de professor que emergia do modelo de obras didáticas publicadas a partir dos anos 1970: um profissional atribulado ou provavelmente pouco preparado para elaborar e gerir as atividades didáticas, o qual deve somente cumprir a função de orientar os estudantes na resolução dos exercícios. Essas representações de docente de língua ecoam nos livros didáticos publicados a partir desse período e alteram fortemente os modelos

das obras e a linha editorial de didáticos no Brasil. Repercussões dessas mudanças podem ser examinadas em pesquisas que focalizaram os discursos emergentes de práticas docentes para apreender o *ethos* de professor de língua materna (Lopes, 2010a; 2010b).

Com o incremento da publicação de didáticos pelo mercado editorial, consolida-se o papel do livro didático não somente de “estruturador da aula de português” (Bunzen; Rojo, 2005, p. 80), mas de protagonista de um cenário antes reservado ao professor (Soares, 2001; Lopes, 2010a). As publicações para o segmento escolar apresentam um recrudescimento provocado especialmente pelos resultados do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Implantado pelo MEC (Ministério da Educação) em 1995, o PNLD previa a avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para alunos da Educação Básica (os de Ensino Médio, a partir de 1999) do ensino público de todo o País.

Com fins de avaliar as obras didáticas a serem adquiridas e distribuídas aos estudantes das redes públicas, estabeleceu-se, desde 1993, a “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” pelo MEC, em parceria com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a UNESCO. De forma gradativa, foram contempladas as disciplinas curriculares do ensino fundamental até alcançar todos os níveis da Educação Básica. Em 1996, é publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” com os critérios que vêm sendo aperfeiçoados desde então⁵.

Alguns autores têm se voltado para pesquisar criticamente os

5 “Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático”, conforme consta no Histórico do PNLD, na página do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação). Disponível: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/search?origem=form&SearchableText=Hist%C3%B3rico%20do%20PNLD>.

efeitos dos critérios de avaliação do Guia Nacional para o ensino e a aprendizagem de língua. Rangel (2015, p. 17) discorre sobre dois movimentos analíticos decorrentes desses estudos: um que aponta para mudanças positivas no material didático a ser adotado pelas escolas, e outro que assinala o caráter prescritivo dos critérios, os quais ocasionam a “padronização e a rigidez das propostas didáticas”, sem levar em conta a realidade das escolas públicas. Frente a esse modelo de proposta didática fortemente esquematizado pelo PNLD, cabe interrogar em que medida haveria espaço para ações mais autônomas e autorais por parte dos professores e das escolas, tendo em vista especificidades sociais e culturais, em níveis regional e/ou local.

Atualmente, quando se examina qualquer material didático, não se pode desconsiderar as ressonâncias dos princípios e critérios eliminatórios constantes do Guia Nacional do Livro Didático para o Ensino (2017, p. 12-13). No Guia, as resenhas focalizam as características essenciais de cada uma das coleções aprovadas e destacam os eixos Leitura, Literatura, Produção Textual, Oralidade e Reflexão e Análise Linguística. Além dos critérios propostos pelo PNLD, em nosso exame, buscaremos dialogar com as diretrizes curriculares responsáveis por orientar as ações educacionais no Estado de Minas Gerais: o Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa, documento parametrizador da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) que, na ocasião da proposição dos PET, afigurava-se como o documento ainda vigente⁶,

6 O Currículo Referência de Minas Gerais (Ensino Infantil e Fundamental), documento produzido em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), foi homologado em 2018 e implantado a partir de 2019 na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O documento “orienta a elaboração dos planos e ações educacionais em Minas Gerais” (2018, p. 3). O Currículo Referência de Minas Gerais (Ensino Médio) viria a ser homologado em abril de 2021, data posterior à coleta dos dados para esta análise.

e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷, instrumento normativo que passaria a determinar competências, habilidades e conteúdos para as instituições educacionais brasileiras, a partir de 2019.

Do panorama esboçado, nesta seção, acerca da evolução dos manuais didáticos desde o século passado, é possível observar a força das condições sócio-históricas sobre a atividade da docência, as quais redundaram em transformações nas práticas escolares de ensino e aprendizagem da língua e nos instrumentos de trabalho dos professores.

Para a análise a ser desenvolvida neste artigo, interessam-nos não somente os impactos das condições sócio-históricas e políticas e das pesquisas do campo da linguagem sobre a estrutura composicional e as escolhas dos objetos de estudo presentes no material didático elaborado pelo órgão de educação oficial, mas também as concepções de letramento, língua, linguagem e texto que subsidiam as atividades propostas pelos PET, considerando os eixos de integração previstos no CBC — Compreensão e Produção de Textos; Linguagem e Língua e Literatura Brasileira e outras Manifestações Culturais — e na BNCC — Leitura, Produção de textos, Oralidade (escuta e produção oral), Análise linguística e semiótica.

Ao encerrar esta seção, é preciso salientar que, embora tenhamos experimentado, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, um grande avanço em novos campos das Ciências da Linguagem — Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso, Análise da Conversação, entre outros —, ainda são

7 A BNCC é o documento que, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), “deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.” (Brasil, 2018, p. 1)

vivenciadas práticas de ensino de língua fortemente calcadas em uma visão de transmissão de conteúdos programáticos alinhados a uma tradição gramatical e normativa que não dialoga com a concepção de língua como atividade discursiva.

OS PLANOS DE ESTUDOS TUTORADOS (PET) – HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O início do ano de 2020 ficou marcado pela chegada ao Brasil da pandemia causada pelo novo *Coronavírus* (SARS-COV-2), *o que provocou o distanciamento social e a alteração no sistema letivo. As aulas, a partir do mês de março, no Brasil e em diversos países do mundo, passaram a ocorrer de forma remota, por meio de tecnologias digitais. Com isso, os usos que regularmente fazemos das ferramentas tecnológicas (computador, tablet, celular) não ficaram restritos apenas às atividades usuais para interação cotidiana, mas se estenderam às ações da esfera profissional, haja vista que essas tecnologias ainda nos permitem a realização de encontros e reuniões por videoconferência e, em consequência disso, possibilitam o ensino síncrono e assíncrono em sistema remoto.*

Nesse contexto, hipertextos, dados de vídeo, voz e imagens passaram a compor sistemas multimodais cada vez mais sofisticados de comunicação humana, gerando novos gêneros do discurso e resignificando outros. Os usos que temos feito dessas tecnologias digitais, portanto, são tão diversos quanto os recursos que elas podem oferecer.

Se novas sociabilidades emergem de redes sociais e de outros gêneros, novos letramentos e novas formas de ensinar/aprender estão em curso, e se, ainda, velhas formas de letramentos e de gêneros

se reconfiguram para se adequar a esse provocante panorama multimodal, é urgente que muitos estudos sejam realizados para compreender como os sujeitos fazem desses recursos um lugar propício para a realização de práticas discursivas cada vez mais plurais.

