

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO MULTIMÍDIA:  
CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E MULTILETRAMENTOS**

**Domitilla Medeiros Arce**  
(UFGD)

[domiarce@yahoo.com.br](mailto:domiarce@yahoo.com.br)

**Adair Vieira Gonçalves**  
(UFGD)

[adairgoncalves@uol.com.br](mailto:adairgoncalves@uol.com.br)

**Milenne Biasotto**  
(UFGD)

[milennebiasotto@yahoo.com.br](mailto:milennebiasotto@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Inserido no âmbito do campo aplicado dos estudos linguísticos, este artigo é resultado de uma pesquisa documental que analisa as atividades de produção escrita dos três volumes da coleção de livros didáticos multimídia (composta de livro digital e livro impresso): “Português – Linguagens em Conexão” (Ensino Médio). O objetivo mais amplo é descrever, por meio de uma sinopse (CORDEIRO, 2015), as atividades de produção escrita da coleção; e, de forma mais específica, investigar a concepção de linguagem subjacente às propostas de produção textual multimodal, bem como se os objetos de ensino do Eixo 3 (Produção Escrita e Oral) fomentam as atividades multiletradas/culturais e semióticas (ROJO, 2009). Como resultados, constatou-se que: a) a concepção de linguagem da coleção se enquadra na abordagem interacionista; b) a escrita é vista como um processo e a reescrita como mais uma das etapas desse processo; c) a interdisciplinaridade é explorada nos temas propostos; d) os multiletramentos estão subjacentes à concepção de linguagem sociointeracionista, que abarca inúmeras práticas sociais e diversas mídias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático multimídia; Multiletramentos; Produção textual.

**ABSTRACT:** In this paper, inserted in applied linguistics field, it is presented a documentary research that analyses the written production of multimedia textbooks

collection (three volumes composed by digital books and printed books): “Português – Linguagens em Conexão” (Brazilian High School). The main objective is to describe by a synopsis (CORDEIRO, 2015), the collection’s written production activities; and more specifically, to investigate the language conception subjacent in multimodal textual production, as if teaching objects from Axis 3 (Written and Oral Production) contribute for multiples literacies, cultural and semiotics activities (ROJO, 2009). As a result, we realized that: a) the collection’s language conception can be classified as interactionist approach; b) the written is seeing as a process and the rewritten as one more step of this process; c) the interdisciplinarity is explored in the proposes themes; and finally, d) the multiples literacies are implied in social interactionist language conception (that includes numerous social practices and several medias).

KEY-WORDS: Multimedia textbook; Multiple literacies; Written production.

## 0 Introdução

Uma atitude responsiva às demandas educacionais da contemporaneidade deve se voltar para uma formação de professores que os capacite a navegar por práticas de letramentos inter/transdisciplinares. No que tange ao contexto do ensino de línguas, é primordial proporcionar ambientes de formação docente que estimulem os professores a refletir acerca de suas atividades de trabalho (incluindo aí os materiais didáticos digitais) e a tomar consciência das propriedades efetivas e potenciais dos gêneros textuais/discursivos – instrumentos que medeiam a apropriação dos saberes linguístico-discursivos de referência necessários para agir nos contextos sociais.

Decorrente dessa constatação mais ampla, a sala de aula deve estar articulada a uma proposta pedagógica que abarque diferentes demandas, incluindo o universo digital das sociedades modernas. O âmbito escolar também precisa ser inserido nesse cenário tecnológico, pois, “[...] os usuários das tecnologias praticam diversos letramentos que se mesclam e se confundem e são praticados continuamente” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 294). No Brasil, a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (daqui por diante, TIC) nos contextos educacionais iniciou-se a partir dos anos 1990, acarretando um questionamento da ideia tradicional de espaço e tempo e uma inerente reconfiguração das relações socioeducacionais (SILVA; GONÇALVES, 2014).

Para fomentar o uso das TIC no âmbito escolar, Rojo (2009) defende atividades de ensino-aprendizagem que promovam os multiletramentos e os letramentos multissemióticos. A autora compreende que, para desenvolver os multiletramentos, não se pode ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais dos agentes da escola (professores, alunos, comunidade escolar), mas sim “colocá-los em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (2009, p. 107). Em relação aos letramentos multissemióticos, exigidos pela contemporaneidade, estes são consequências da necessidade de desenvolver novas capacidades languageiras, as quais envolvam além do verbal, outras semioses, tais como som, imagem, cores, *design*, etc. (ROJO, 2009).