Nesse cenário, pesquisas têm mostrado que as relações entre a linguagem e as tecnologias são geradoras de mudanças nos usos que fazemos da linguagem. Maingueneau (2002, p.71-72), por exemplo, defende que as mídias permitem a “manifestação material dos discursos” e que, por esta razão, os analistas precisam estar atentos ao comando dos usos que elas imprimem no discurso, especialmente às mídias audiovisuais e às que advêm do desenvolvimento da informática. Estas provocam uma verdadeira revolução na linguagem, alterando sensivelmente a maneira pela qual se produz e se recebe o discurso, posto que o modo de circulação e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto e, nessa medida, pode (re) estruturar o gênero do discurso.

As implicações no campo do ensino e da aprendizagem de língua, tendo como incentivo a mediação tecnológica, principalmente os recursos da internet, suscitam uma amplitude de debates que visam refletir e sugerir práticas de ensino adequadas e efetivas para as novas interações via telas e aplicativos digitais. Nesse aspecto, as práticas de linguagem nos ambientes virtuais e nos meios tecnológicos demandam a compreensão e a problematização de suas potencialidades no que se refere especificamente à leitura e à escrita, dentre outras questões que envolvem as atividades linguísticas no âmbito do uso da língua e em práticas de letramentos.

Além disso, é preciso ressaltar que as práticas de ensino mediadas pela tecnologia ainda encontram resistências por parte dos professores

e/ou estudantes, além de esbarrar em problemas estruturais referentes aos recursos físicos disponibilizados na escola. Assim, a efetiva incorporação de aparatos tecnológicos como ferramentas de mediação no ensino e na aprendizagem é um desafio constante na realidade escolar.

Quando dimensionado para o ensino de língua, o trabalho com a compreensão e a produção dos textos que circulam no ambiente digital é, muitas vezes, desenvolvido sem uma devida preocupação com as capacidades requeridas dos usuários para lidar com os novos usos e as novas funções da linguagem mediadas por práticas diversas de letramentos, ou melhor, multiletramentos⁸.

Nesse contexto de ensino remoto, visto que os PET chegaram prontos para aplicação das atividades propostas e, parafraseando Geraldi (1991), os professores regentes não adotaram os PET, mas foram adotados por eles. Embora não tenham participado efetivamente da elaboração do material didático em questão, precisaram se adaptar às demandas e começaram a produzir aulas para o novo formato, a preparar novas atividades e novos exercícios, a gravar as aulas em vídeo, chegando até mesmo a criar canais próprios em redes sociais. Da mesma forma, mudaram os modos de motivar, de avaliar os alunos e de buscar a aproximação com as famílias.

Se as peculiaridades vivenciadas naquele contexto de pandemia e

8 Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas impõe desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. (Rojo, 2009; Rojo; Moura, 2012)

isolamento social imprimiram mudanças nos letramentos, alterando as maneiras de interagir, de ensinar e de aprender a língua, é essencial discutirmos se as práticas de linguagem propostas nos PET de língua portuguesa do ensino médio contribuíram para o desenvolvimento das habilidades dos alunos que lhes possibilitassem ler, ouvir e produzir textos de diversas semioses a fim de que pudessem participar das múltiplas práticas de letramentos da sociedade.

Em forma de cadernos, os Planos de Estudos Tutorados (PET) apresentavam orientações de estudo e planejamento mensal de atividades não presenciais. Esse material didático abarcava um conjunto de atividades semanais que contemplavam as habilidades e os objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante.

Configurando-se como enunciado do gênero didático, os PET respondiam a uma demanda de ordem social e histórica, como concebe Volóchinov:

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. (Volóchinov, 2017, p. 184)

Segundo informações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), as ações pedagógicas previstas nos PET tinham como objetivo a retomada do conteúdo programático, a consolidação e o posterior avanço na aprendizagem, e foram utilizadas para compor a carga horária obrigatória do ano letivo de 2020, conforme previsto

na Resolução SEE nº 4.310/2020, publicada em 17 de abril de 2020⁹. Consoante a informação constante na abertura do site da instituição¹⁰: “Os Planos de Estudos Tutorados têm como objetivo fazer com que alunos e professores trabalhem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social”, o que possibilitaria manter o vínculo com os estudantes e concretizar o processo de ensino e aprendizagem.

Cada volume mensal do PET foi organizado para quatro aulas semanais de cada componente curricular, na respectiva ordem: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Além desse guia didático, foi disponibilizado aos alunos o aplicativo *Conexão Escola*. A ferramenta reunia o PET, o programa de televisão *Se Liga na Educação* e os materiais utilizados nas teleaulas. De acordo com dados institucionais, a conexão do perfil do aluno com a rede para utilizar o aplicativo foi custeada pelo Governo de Minas¹¹.

No momento da implantação, obstáculos de várias ordens permearam a satisfatória implementação do novo sistema de ensino, dentre eles: ausência de equipamento tecnológico (dispositivos móveis, computador e outros), dificuldade de acesso da família do estudante à internet ou ao material impresso disponibilizado pelas

9 Disponível em: <https://lappee.fae.ufmg.br/resolucao-see-no-4310-de-17-de-abril-2020/>.

10 Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/se-liga-2022/pets>.

11 Em complemento a essas ações, foi disponibilizado aos alunos da rede estadual de Minas Gerais o site estudeemcasa.educacao.mg.gov.br (atualmente indisponível, vindo a ser substituído pelo <https://seliga.educacao.mg.gov.br/>), para que fossem obtidas instruções a respeito de como baixar o aplicativo, acessar os conteúdos do PET e assistir às teleaulas exibidas no *Se Liga na Educação*, transmitido pela Rede Minas. Além da exposição dos tópicos de estudo, os professores, ao longo do programa, esclareciam dúvidas enviadas via chat pelos alunos. No site eram disponibilizados, também, Guias Práticos para os alunos e professores com orientações para a utilização do material, além de perguntas e respostas sobre as ferramentas e o Regime de Estudo não Presencial.

escolas; restrição orçamentária das famílias para custeio das apostilas impressas; inexistência do canal da Rede Minas de televisão nas regiões onde moravam os estudantes.

Conforme uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹² (IBGE – 23/06/2020), 54% das famílias mineiras não possuíam computador e 24,7% não tinham acesso à internet. Dentre os 853 municípios de Minas Gerais, a Rede Minas estava presente em apenas 200. Outro aspecto importante a ser considerado é que a elaboração dos PET não somente não contou com a participação direta dos professores em atividade na educação básica, como também esses docentes não passaram por um processo de formação ou capacitação para conhecer e aprender a lidar com o material e o próprio contexto de ensino remoto.

Em consonância com a perspectiva discursiva, social e interacionista que vem orientando as nossas práticas de análise (Fonseca, 2020; Lopes, 2017), na seção a seguir, delinearemos os estudos que sustentarão o exame a ser empreendido.

ABORDAGENS TEÓRICAS

Para delinear o quadro teórico que subsidiará nossa análise das propostas didáticas presentes nos volumes 1 a 4 dos PET, tomaremos o conceito de letramento alinhado a duas perspectivas. Por um lado, a perspectiva educacional, ou seja, como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 1998, p. 39), de modo a dar condições a que um indivíduo possa, pela apropriação da escrita, inserir-se em comunidades que a usam em suas práticas sociais. Por outro, sob o viés social, cultural e político, assumiremos

12 Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2020/06/23/alunos-e-professores-relatam-dificuldades-no-ensino-a-distancia-em-minas-gerais>.

a concepção de letramento que pressupõe relações de poder entre pessoas. Essa dimensão social do letramento aponta para o que as pessoas realizam com as habilidades de leitura e escrita, em um determinado contexto, e como essas habilidades se (co)relacionam com as próprias necessidades, os valores e as práticas sociais.

Fonseca (2020) enfatiza que essas concepções e abordagens de letramento dialogam com as formulações teóricas de pensadores do Círculo de Bakhtin, destacando, em particular, Volóchinov (2017) e o próprio Bakhtin (2011), que concebem a linguagem como atividade social. A autora destaca que, nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem de linguagem deve ocorrer de maneira a propiciar o desenvolvimento das capacidades de interação, por meio das práticas de uso da língua, especialmente as relacionadas à escrita nas práticas sociais. Street (2014, p. 24) também se apoia sobre a percepção de linguagem como forma de interação social, assinalando a necessidade de uma “agenda diferente” para investigar “as relações entre língua, letramento e sociedade”.

No exame dos PET, aqui proposto, buscaremos focalizar a funcionalidade dos objetos de estudo e das atividades de linguagem presentes no material do componente língua portuguesa para as práticas sociais dos estudantes de Ensino Médio da rede pública estadual de Minas Gerais, em diálogo com os estudos desenvolvidos sobre os significados possibilitados pelo material sócio, compreendido na interface entre o que é social e o que é ideológico (Volóchinov, 2017).

Sob essa ótica, “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e

assim por diante” (Volóchinov, 2017, p. 93). A capacidade de refração do signo precisa ser considerada nas práticas de ensino, em que os textos não podem ser tomados como entidades estabilizadas, portadoras de significados a priori, mas como enunciados “socialmente organizados no processo de sua interação”, sendo assim condicionados pela situação social e “pelas condições mais próximas da sua interação” (Volóchinov, 2017, p. 109).

Considerando essa relação interlocutiva estabelecida entre os sujeitos por meio dos signos, reiteramos o lugar nuclear que devem ocupar os gêneros do discurso nas práticas de ensino no contexto escolar. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, chama-se a atenção para a necessidade de organizar as ações didáticas em torno dos gêneros. Na página 21 dos PCN de Língua Portuguesa, pode-se ler:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (1998, p. 21)

A concepção de trabalho pedagógico com foco nos gêneros, tal como se mostra nos trabalhos do Círculo de Bakhtin e da escola de Genebra (Schneuwly; Dolz, 2004; Bronckart, 1999), repercute não somente nos documentos, mas sobretudo nas coleções didáticas publicadas a partir dos anos 2000, que passam a propor a organização das práticas de ensino em torno dos gêneros, tendo em vista a diversidade de usos, formas e suportes, bem como a situação concreta em que ocorre a interação: os interlocutores e as esferas de circulação.

Os gêneros orais também passam a ocupar um espaço nas propostas didáticas dos manuais, ainda que de forma tímida. Mesmo com os avanços possibilitados pelos estudos da Análise da Conversação e da Etnometodologia, a relação fala e escrita ainda é vista de forma dicotomizada, o que não contribui para a compreensão dos gêneros orais em seu funcionamento nas interações sociais. Marcuschi (2008, p. 186) aponta para a necessidade de analisar os gêneros orais e escritos praticados nas interações do dia a dia, a fim de observar os traços comuns e as diferenças, tendo em vista as rotinas de realização, a funcionalidade, os propósitos dos enunciadores e seus efeitos para os modos de construção da morfossintaxe, do agenciamento do léxico, enfim, o que se revela na materialidade linguística.

Ancorado em uma concepção de gêneros que leva em conta as dimensões social e interacionista das ações de linguagem, Bronckart (1999), ao tomar por base a proposição de Volóchinov, lembra que o trabalho didático com a linguagem deve se pautar por uma abordagem que parta da análise da situação de comunicação, da construção de contextos e da ativação de índices de base intertextual, para examinar os procedimentos do sistema da língua: o agenciamento do gênero e dos tipos discursivos, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

Em 1929, Volóchinov já indicava uma metodologia apoiada sobre uma visão descendente de análise da língua:

[...] a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação de que são parte, isto é, gêneros

dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção habitual. (Volóchinov, 2017, p. 220)

No exame a ser desenvolvido, consideraremos o Plano de Ensino Tutorado como um gênero da esfera didática, conforme propõem Bunzen e Rojo (2005), em consonância com a noção de gênero do discurso preconizada por Bakhtin. Admitimos, como defendem os autores, que não existe comunicação que não seja realizada a partir de um determinado gênero, tendo em vista a historicidade, a heterogeneidade e a dinamicidade dos gêneros em uma dada esfera social.

Na contemporaneidade, a possibilidade de interagir por meio dos gêneros do ambiente digital apresenta novos desafios para a escola, entre eles o de compreender como funcionam essas novas práticas de letramento e como ocorre a apropriação pelos sujeitos que podem usufruir dos recursos tecnológicos via web¹³. Muitos estudiosos têm se voltado para o que se denominou letramento digital, incluindo os letramentos multissemióticos, os letramentos múltiplos ou multiletramentos (Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Kleiman, 2014; Ribeiro, 2016; 2020).