Assim, o Ministério da Educação lançou, nos últimos anos, algumas frentes de trabalho na tentativa de apresentar aos docentes da Educação Básica possibilidades de trabalho com tecnologias/mídias digitais. Dentre estas ações, podemos citar: a) a criação do Portal do Professor; b) o projeto UCA (um computador por aluno); c) a criação de um banco de dados internacional com objetos educacionais; d) a distribuição de *tablets*; e) o lançamento do Edital de convocação 01/2013 (CGPLI-MEC) – que, pela primeira vez, abriu inscrições para que editoras pudessem apresentar obras multimídia compostas de livros digitais e livros impressos, denominados Objetos Educacionais Digitais (OEDs). As editoras poderiam submeter livros de dois tipos: 1) obra multimídia composta de livros digitais e livros impressos; 2) obra impressa composta de livros impressos e PDF (Cf. BRASIL, 2013).

A partir do lançamento do Edital em 2013, chegou às escolas, em 2015, a única coleção do tipo 1 aprovada. A obra é intitulada “Português – Linguagens em Conexão”, de autoria de Maria das Graças Leão Sette; Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros. Em decorrência do ineditismo desta ação governamental, nossas questões de pesquisa são: a) Que concepção de linguagem está subjacente às atividades de produção de textos multimodais da coleção? b) Diante da multiplicidade cultural e semiótica da sociedade contemporânea, como os gêneros discursivos didatizados na coleção promovem a diversidade cultural e semiótica?

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa constitui-se em: descrever, por meio de uma sinopse (ferramenta teórico-metodológica de compilação de dados

orais e escritos), o resumo da sequência didática das atividades de produção textual escrita da coleção “Português: Linguagens em Conexão”. Nesse sentido, os objetivos específicos pautam-se em: i) Investigar a concepção de linguagem (como reflexo do pensamento, como instrumento de comunicação e/ou como forma de interação) inferida das atividades de produção textual escrita; ii) Analisar como os objetos de ensino (os do eixo da produção escrita) procuram desenvolver as atividades que visam aos multiletramentos, ao mesmo tempo multiculturais e multissemióticos.

No que tange ao aporte teórico, nosso trabalho encontra-se inserido no campo da Linguística Aplicada (LA), estando a investigação informada pela metodologia qualitativa de base documental.

Por fim, o artigo em tela está dividido em três partes: breve revisão de literatura acerca das concepções de linguagem e multiletramentos; apresentação da sinopse; discussão dos resultados e considerações finais.

## 1 Linguagens e Multiletramentos

### 1.1 Concepções de linguagem

Com base nos estudos dos linguistas João Wanderley Geraldi e Luiz Carlos Travaglia, Perfeito (2010, p. 10) elucida que a “a articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e sua correlação com a postura educacional” estão subjacentes ao ensino da língua materna. A partir desse pressuposto, os teóricos mencionados dividem a concepção de linguagem em três vertentes: i) como expressão do pensamento; ii) como instrumento de comunicação e iii) como forma de interação.

A concepção de **linguagem como expressão do pensamento** – herança da tradição gramatical grega, perpetuada pelos latinos e disseminada nas Idades Média e Moderna – perdurou até a eclosão das ideias estruturalistas, no início do século XX. Tal concepção se fundamenta no pressuposto de que a natureza da linguagem é racional, justificando que o pensamento humano é regido por regras universais de classificação e divisão, como por exemplo, certo e errado. A linguagem é compreendida, nessa vertente, como uma tradução do pensamento.

Essa concepção moldou o ensino de língua materna no Brasil até os anos 1960, porém, seus resquícios normatizadores se perpetuam até hoje. Sob essa ótica, os itens gramaticais são o eixo norteador curricular e didático, logo, a leitura é ensinada como um ato mecânico (memorização e decodificação), detentora de um sentido único. Já a produção textual privilegia a imitação dos clássicos e o estudo de regras gramaticais e eruditas, além da preocupação com a forma, considerada inerente à arte do bem escrever (PERFEITO, 2010).

Na concepção a-histórica da **linguagem como instrumento de comunicação**, a língua é vista como um código, que transmite uma mensagem de um emissor a um receptor. Com base nas ideias de sistema de Saussure, estudiosos do Círculo de Praga atribuíram à organização interna da língua o nome de estrutura. Posteriormente, a dicotomia saussureana (*langue/parole* ou língua/fala) recebeu empréstimos da teoria da Comunicação/Informação, sendo analisada como código-mensagem com função informativa.

No que tange à gramática, o enfoque ainda é tradicional, sobressaindo-se o estudo dos fatos linguísticos mediados por exercícios estruturais morfossintáticos. A leitura é concebida como decodificação indutiva e linear, ou seja, a interpretação do leitor (universal) deve ser a mesma do autor (os vestibulares e os concursos públicos são exemplos dessa perspectiva tecnicista). Conseqüentemente, no âmbito da produção textual, perpetua-se as técnicas de redação e as estruturas modulares (siga o modelo), permeadas pela tipologia tradicional da tríade narração, descrição e dissertação (PERFEITO, 2010).

Sob a perspectiva da **linguagem como (forma de) interação** – defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) – a linguagem não pode ser dissociada da sua natureza sócio-histórica. Os fenômenos linguísticos passam a ser orientados pelo discurso, gênero e texto e não somente pelo aspecto frasal. Busca-se analisar a linguagem consoante às situações de uso. As principais teorias que corroboram a linguagem como interação são a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Enunciação Dialógica de Bakhtin.

Perfeito (2010, p. 37) explicita, retomando os pressupostos bakhtinianos, que “na concepção interativa de linguagem, o discurso, quando produzido, se manifesta por meio de textos e todo o texto se organiza dentro de determinado gênero”. Assim,

consoantes aos PCN, os gêneros são o objeto de ensino – catalisadores da articulação curricular – e o texto, a unidade de ensino não artificial. Nessa ótica, a leitura é coprodutora de sentidos e o leitor, coautor do texto. Logo, a leitura é entendida como interação, permeada por aspectos que vão além do âmbito exclusivamente linguístico, como o contexto e o conhecimento de mundo do leitor (elementos não-linguísticos).

Na concepção interativa, propõe-se a análise linguística como:

[...] processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e aos gêneros veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor) (PERFEITO, 2010, p. 46).

Dessa forma, a leitura implica coprodução de sentidos e a reescrita perpassa os aspectos formais da língua e do gênero (contexto de produção/conteúdo temático, forma composicional e estilo), sendo condizente à situação de comunicação produzida socialmente (PIETRI, 2016). Assim, “[...] passou-se a ver o ato de ler como uma *interação entre o leitor e o autor*. O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional” (ROJO, 2009, p. 77- grifos da autora). Para perceber tais intenções e sentidos, portanto, é necessário ter repertório linguístico, além de conhecimento de mundo.

## 1.2 Concepções de multiletramentos

Antes de discutirmos acerca da dimensão dos multiletramentos, cabe explicitar seu termo ascendente: letramentos. Conforme a literatura canônica, o letramento envolve práticas sociais e discursivas ou “práticas sociais de linguagem” (ROJO, 2009, p. 98) de determinado grupo social – inter-relacionadas ao papel da leitura e da escrita (valorizados ou não valorizados, locais ou globais) como sistema simbólico e tecnológico – abarcando contextos específicos e diversos, presentes em outros âmbitos além da escola (a maior agência de letramento), tais como igreja, família, mídias (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009).

Dessa forma, constituem eventos de letramento: acessar o banco pelo computador ou celular, fazer um depósito bancário, assistir ao telejornal, tomar a condução, fazer chamadas, escrever um bilhete, consultar a agenda telefônica dar

aulas, ler textos, corrigir avaliações e exercícios, atribuir notas, teclar nas redes sociais, fazer atividades *online*, etc. (ROJO, 2009). Diante da multiplicidade de letramentos, Rojo os categoriza em letramentos multiculturais, letramentos multissemióticos e letramentos críticos, explicitados no quadro 1 a seguir:

### Quadro 1: Categorias de Letramentos

<p><b>MULTICULTURAIS:</b> Abarcam os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares, com as quais alunos e professores estão envolvidos – como os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância em se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser ‘multicultural em sua cultura’ e a lidar com as diferenças socioculturais.</p>
<p><b>MULTISSEMIÓTICOS:</b> Personificam-se na leitura e na produção de textos em diversas linguagens e semioses: verbal oral e escrita, musical, imagética (imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV), corporal e do movimento (nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico), matemática, digital etc. Essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos e acarretam a necessidade de um trabalho interdisciplinar. Inclui as diversas mídias e suportes em que os textos circulam: os impressos, as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e as digitais.</p>
<p><b>CRÍTICOS:</b> Abrangem os textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Na escola, é importante a presença de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando.</p>

Fonte: Adaptado de Rojo (2009, p. 119-120).

Já Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) englobam os letramentos multiculturais e multissemióticos como habilidades imbricadas ao uso da língua digitalmente, denominadas letramentos digitais, as quais constituem “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Desse modo, o ensino de línguas, hoje, implica uma gama de letramentos, os quais perpassam o letramento impresso tradicional e incluem também as mídias digitais.