As propostas didáticas devem partir do princípio de que o

13 O estudo *Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia*, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 02/09/2020, feito com base nos resultados do PNAD Contínua 2018 – IBGE, apontava que 6 milhões de estudantes da pré-escola à pós-graduação não possuíam acesso domiciliar à rede Internet para acompanhar aulas ou atividades *online*. Só nas instituições públicas, 3,2 milhões não tinham qualquer acesso à internet, e estes estudantes representavam 63% do total. A pesquisa indicava também as dificuldades e os caminhos para conectar essa parcela dos estudantes. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560&Itemid=9. Acesso em: 16 jan. 2021.

funcionamento dos textos (para alguns, hipertextos) que circulam no ambiente digital não ocorre da mesma forma que no meio impresso, material. Rojo (2017, p. 194) nos lembra que o termo multiletramentos nos remete a “duas multiplicidades presentes nas práticas de letramento da atualidade: a multiplicidade de linguagens ou semioses [...] e a multiplicidade de culturas”. Essa dupla significação do termo multiletramentos encontra respaldo na BNCC, conforme se destaca na competência 7, constante do conjunto das Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 490)

Ribeiro (2020) expõe uma análise acerca do conceito de multiletramento(s) adotado pela BNCC, presente não somente na apresentação do documento, mas também na descrição das habilidades a serem desenvolvidas pela escola. A autora chama a atenção para uma passagem do documento que aponta como um dos desafios para o trabalho escolar o estímulo à reflexão e à análise a fim de favorecer “o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (Brasil, 2018, p. 61 apud Ribeiro, 2020, p. 26-27). Concordamos com Ribeiro quanto à demonstração, por parte da BNCC, de um certo distanciamento ou desconhecimento acerca da situação de milhares de jovens, em idade escolar, que não têm acesso aos bens tecnológicos nem usufruem da internet como possibilidade

de construção de conhecimentos, de interação, comunicação e entretenimento.

Ao concluir esta seção, gostaríamos de sublinhar que o contexto de estudos remotos vivenciado desde o início da pandemia pelo novo Coronavírus, a partir de março de 2020, pôs em evidência o abismo existente entre as famílias brasileiras cujos filhos frequentam escolas de Educação Básica. Para que, de fato, as escolas possam cumprir o que sugere a BNCC, seria necessário um amplo debate da sociedade no sentido de avaliar, propor e cobrar investimentos das instâncias governamentais para a educação. Para exemplificar, trazemos outro trecho da BNCC que recomenda um trabalho em torno dos objetos de ensino e aprendizagem que se realizam por meio das ferramentas digitais:

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (Brasil, 2018, p. 487)

Cabe indagar de que modo se possibilitou às famílias dos estudantes da rede pública que realizassem as atividades previstas em situação de ensino remoto, uma vez que, como já mencionado, em contexto pandêmico, muitas famílias não tinham acesso ao material virtual e recorriam às escolas solicitando a impressão do PET físico, para que o aluno pudesse acompanhar as aulas.

OS PET EM ANÁLISE – práticas e concepções

Conforme exposto na seção anterior, a análise a ser desenvolvida parte do pressuposto de que as ações discursivas vivenciadas pelos indivíduos, em suas práticas sociais, capacitam-nos como leitores e produtores de textos, no curso do próprio agir por meio da linguagem, ou seja, no processo interativo mediado pelos signos. Retomando nosso objetivo, examinaremos algumas das atividades presentes nos quatro primeiros volumes do PET destinado ao ensino médio regular diurno¹⁴, a fim de apreender que concepções de língua, linguagem e letramento parecem orientar as práticas de ensino propostas. Iniciemos, então, nossa análise.

O primeiro volume do plano dedicado ao 1º ano do Ensino Médio toma como objetos de estudo as “Funções da Linguagem” e os “Elementos de comunicação”, sendo o tópico nomeado de “Linguagem como atividade sociointerativa”. Ao longo da leitura, no entanto, apreende-se uma concepção de linguagem sob a ótica da comunicação, em que a língua é analisada pelo viés da “transparência” e da imutabilidade, como se flagra no tratamento dado à função denotativa da linguagem: “A função denotativa transmite as informações de forma direta, informa acerca da realidade e se utiliza de fatos e dados concretos. Esta função é impessoal e utiliza a terceira pessoa no discurso” (Minas Gerais, 2020, p. 3).

Percebemos que grande parte das questões segue um modelo tradicional de ensino, como explicita Costa Val: “Teoria — exemplo — exercício [...] que só propõe aos alunos a identificação e a categorização dos recursos expressivos, sem considerar o seu uso”

14 A escolha pelos volumes do Ensino Médio Regular Diurno ocorreu em função de esta alternativa de oferta se constituir, em sua maioria, de estudantes recém-saídos do 9º ano do Ensino Fundamental, na modalidade presencial, em 2019.

(2002, p. 119-120). Dessa forma, o material não promove a reflexão a partir da observação dos fenômenos, nem estimula os estudantes para que percebam os efeitos de sentido, a relevância dos objetos estudados para a interação social, o diálogo com seus conhecimentos prévios, a fim de que construam novos conhecimentos, de forma mais autônoma.

Outro aspecto a ser ressaltado é que os excertos/textos presentes nas questões são tratados, na maioria das vezes, de maneira descontextualizada, a partir de perguntas pontuais sobre o conteúdo temático, sem explorar as relações sócio-históricas ou intertextuais estabelecidas entre os discursos de uma época ou de uma comunidade de práticas culturais, o que se distancia de uma das ações previstas pela BNCC, com fins de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas a práticas sociais:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (Brasil, 2018, p.16)

Prosseguindo em nossa análise, a partir da segunda semana, iniciam-se os exercícios de aplicação dos conceitos teóricos explicados na semana anterior e destinados a avaliar se houve a “aprendizagem” pelo estudante. Observe-se que a primeira atividade proposta na segunda semana (Figura 1) também segue o modelo tradicional dedutivo comentado por Costa Val como “teoria — exemplo — exercício” (Costa Val, 2002, p. 119).

Figura 1: Atividade sobre Funções da Linguagem

ATIVIDADES

ATIVIDADE 1 – Leia os textos que se seguem e classifique as funções de linguagem.

1) E nunca mais chega o dia 18 de setembro... estou em pulgas! É a primeira vez que vou entrar na cidade do Rock!!

2) "Há menos de um mês para a realização de mais um Rock in Rio, a organização do super-festival carioca divulgou uma lista de itens considerados proibidos – e que serão bloqueados na revista realizada por seguranças em cada pessoa que quiser entrar na Cidade do Rock." (26 de Agosto de 2015, in Estadão)

3) Rock in Rio 2013. Eu vou.

Fonte: PET – Volume 1, semana 2 (Minas Gerais, 2020).

Trata-se de uma questão curta que objetiva avaliar as definições dadas na semana anterior. Para resolvê-la, basta que o aluno volte à explicação da matéria, pois basicamente ele só precisa identificar as funções da linguagem em frases soltas. As questões seguintes do PET 1 seguem o mesmo modelo, em que, primeiramente, é oferecida a explicação do conteúdo e, em seguida, são feitas perguntas para fixação do que foi exposto, sem que se estabeleça uma relação significativa com os usos sociais da linguagem. Vale enfatizar que, dada a heterogeneidade de composicionalidade e de estilo que constitui os textos, as funções da linguagem devem ser tratadas tendo em vista a multiplicidade de modos de funcionamento dos textos, em que dificilmente uma função prevalece sobre as demais, mas constituem-se em diálogo.