## 2 Resultados e Discussões

### 2.1 Concepções de linguagem e multiletramentos da coleção



Na Assessoria Pedagógica (Manual do Professor) da coleção, as autoras – que são professoras de Língua Portuguesa, Literatura e Produção de Textos – pontuam que a concepção de ensino de língua da obra tem como pressuposto “a compreensão da função da linguagem nas imprecisas e fugidias armadilhas da comunicação, assim como do dinamismo que lhe é inerente: língua viva, variada, poderosa, poliforme [...]” (SETTE; TRAVALHA; STARLING DE BARROS, 2013, p. 3 – Assessoria Pedagógica). Essa perspectiva dialógica e interativa pode ser constatada nas atividades de produção, que consideram o texto como um processo permanente de (re)criação, cujo significado é construído pelo ouvinte/leitor por meio de sua memória, conhecimentos linguísticos prévios e de mundo.

A coleção se divide em três eixos: Eixo 1- Literatura e leitura de imagens; Eixo 2- Gramática e estudo da língua e Eixo 3- Produção de textos orais e escritos (foco da pesquisa em tela), os quais não deixam de estar vinculados, pois leitura, análise linguística e produção textual estão imbricadas nas atividades de ensino da língua.

Na coleção, a presença de cartuns, charges, quadrinhos, filmes e reproduções de obras de arte – modos de linguagem imagética – retratam as múltiplas semioses e a intertextualidade inerentes a alguns dos temas abordados. Em relação às propostas de produção de textos, a coleção se baseia na ideia de Sequência Didática (SD) propagada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Dessa forma, os capítulos englobam: i) a problematização e discussão do tema explorado; ii) a leitura/audição de textos desse gênero; iii) a verificação da forma composicional; iv) os aspectos linguísticos pertinentes ao gênero e v) a produção e revisão do texto.

Após cada produção textual, a coleção sugere sua veiculação nas diversas mídias (analógicas e digitais), conforme o gênero produzido. Também recomenda a criação de antologias dos textos produzidos e a doação destas ao acervo da biblioteca da escola.

Em relação a concepção de multiletramentos, o Manual do Professor traz alguns conceitos relacionados à *cybercultura* (cultura da tela): letramento digital; nativos, imigrantes e excluídos digitais; linguagens e meios digitais, seus recursos (presenciais ou virtuais), sua funcionalidade e impacto social. Cada volume impresso acompanha um DVD com atividades e materiais complementares em meio digital, além do livro didático multimídia (digitalização do livro impresso com alguns recursos multimídias, como anotações e pesquisas no material).



No livro didático impresso, o conteúdo digital é identificado por um ícone representado pelo *start* de um vídeo, seguido da legenda “conteúdo digital”. Esses ícones podem aparecer no início dos capítulos ou em páginas específicas: se o ícone for vermelho indica que o conteúdo é exclusivo para o docente (aparece apenas no livro do professor); se for preto indica que o conteúdo é geral (para alunos e professores).

Na sinopse de cada volume, fica explícito que as atividades da coleção são contextualizadas e exigem multiletramentos culturais e semióticos que perpassam o tradicional cenário grafolinguístico (SIGNORINI, 2012) da dupla quadro negro e livro didático impresso.

## 2.2 Sinopse das atividades de produção textual da coleção

Nossa sinopse das atividades de produção escrita do Eixo 3 de cada volume tem por objetivo elucidar as atividades de produção textual (escrita e oral) da coleção investigada, propiciando, dessa forma, um panorama dos gêneros textuais/discursivos trabalhados em cada volume. Nesse sentido, consoante à Cordeiro (2015, p. 116):

O ponto de partida para a construção de uma sinopse é a identificação das ‘atividades escolares’ (atividades de ensino/aprendizagem dirigidas a uma mesma dimensão do objeto ensinado) que a constituem. A partir destas, é possível distinguir níveis hierárquicos de agrupamento das atividades na sequência e no interior de cada atividade, determinados em função da lógica de decomposição dos objetos ensinados ou de suas dimensões pelo professor. A sinopse reflete, assim, a organização estrutural da sequência, permitindo um acesso mais rápido aos dados.

Assim sendo, a sinopse se orienta pela organização estrutural em sequência, facilitando a visualização dos dados. Segue abaixo, no quadro 2, a sinopse do Eixo 3 do volume 1 da coleção:

Quadro 2: Sinopse da produção de textos orais e escritos (Vol. 1)

<b>Livro:</b> Português – Linguagens em Conexão	<b>Ano:</b> 2013	<b>Autores:</b> Maria das Graças Leão Sette; Márcia Antônia Travalha; Maria do Rozário Starling de Barros	<b>Editora:</b> Leya
<b>Edição:</b> 1ª	<b>Série:</b> 1º ano E. M.	<b>N.º de páginas:</b> 391	<b>Eixo analisado:</b> 3- Produção de textos orais e escritos

CAPÍTULO TÍTULO	PROPOSTA DE PRODUÇÃO
29) Crônica humorística com diálogo e antologia da turma (p. 340-347)	<p><b>Apresentação:</b> Introduz o gênero crônica e para esboçá-lo traz duas crônicas humorísticas (“Conversinha mineira”, de Fernando Sabino e “Comunicação” de Luis Fernando Veríssimo). A seguir, trabalha questões de cunho interpretativo lexical, refletindo acerca da língua em situação informais da fala.</p> <p><b>Tema:</b> Crônica humorística com diálogo.</p> <p><b>Comando:</b> A proposta se alicerça nos seguintes tópicos orientativos: 1- Imagine uma situação do dia a dia que possa provocar humor e que envolva duas personagens; 2- No primeiro parágrafo, o narrador em terceira pessoa deve indicar a situação que provocou a complicação entre os interlocutores e informar o lugar onde os fatos aconteceram; 3- Nos parágrafos seguintes, a história deve ser narrada por meio do diálogo entre as personagens; 4- Por meio das falas das personagens, o leitor deverá ser informado sobre quem são elas, como são, o que sentem, como tentam resolver a complicação e como se dá o desfecho; 5- As falas devem vir entre aspas ou separadas por travessões; 6- A linguagem deve estar adequada à situação vivenciada e à faixa etária das personagens; 7- Pense em como usar os recursos da ironia, do exagero, do duplo sentido das palavras, dos acontecimentos inesperados; 8- Dependendo da situação e do contexto, você pode também usar gírias e expressões coloquiais; 9- Como se trata de uma situação informal da fala, use expressões para indicar dúvida, concordância, discordância, hesitação, interrogação etc.; e 10- Use as marcas próprias da modalidade escrita. Após, são mencionados alguns critérios para o próprio escritor refletir acerca do seu texto, revisá-lo (ou solicitar que um colega revise) e reescrevê-lo se necessário.</p>
30) Debate de opinião (p. 348-351)	<p><b>Apresentação:</b> Conceitua o gênero debate e traz à tona alguns questionamentos sobre o uso da internet e os relacionamentos sociais, além de dois textos (“Sim, é preciso ter muita cautela”, de Cinthya Oliveira e “Redes sociais: virtudes e efeitos colaterais na nova comunicação digital”, de Filipe Menezes) como bagagem à construção argumentativa, seguidas de questões interpretativas e de análise linguística.</p> <p><b>Tema:</b> A internet pode transformar-se em um problema para a vida pessoal dos usuários?</p> <p><b>Comando:</b> A seção se inicia com um fragmento de um texto de Sergio Fausto, publicado no jornal “O estado de São Paulo”, o qual versa acerca do respeito no debate. A orientação à elaboração do debate regrado se divide em três partes: 1- Preparação: formem grupos, definam previamente algumas regras do debate, releiam os textos, retomando as opiniões dos especialistas; registrem o que consideram importante, mencionando a fonte; 2- Discussão em grupo: definir o posicionamento do grupo, escolher o relator; organizar e conferir os argumentos da exposição e conclusão sobre o tema; 3- Socialização: apresentar os argumentos de forma objetiva e sintética, ouvir (e respeitar) as ideias divergentes dos demais grupos. O livro didático (daqui por diante, LD) do Professor, sugere a gravação do debate para auxiliar no processo avaliativo.</p>
31) Carta de leitor (p. 352-363)	<p><b>Apresentação:</b> Após conceituar carta ao leitor, traz algumas perguntas referentes ao texto notícia (definida como relato jornalístico), seguida da notícia “Tsunami arrasa nordeste do Japão e leva a alerta nuclear” (do jornal Folha de São Paulo online), de uma imagem do local afetado e de questões relacionadas ao acontecimento noticiado. Na sequência, tem-se a acepção de charge com três exemplos ilustrativos: “Xilogravuras japonesas – a onda”, de João Montanaro e outras duas sem título, dos chargistas Jean e Angeli, todas publicadas pela Folha de São Paulo online. Apresenta também uma pequena biografia dos chargistas, acompanhada de questões acerca do tema das charges, bem como a xilogravura “A grande onda de Kanagawa”, de Katsushika Hokusai (1829-1833), indagando se há intertextualidade entre esta xilogravura e a charge de Montanaro. Considerada polêmica, esta charge acarretou uma série de cartas de leitores. Quatro delas, reproduzidas pelo LD, são exploradas para mostrar como são construídos os argumentos que alicerçam os diferentes pontos de vista. Antes da atividade de produção textual, há ainda um texto da <i>ombudsman</i> da Folha na época, Suzana Singer, discorrendo sobre os argumentos dos leitores</p>