No estudo que faz das concepções que subsidiam as práticas de ensino de língua, Geraldi (1991, p. 117-118) destaca a prevalência, nas aulas de português, “pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas”, o que mostra a opção por um aprendizado baseado

na metalinguagem por meio de exercícios de aplicação de conceitos sobre a língua.

A inversão do modelo “teoria — exemplo — exercício” possibilitaria vencer “o abismo intransponível que se interpõe entre a sintaxe e o discurso nas abordagens formalistas da língua” (Bakhtin, 1986, p. 104-105 apud Costa Val, 2002, p. 110). A substituição desse modelo por atividades epilinguísticas que partissem da “prática para se chegar à teoria” (2002, p. 119) permitiria compreender as estratégias linguísticas que constituem as interações discursivas, em que se ativa, inicialmente, o conhecimento prévio dos alunos, instigando a reflexão e a intuição (ir do concreto para o abstrato) para, somente depois, apresentar o desconhecido (a teoria). Esta proposição metodológica dialoga com a perspectiva de trabalho com os gêneros apresentada por Bronckart (1999), com base em Volóchinov (2017), de que se deve partir das práticas discursivas concretas, dos gêneros em uso, para refletir sobre as formas linguísticas.

Ao confrontar com o volume 1, nota-se, nas atividades apresentadas no volume 2 do PET, um avanço no modo como são abordados os objetos de ensino presentes no sumário (Minas Gerais, 2020, pp. 1, 4, 8 e 11): i) variação linguística no português brasileiro; ii) variedades linguísticas; iii) eventos de oralidade; iv) ambiguidade. Há uma diversidade de gêneros a serem lidos, ainda que nem todos se apresentem na íntegra — uma crônica humorística, cinco excertos de textos da esfera científico-acadêmica, uma passagem de encenação teatral, um fragmento de relato pessoal, um trecho de poema-canção, um excerto de matéria de divulgação científica, uma tirinha. Apesar da existência dessa diversidade de gêneros, não são apresentadas aos estudantes leitores as condições enunciativas

que pudessem contribuir para o processo de produção de sentidos desses textos. Assim, eles cumprem um papel menor, em que a leitura fica restrita à realização das questões, em sua maioria, fechadas e objetivas, o que impede a exploração dos modos como esses textos funcionam nos campos de atuação social (Cf. Brasil, 2018).

Na segunda semana do volume 2, embora o tópico relacionado no sumário seja nomeado como “funções da linguagem”, assim como ocorrido no volume 1, as atividades propostas não permitem desenvolver habilidades de compreensão dos textos relativamente às funções que parecem cumprir nas interações sociais, isto é, não são considerados os propósitos comunicativos, as intenções dos locutores e os efeitos de sentidos possíveis a serem alcançados na situação enunciativa.

Nessa semana, as atividades apresentam questões que pretendem abordar a variedade linguística, conforme visualizamos na Figura 2.

Figura 2: Atividade sobre variedade linguística

ATIVIDADES

1 – Leia a explicação abaixo:

A LÍNGUA COMO FENÔMENO SOCIAL DE INTERAÇÃO VERBAL

Na concepção de linguagem de Bakhtin, a língua é vista com um fenômeno social, histórico e ideológico, no qual “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (1991: 95). Para ele, a verdadeira essência da linguagem é a interação verbal, realizada pela enunciação. Aprender a falar significa aprender a construir enunciações. A língua, em seu uso prático, está vinculada ao seu conteúdo ideológico, sendo assim, seus signos são variáveis e flexíveis, apresentando um caráter mutável, histórico e polissêmico.

Leia o texto:

Há alguns anos, o autor teatral Plínio Marcos escreveu um texto e, a partir dele, gravou um vídeo a ser apresentado aos presidiários da Casa de Detenção, em São Paulo. O objetivo era orientar os detentos sobre os cuidados que eles deveriam ter para evitar o contágio pelo vírus da AIDS.

Segue parte do texto:

Aqui é bandido: Plínio Marcos! Atenção, malandrage! Eu num vô pedir nada, vô te dá um alô! Te liga aí: aids é uma praga que rói até os mais fortes, e rói devagarinho. Deixa o corpo sem defesa contra a doença. Quem pegá essa praga está ralado de verde e amarelo [...]. Num tem dotô que dê jeito, nem reza brava, nem choro, nem vela, nem ai-Jesus. Pegou aids, foi pro brejo! Agora sente o aroma da perpétua: aids passa pelo esperma e pelo sangue, entendeu? pelo esperma e pelo sangue! [...] Aids não toma conhecimento de macheza, pega pra lá e pega pra cá, pega em home, pega em bicha, pega em mulhé, pega em roçadeira! Pra essa peste num tem bom! Quem bobeia fica premiado. E fica um tempão sem sabê. [...] Então te cuida! Sexo, só com camisinha.

Fonte: <http://www.scribd.com/doc/2299681/Lingua-falada-e-escrita-exercicios>. Acesso em: 30/06/2020.

Qual o motivo do autor do texto ter utilizado a variante linguística própria daquele grupo social?

Fonte: PET – Volume 2, semana 2 (Minas Gerais, 2020).

Observe-se que, nessa primeira questão, é proposta para leitura uma passagem de um texto em que o autor (não identificado) comenta a concepção de língua como “fenômeno social, histórico, ideológico”, segundo o filósofo da linguagem Bakhtin. Pertencendo ao campo das práticas de estudo e pesquisa (Brasil, 2018, p. 515), e configurando-se como um discurso da esfera acadêmico-científica, o excerto, desencravado das condições concretas de onde emergiu, pode apresentar dificuldades de compreensão para os leitores, estudantes

interessantes no ensino médio, seja pela composicionalidade e estilo, seja pela pouca familiaridade com o tema. Embora não se mencione, no material em análise, a mediação do professor, acreditamos que ela se faz extremamente necessária para que o aluno possa estabelecer o que apregoa o texto trazido à cena pelo material do PET — a diversidade das interações verbais. Por se constituir em meio a relações dialógicas, o enunciado espera uma compreensão responsiva ativa do leitor/destinatário (Bakhtin, 2011), o que dificilmente ocorrerá sem o trabalho do professor.