	<p>contra/a favor da charge.</p> <p><b>Tema:</b> Livre.</p> <p><b>Comando:</b> Exige uma pesquisa nos veículos de comunicação (impressos e digitais) em busca de um tema interessante. Os critérios (alguns deles também exigidos pela Folha de São Paulo) à escrita da carta são os seguintes: 1- Siga a orientação de uma carta formal (local, data; vocativo, com forma de tratamento como “Caro senhor”, “Prezada senhora”, etc.; desenvolvimento do assunto; fecho, com expressão cortês de despedida; nome completo, número do RG, endereço); 2- No desenvolvimento, apresente seu posicionamento, sustentado por informações confiáveis e argumentos consistentes; 3- Escreva de forma concisa, clara e objetiva; 4- Use linguagem formal; 5- Evite a repetição de ideias; 6- Siga as orientações dadas na “seção de cartas” do veículo de comunicação escolhido; 7- Fique atento às normas da variedade padrão: pontuação, grafia, concordância, etc. Por fim, sugere a troca dos textos entre pares de colegas para revisão e propõe que a carta seja enviada (por e-mail ou correio) ao veículo de comunicação fonte.</p>
32) Debate de solução de problemas (p. 364-369)	<p><b>Apresentação:</b> Explicita a diferença entre o debate de (re)solução de problemas e o debate de opinião e traz algumas questões para reflexão e quatro textos/fragmentos de textos (“Incisos do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988”; “Sobre ética e imprensa”, de Eugênio Bucci; “Todos iguais, alguns mais iguais”, de Carlos Brickmann; e “Alguém como nós na Cracolândia”, de Sylvia Moretzsohn) para ampliar o repertório dos alunos; seguidos de questões de cunho interpretativo e de análise linguística.</p> <p><b>Tema:</b> Como garantir a liberdade de informação, evitando a invasão de privacidade e abusos nos meios de comunicação?</p> <p><b>Comando:</b> Demanda uma preparação prévia: 1- Pesquise leis que regulam/regulamentam a imprensa; 2- Selecione fatos divulgados pela mídia que prejudicaram a reputação de pessoas ou instituições (o problema foi resolvido e de que forma os danos foram reparados?); 3- Use fontes como jornais, revistas, <i>sites</i> e blogs confiáveis relacionados ao tema proposto; 4- Registre os resultados de suas pesquisas, indicando as fontes. Também recomenda uma organização linear: divisão em grupos, escolha do relator de cada grupo, definição do tempo de exposição de cada colega, uso da linguagem adequada à situação e apresentação das propostas apresentadas pelos grupos. Ao final, propõe uma autoavaliação sobre a participação da turma, a explanação dos relatores, o respeito aos combinados e o comportamento dos ouvintes.</p>
33) Seminário (p. 370-373)	<p><b>Apresentação:</b> Após trazer o conceito de Seminário e algumas reflexões acerca da literatura de cordel, apresenta um texto de José Antônio dos Santos, “História da literatura de cordel”, seguida de uma pequena biografia do autor e de perguntas referentes ao texto.</p> <p><b>Tema:</b> A influência do Medievalismo na produção cultural contemporânea brasileira. <b>Subtemas:</b> a) A influência do Trovadorismo e da cultura medieval na poesia de cordel brasileira; b) A influência das cantigas medievais em letras de canções da MPB; c) A influência da cultura medieval nas festas populares e religiosas brasileiras; d) A influência da cultura medieval em novelas, minisséries de TV, filmes e peças teatrais brasileiras.</p> <p><b>Comando:</b> Recomenda uma ampla pesquisa com diversas fontes, a menção das referências utilizadas e a seleção de imagens, vídeos e outros recursos audiovisuais para ilustrar as informações, as quais deverão ser organizadas em: apresentação, desenvolvimento e conclusão. Sugere a elaboração de um esquema escrito com as ideias principais e lembra que a exposição oral deve ser clara e concisa, seguir o roteiro e, se necessário, retomar ou complementar alguma informação. Por fim, propõe uma autoavaliação de cada grupo com base em alguns critérios referentes ao conteúdo, a linguagem e a exposição de cada aluno.</p>
34) Resenha crítica (p. 374-381)	<p><b>Apresentação:</b> Conceitua resenha crítica, prosa medieval, novelas de cavalaria, demanda do santo Graal e traz um trecho da novela de cavalaria “A demanda do Santo Graal” (de autoria desconhecida, publicada por Heitor Megale), seguida da reprodução de uma iluminura do século XV (“A Távola Redonda e o Santo Graal”, do Romance de Tristão) e da resenha crítica do filme “Excalibur” (1981), escrita por</p>

	<p>Carlos Eduardo Corrales; além de exercícios de interpretação, análise linguística e reflexão sobre o gênero.</p> <p><b>Tema:</b> Resenha crítica do filme “Indiana Jones e a última Cruzada” (Direção de Steven Spielberg, EUA, 1989).</p> <p><b>Comando:</b> Estabelece que os alunos assistam ao filme e registrem aspectos sobre: a) Enredo, personagens, figurino, cenário, costumes, atuação dos atores, efeitos especiais; b) Passagens que remetam a elementos de uma novela medieval de cavalaria; trechos que se enquadram como heroísmo, idealismo e busca do cálice sagrado; c) Características das novelas de cavalaria medieval. Ademais, sugere o uso de uma linguagem conforme o público-alvo e propõe um passo a passo: 1- Na introdução, apresente o tema, o resumo da obra e sua estrutura organizacional (personagens e atores que os representam); 2- Dê sua opinião (pontos positivos e negativos, destaque da obra, momentos mais interessantes, atuação dos atores, cenário e figurino); 3- Cite alguma curiosidade a respeito do filme, momentos mais emocionantes, destaques, etc.; 4- Na conclusão, retome e reforce sua opinião; 5- Dê um título à sua resenha. Também recomenda que os colegas leiam os textos um dos outros e que, com base na avaliação do colega e na orientação do professor, façam as alterações ou ajustes necessários. O LD do Professor indica uma avaliação coletiva dos textos dos alunos, analisando semelhanças e diferenças na sua construção, como aspectos sintáticos, morfológicos e semânticos que devem ser retomados nas próximas produções.</p>
<p>35) Exposição oral: O auto da Compadecida (filme) (p. 382- 385)</p>	<p><b>Apresentação:</b> Após conceituar exposição oral e entrevista, apresenta um excerto de uma entrevista com Ariano Suassuna, ator da peça teatral “O auto da Compadecida”, seguida de questões interpretativas.</p> <p><b>Tema:</b> Exposição oral – O auto da Compadecida, o Barroco e os autos medievais.</p> <p><b>Comando:</b> Demanda um conhecimento prévio dos alunos, pois explora semelhanças entre o filme, e as denúncias sociais de Gregório de Matos, os sermões do Padre Antônio Vieira e os autos medievais. Recomenda um registro sequencial: 1- Nome do filme e do diretor; 2- Data e país de origem; 3- Nome dos atores principais; 4- Duração do filme; 5- Gênero ou subgênero (terror, comédia, suspense, ficção científica); além de um resumo orientado por perguntas referentes aos: a) personagens (heróis ou anti-heróis), b) comportamentos criticados pelos autores barrocos e pelos autos, c) finalidade dos diálogos, d) críticas sociais, e) interpretação dos atores. Ademais, propõe que os alunos se reúnam em grupos e consultem outras fontes, como resenhas críticas do filme, entrevistas com os atores e outros textos de Gregório de Matos e do Padre Antônio Vieira. A seguir, cada grupo deve escolher um relator para apresentar oralmente sua conclusão. Com o término das exposições, os alunos podem se inscrever com o professor para fazer perguntas, comentários, críticas. Para concluir, é sugerida uma autoavaliação, pautada na objetividade das exposições e no aprendizado adquirido.</p>
<p>36) Artigo de opinião (p.386- 391)</p>	<p><b>Apresentação:</b> Após conceituar artigo de opinião, traz algumas questões reflexivas, seguidas do artigo “Saudade para quê?”, de Sergio Groisman, publicado pela Revista Veja; além de uma pequena biografia do autor e de questões de análise linguística e sobre o gênero (por exemplo, acerca da tese defendida pelo autor). Na sequência, segue outro artigo de opinião, “Os baderneiros de lá podem estar aqui”, de Jairo Bouer, e um fragmento da notícia que motivou tal artigo: “Violência no Reino Unido”, publicado no site Terra, bem como, exercícios que exploram a interpretação e a marcas linguísticas do gênero.</p> <p><b>Tema:</b> Cidadania: a participação dos jovens na democracia brasileira.</p> <p><b>Comando:</b> Para a fundamentação da tese, traz uma tirinha de Calvin, um fragmento de “Cidadania, direito de ter direitos”, de Gilberto Dimenstein e a acepção da palavra “democracia” pelo Dicionário Aurélio. Recomenda uma sequência à escrita: apresentação da tese, argumentação (dados, citações, fatos históricos), conclusão com propostas e escolha do título do texto. A avaliação – baseada nos critérios de clareza, concisão, coerência e adequação ao gênero – propõe a troca dos textos entre pares e a reescrita. Ao final, sugere a leitura dos artigos em classe. Esta proposta é adaptada do Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA, MEC/2002.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Eixo 3 do volume 1 possui oito capítulos, sendo que seis deles (30, 31, 32, 34, 35 e 36) são interdisciplinares (com Arte, História, Geografia, Sociologia, Filosofia). A interdisciplinaridade é marcada pelo ícone de um quebra-cabeça no início do capítulo, seguido do nome da disciplina. A maioria dos capítulos dialoga com múltiplas semioses e culturas: pintura, iluminura, xilogravura, filmes, etc. Todos os textos (escritos ou imagéticos) retirados da internet têm, na sequência, os endereços eletrônicos e a data do acesso referenciados.