A questão prossegue e demanda a leitura do excerto de um texto de autoria do dramaturgo brasileiro Plínio Marcos, elaborado para compor um vídeo. Nem a época nem o autor merecem explicações substanciais por parte dos elaboradores do material didático. Note-se que, para responder à questão “Qual o motivo do autor do texto ter utilizado a variante linguística própria daquele grupo social?”, o estudante terá que produzir um texto relacionando as informações anteriores sobre as condições de realização do vídeo ao trecho seguinte, que reproduz um discurso dirigido aos presidiários de uma casa de detenção.

É possível que as respostas atendam ao que foi solicitado no que se refere à escolha da variedade linguística, mas o que nos preocupa não é propriamente a correção da resposta e sim o discurso que ali se constrói. O modo como o enunciado se constitui, pela seleção dos vocábulos e expressões, pelos “recursos fraseológicos e gramaticais da língua” e pela “construção composicional” (Bakhtin, 2011, p. 261), alinhavado ao recorte temático, corre-se o risco de reproduzir, junto aos alunos, preconceitos de natureza social e cultural ao público em situação de cárcere. Existe uma contradição deflagrada pelo diálogo

que se pretende travar entre os textos dados à leitura na questão. Não queremos dizer com isso que determinados textos devem ser evitados. Ao contrário, julgamos que os estudantes do ensino médio já venham, progressivamente, tendo contato com textos produzidos em esferas variadas, o que possibilita discussão diversa e, possivelmente, tensa sobre o homem e a sociedade.

Sob essa perspectiva, concordamos com Bakhtin (2011), para quem a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados, a vida se introduz na linguagem. Assim, como ressalta Marcuschi (2008, p. 151):

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (Marcuschi, 2008, p. 151)

No volume 3, percebe-se a busca de uma interação com o leitor, traduzida não somente por meio de discussão de um tema bastante atual e relevante para o universo dos estudantes, as *fake news*, como pelo tratamento dado aos gêneros e à forma de conduzir a construção dos conhecimentos (Figura 3). As questões discursivas apresentadas permitem dar voz ao aluno e construir um conhecimento progressivo, a partir das experiências prévias deles, estimulando-os a uma reflexão crítica sobre o tema, para somente depois sistematizar alguns conceitos.

Figura 3: Atividade sobre *fake news*.

ATIVIDADES

Olá, neste PET vamos falar de um assunto que tem ganhado notoriedade no mundo inteiro. No entanto, muita gente ainda não sabe como se defender dele. Você já ouviu falar de **FAKE NEWS**?

Um estudo da Universidade de Stanford revelou que a maioria dos estudantes não conseguiu distinguir a diferença entre as chamadas notícias falsas e notícias reais. Aqui no Brasil, a matéria já virou disciplina em algumas instituições, como uma ação para fornecer aos estudantes as habilidades de Letramento Digital. Agora, queremos saber:

1— Como você sabe se uma fonte de notícias é confiável?

Fonte: PET – Volume 3, semana 1 (Minas Gerais, 2020).

Ao trazer para a leitura e discussão a necessidade de refletir sobre o fenômeno da desinformação, o gênero didático utilizado encontra-se em sintonia com a BNCC, que reforça:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Brasil, 2018, p. 16)

Apesar de não serem exploradas as potencialidades dos gêneros escolhidos para tratar do papel das tecnologias na sociedade da pós-verdade, o conjunto das questões procura estimular o aluno a se posicionar perante o contexto de circulação de informações em ambiente digital, estando, mais uma vez, em conformidade com a BNCC, quando frisa que é necessário oferecer “[...] propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital” (2018, p. 478), ainda que se questione o acesso restrito de grande parte das famílias brasileiras ao universo da *web*.

O tratamento dado à charge permite a compreensão da articulação dos aspectos constitutivos do gênero — linguagens verbal e não verbal —, próprios dos textos multimodais, mas estes não estão relacionados aos campos de atuação e às mídias onde costumam circular, conforme se mostra na Figura 4.

Figura 4: Atividades sobre charge

Leia a charge e responda:



Retirado do site: <https://blogdoafrr.com/2018/03/25/charge-fake-news/>. Acesso em 15/06/2020.

- 5 – A informação apresentada pelas charges é apresentada pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. Nessa charge, podemos afirmar que:
 - a) a informação é expressa pelas falas das personagens.
 - b) a linguagem verbal não contribui para o entendimento da charge.
 - c) a charge critica o fato das pessoas basearem suas informações nas mídias digitais.
 - d) a linguagem não verbal seria desnecessária para entender a charge.
- 6 – Sobre as charges, é **incorreto** afirmar:
 - a) As charges e as tirinhas não podem ser consideradas como gêneros textuais, visto que a linguagem Não-Verbal é a linguagem predominante.
 - b) As charges são consideradas um gênero textual que explora: a imagem, as palavras e o humor.
 - c) A charge é comumente utilizada com a intenção de fazer críticas políticas e sociais, sempre preservando como traço predominante o humor.

Fonte: PET – Volume 3, semana 2 (Minas Gerais, 2020).

Percebe-se, em quase todos os volumes, uma concepção estanque e uniforme de gênero, em que não há espaço para o tratamento da dinamicidade dos textos, tendo em vista a situação enunciativa, os

propósitos comunicativos dos locutores, as esferas de circulação, entre outros. Para responder à questão 5, é necessário que os alunos estabeleçam as diferenças entre “mídia digital” e “rede social”, distinção que poderia ter sido explorada ao longo das atividades.

Uma vez que se busca a construção e a sistematização dos conhecimentos por parte dos alunos, de modo mais autônomo, que prescinde até mesmo da atuação do professor, o material poderia utilizar, ao final de cada bloco de atividade, boxes com informações sobre o funcionamento dos gêneros, das mídias, dos contextos, com indicação de sites de pesquisas, referências bibliográficas, entre outros.

Antes de finalizar o exame do volume 3, cumpre realçar, na questão 7 (p. 5), a primeira proposta de produção textual do plano de estudos, que demanda do estudante elaborar “um texto ou uma charge” para tratar dos modos de identificação da veracidade ou falsidade das informações. Constata-se, novamente, que não há uma preocupação em refletir sobre o texto a ser escrito, tendo em vista possíveis interlocutores, finalidades, suportes e mídias de circulação, o que esvazia a prática discursiva a ser empreendida e a torna uma tarefa meramente escolar. Vale assinalar que não se reivindica, aqui, um trabalho de cunho classificatório dos gêneros, tarefa complexa, dadas as condições de natureza sócio-histórica e cultural de que se revestem as práticas sociais em que os gêneros são agenciados. No entanto, no volume em questão, perde-se a oportunidade de um trabalho com a linguagem que articule os recursos linguístico-textuais e a variedade de funções dos gêneros em pauta: nota informativa de portal em ambiente digital, infográfico a ser publicado em jornal, relato de pesquisa ou notícia.

O volume 4, assim como o volume 3, focaliza um tema voltado para as interações possibilitadas pelas mídias digitais, com foco nas relações de trabalho estabelecidas em regime remoto e em comunicações propiciadas pelas redes sociais. Oferece-se à leitura dos alunos uma diversidade de gêneros, tanto do campo pessoal (mensagem de *WhatsApp*) como dos campos jornalístico-midiático e artístico-literário (relato de experiência, tirinha, crônica, lista de atitudes e comportamentos, resenha de documentário, trecho de entrevista, resenha de livro e uma “imagem” retirada de matéria jornalística); no entanto, explora-se muito mais o conteúdo temático, com foco nas mudanças da comunicação interpessoal e profissional advindas do mundo digital. Trata-se de temas que permeiam o cotidiano de muitos jovens, o que poderia suscitar uma reflexão mais aprofundada das questões, caso houvesse uma proposta de discussão em fóruns ou por meio de relatos pessoais que pudessem circular entre os alunos da turma, com a mediação dos professores.

De toda forma, nota-se uma preocupação em oportunizar reflexões sobre questões da atualidade, como as condições de trabalho em regime remoto — ainda que as oportunidades de acesso não sejam problematizadas —, o lugar da mulher na sociedade, a violência contra a mulher, a desigualdade de gênero e a desigualdade social e racial.

O tratamento dado aos textos ainda carece de ser mais bem aprofundado, considerando o funcionamento dos gêneros nas práticas sociais de linguagem em que se inserem os estudantes, como é o caso da familiaridade (ou não) com resenhas, como as que tomam o documentário sobre Malala e o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus.

Como é frequente em várias questões de interpretação, observa-se que, tanto nos comandos como nas explicações prévias, lê-se para o leitor, impossibilitando que este percorra seu próprio trajeto de compreensão em que a atividade inferencial desempenha papel de relevância: “De acordo com o autor, os trabalhadores remotos são mais produtivos porquê (sic) (...)” (p. 3); “Qual era o problema inicial do tio da tirinha?” (p. 5)¹⁵; “Qual a crítica que o autor faz para as pessoas que estão no shopping?” (p. 7). Apreende-se, assim, uma noção de texto como “repositório de informações” (Marcuschi, 2008, p. 248).

Em seguida, à leitura da resenha sobre *Quarto de despejo*, somos surpreendidos pelo enunciado de uma questão que, formulada imediatamente após a leitura, pode levar o estudante a estabelecer relações equivocadas entre a autoria da resenha e a da obra resenhada: “Através do texto, a autora Carolina Maria de Jesus dá voz à sua condição étnica, social e feminina” (Minas Gerais, 2020, p. 11).

No tocante à produção, flagra-se o uso do termo redação na proposta de elaboração de um texto sobre a violência contra a mulher (p. 9). Como em outros volumes, a produção textual é solicitada sem indicação das condições enunciativas, mesmo quando se define o gênero, como na escrita da carta para Carolina Maria de Jesus. Ainda que se observe uma inconsistência na proposta, ela implica o posicionamento do estudante diante de questões sociais por meio do estabelecimento de relações entre os problemas enfrentados pela autora de *Quarto de despejo* e o que pretende revelar a imagem — como é nomeada a foto da reportagem na questão (Figura 5) — em

15 Embora não tenhamos focalizado aspectos relacionados ao uso da variedade linguística de prestígio, julgamos relevante apontar a necessidade de, na reformulação das questões, rever problemas sintáticos que podem desencadear efeitos de sentido ambíguos, como no uso do sintagma “tio da tirinha”.

que se vê, em primeiro plano, uma mulher segurando uma faixa onde se lê: “As mães negras não aguentam mais chorar”.

Figura 5: Atividade de produção textual

- 5 – Através de sua obra, Carolina denuncia os problemas comuns enfrentados pela população, o preconceito, as injustiças contra as mulheres e negros. Apesar de ser uma obra publicada em 1960, ainda hoje, as desigualdades sociais ignoram uma grande parte da população. Veja a imagem a seguir e escreva uma carta para Carolina. Faça uma reflexão sobre o texto *Quarto de Despejo* e a imagem abaixo.



<https://www.dw.com/pt-br/a-viol%C3%A2ncia-policial-contra-negros-como-pol%C3%ADtica-de-estado-no-brasil/a-53729007>. Acesso em: 22/07/2020.

Fonte: PET – Volume 4, semana 4 (Minas Gerais, 2020).

Espera-se, mais uma vez, que o estudante invista em outras pistas dadas (na fonte abaixo da foto, por exemplo), para compreender as relações que podem ser feitas acerca da manifestação que denuncia o sofrimento de muitas mães que perderam seus filhos vítimas de preconceito racial.

Ao encerrar, vale pontuar que um dos aspectos positivos no volume 4 é a proposição de pesquisas ligadas aos temas lidos: “Você conhece outras mulheres que lutam por justiça e igualdade? Faça uma pesquisa e escreva os nomes dessas mulheres e suas causas.”

(Minas Gerais, 2020, p. 9). No entanto, como já salientamos, não basta solicitar a tarefa, é preciso orientá-la, indicando fontes de pesquisa de modo a confrontá-las e a suscitar o diálogo entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos Planos de Estudos Tutorados de 1º ano do Ensino Médio (volumes 1, 2, 3 e 4), empreendida neste artigo, ainda que recortada, possibilitou-nos (re)conhecer práticas de ensino de língua e de linguagens em um contexto de estudos remotos decorrente da pandemia da Covid-19. No exame realizado, buscamos apreender as concepções de língua, linguagem e letramento que parecem orientar os modos de didatizar os objetos de estudo do componente curricular língua portuguesa, especialmente a condução do processo de construção dos sentidos dos textos e de produção textual.

Ao longo do percurso analítico, aclarava-se para nós a asserção postulada por Geraldini (1985), de que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade. De fato, as injunções provocadas pelo distanciamento social que levou à realização das atividades educacionais por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) desencadearam a necessidade de buscar novas formas de didatizar os objetos de ensino. Diante desse cenário, o exame efetuado se pautou menos por uma necessidade de avaliar e criticar um material didático, e mais em refletir sobre os possíveis efeitos das atividades realizadas pelos estudantes para o desenvolvimento de capacidades de compreensão e uso da língua, tendo em vista as novas práticas sociais de letramento, com o objetivo de contribuir para a (re)elaboração de

outros materiais didáticos no sistema ERE¹⁶.

Para situar o lugar ocupado pelo manual didático nas práticas de ensino de língua, traçamos um breve percurso histórico que nos permitiu relacionar as transformações ocorridas no exercício da profissão docente e no papel do professor de português no Brasil, considerando as mudanças advindas das condições socioeconômicas de nosso país. Tal como ocorreu a partir da segunda metade do século XX, na emergência de agir e fazer uso de estudos remotos, o docente acabou por assumir novas funções, ora de forma mais autoral e autônoma, em que protagonizava ações por meio de mídias digitais, ora ocupando papel coadjuvante, suplantado por essas mesmas tecnologias ou por propostas didáticas que regiam a atividade docente. No tocante à atuação dos professores frente aos PET, a maioria deles desempenhou apenas a função de corretor e “anotador” das atividades devolvidas pelos alunos, a fim de preencher os formulários do Diário Eletrônico Digital (DED), em cumprimento a determinações da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Esse papel secundário destinado aos docentes se confirma nas “Orientações aos pais e responsáveis” e na “Dica aos alunos”, no primeiro volume, em que não se menciona o professor.

Assim, considerando as peculiaridades vivenciadas em contexto pandêmico e as novas práticas sociais de letramentos que implicaram novas maneiras de interagir, ensinar e aprender a língua, a análise exploratória de algumas das práticas de linguagem presentes nos PET de Língua Portuguesa de Ensino Médio possibilitou refletir sobre

16 Temos consciência das dificuldades na produção de um material didático em regime de urgência, em contexto de pandemia, e acreditamos que as inconsistências de ordem teórica e metodológica apontadas neste exame não invalidam os benefícios possibilitados pelos PET, para muitos estudantes de Minas Gerais.

alguns pontos que sintetizamos a seguir.

Referentemente ao objetivo de desenvolver as habilidades dos alunos que lhes possibilitem ler, ouvir e produzir textos de diversas semioses a fim de que possam participar das múltiplas práticas de letramentos da sociedade, consideramos que o tratamento dado aos textos, na proposição de atividades de compreensão ou de produção, ainda se prende a uma visão de língua uniforme e estática, que privilegia a variedade urbana de prestígio, e com pouca abertura para a diversidade linguística. O modo como se focaliza a variedade desprestigiada, a exemplo do que ocorre no volume 2 do Plano de Estudos Tutorado (semana 2), não permite refletir acerca da relação entre a diversidade linguística e o grupo social, geralmente estigmatizado, o que pode concorrer para acentuar o preconceito.

Se, nos volumes 1 e 2, não se vislumbra uma relação orgânica entre os tópicos escolhidos (Funções da linguagem e Elementos da comunicação), em diálogo com as práticas sociais de uso da língua, nos volumes 3 e 4 observa-se uma interlocução maior com os gêneros discursivos do ambiente digital, ainda que sem um aprofundamento dos impactos das práticas da cultura digital sobre as experiências dos próprios sujeitos estudantes, em particular, as vivenciadas no contexto de implantação dos PET, em situação de ensino remoto.

Nos volumes analisados, os gêneros são quase sempre tratados de forma padronizada, como entidades estabilizadas, desconsiderando-se os modos como funcionam nas esferas de atividades, as relações sócio-históricas, interdiscursivas e intertextuais que os engendram e, enfim, a diversidade de redes que os sustentam.

Longe de ser um suporte a abrigar atividades pedagógicas e textos a serem explorados com finalidade escolar, entendemos que

o material didático, impresso ou eletrônico, pensado como gênero da esfera didática, afigura-se pela ação do professor e de outros agentes da instância educativa (alunos e comunidade escolar), como possibilidade de desenvolvimento das capacidades linguageiras dos estudantes, em um processo que se constitui nas práticas sociais e interativas, que implicam protagonismo do sujeito em formação.

Assim, esperamos que a análise dos PET, que não pretendeu ser conclusiva devido ao recorte dos dados, possa contribuir para outras reflexões sobre a complexa tarefa de elaboração ou reformulação de materiais didáticos que tenham como compromisso o papel social de formar leitores, ouvintes e produtores de textos, de modo a ensinar uma atuação mais igualitária de todos na sociedade e a ampliar as possibilidades de participação social e democrática.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: Língua Portuguesa*. Guia de livros didáticos: ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-2017>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRITTO, Luís Percival. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna R. Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, E. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, p. 73-117, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Elizabeth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, n. 2, v. 10. Belo Horizonte, p. 107-133, jul./dez., 2002.

DIONISIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FONSECA, Eliane Geralda da Silva. *A constituição identitária de sujeito-leitor: representações mapeadas no discurso de licenciandos em Letras*. 2020. 213f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais. PUC-MG, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_ElianeGeraldaDaSilvaFonseca_8374.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste Editora, 1985.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Angela. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, n. 2, v. 9. São Paulo, p. 72-91, ago./dez., 2014.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. **Estratégias linguístico-discursivas e argumentação: resignificando projetos de ensino na formação docente**. In: **CORDEIRO**, Gláís Sales; **BARROS**, Eliana Merlin Deganutti de; **GONÇALVES**, Adair Vieira (Orgs.). *Letramento, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. São Paulo: Pontes, p. 125-153, 2017.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Saberes e representações: práticas de letramento em aulas de língua materna. In: FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; DIONÍSIO, Maria de Lourdes (Orgs.). *Perspectiva. Dossiê: Letramentos em contextos educativos*, n. 2, v. 28. p. 498-507, jul-dez., 2010b.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Efeitos discursivos e praxiológicos na constituição do *ethos* do professor de língua materna. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (Orgs.). *Análises do discurso hoje*. V. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, p. 157-179, 2010a.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. Souza-e-Silva. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L.A. (Org.). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, p. 145-225, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Plano de Estudo Tutorado/ PET: Ensino Médio. Regular diurno. Português*. Belo Horizonte. v. 1, 2, 3, 4, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_MdqgzKUEe1_IRv6dqTlwQN9W1lgoBzz/viewhttps://drive.google.com/file/d/18S_nYKWrrhMfONVkglo4tngUwQs_pl8FH/viewhttps://drive.google.com/file/d/1BtBbMQKl3Z0mMK9HJ18NvUiGuH_d6At/viewhttps://drive.google.com/file/d/12ZxIZ13z-8xykEecn4wk4hBhK-lkBlLp/view. Acesso em: 20 maio de 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Conteúdo Básico Comum: Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: SEE, 2007. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 20 maio 2025.

RANGEL, Egon. O Livro didático para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clecio. (Org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 17-38, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. In: *Revista Triângulo*, n. 3, v. 13. p. 24-38, set./dez., 2020.

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

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um *web-curriculo*. In: **CORDEIRO**, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de;

GONÇALVES, Adair Vieira (Orgs.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, seqüências e gestos didáticos*. São Paulo: Pontes, p. 17-38, 2017.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. (Orgs.) *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

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

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

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

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar*. Campinas: Mercado de Letras, p. 31-76, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.