O volume 1 explora igualmente as duas modalidades: metade dos capítulos tem como proposta de produção textual a modalidade escrita e a outra metade, a oral. No que tange à divulgação das produções dos alunos, em geral, sugere-se a afixação no mural da classe, sua publicação em *sites* e *blogs* da turma/escola, a organização de uma antologia encadernada para ser doada à biblioteca da escola, ou mesmo a escolha das melhores propostas para serem enviadas aos veículos de comunicação da comunidade, impressos ou digitais.

Entretanto, o conteúdo digital é pouco explorado: apenas três capítulos (29, 34 e 36) disponibilizam material digital – composto por fichas, uma atividade, guia didático e soluções (apenas mudou-se o suporte, do papel para o digital).

Por questões espaciais, vamos suprimir as sinopses dos volumes 2 e 3 da coleção, porém, mantemos neste artigo, os comentários tecidos sobre cada uma delas.

No volume 2, os capítulos trazem, assim como no volume 1, textos de gêneros distintos que falam sobre o mesmo tema para ampliar o repertório dos alunos e alicerçar a produção escrita/oral. Este volume também explora igualmente as duas modalidades (oral e escrita): metade dos capítulos tem como proposta de produção textual a modalidade escrita e a outra metade, a oral. Quanto à interdisciplinaridade, esta aparece em quatro capítulos, os quais dialogam com as disciplinas de história, geografia, biologia, sociologia, filosofia e artes.

Em relação à sequenciação dos gêneros abordados na coletânea, cabe pontuar que a proposta de ficha de leitura (Cap. 35 do volume 2), a nosso ver, deveria aparecer já no primeiro volume, pois prepararia melhor o aluno para as diversas pesquisas exigidas em produções anteriores. O mesmo acontece com a

proposta de resumo escolar (Cap. 27 do volume 3), a qual deveria constar também no volume 1, pois é fundante para outros tipos de produção textual, como por exemplo, a resenha crítica (Cap. 34 do volume 1).

Por outro lado, voltando ao volume 2, a produção oral do capítulo 32- Seminário (Romance do Romantismo brasileiro e do Romantismo português) é uma atividade versátil que alia Literatura e produção textual. Assim, constitui-se como uma opção interessante para ser trabalhada com a disciplina de Literatura incorporada à de Língua Portuguesa, como acontece no estado de Mato Grosso do Sul desde 2017. Em MS, a Literatura deixou de ser uma disciplina independente nas escolas da Rede Pública.

Ao fim de cada produção é sugerida sua veiculação, seja no âmbito escolar (mural da classe, *blog* da turma e biblioteca da escola) ou extraescolar (*sites* de comunicação do bairro, da comunidade ou cidade). O LD recomenda a gravação da Mesa-redonda (Cap. 31 do volume 2) e, se houver condições (por parte da escola, do professor ou de algum aluno), a produção de um documentário e posterior distribuição à turma e à biblioteca da escola; além da publicação na *internet*, em *sites* e *blogs* que falam sobre ecologia, meio ambiente e economia sustentável.

No que tange ao conteúdo digital, no volume 2, quatro capítulos (30, 31, 33 e 35) disponibilizam material digital, composto por fichas, guia didático, soluções e duas animações.

Já em relação ao volume 3, é relevante mencionar que a coleção, principalmente neste volume, se preocupa em abordar, além dos gêneros tradicionais, novos gêneros, como o microconto, a nuvem de palavras e o poema visual. Nos oito capítulos, são propostas doze produções, sendo oito escritas e quatro orais. Uma sugestão seria incluir o gênero infográfico, o qual ganhou forte presença nos meios jornalísticos impressos e digitais. É um gênero contemporâneo que articula linguagem visual e verbal, podendo constituir-se em uma ferramenta de mediação de saberes diversos.

Entretanto, a proposta de produção de uma nuvem de palavras (Cap. 28) poderia propor a reflexão e a digitação das palavras relacionadas ao tema escolhido diretamente no editor de textos Word, sem a necessidade de grafá-las no papel e depois digitá-las, como é sugerido no comando. Essa conduta revela que, apesar de



o discurso mostrar-se atualizado com o letramento digital, ainda permanecem traços da bidimensionalidade representada pelo papel (SIGNORINI, 2012).

Já no capítulo 24 (produção de conto sobre o ambiente urbano), o livro didático propõe que, caso o aluno ou a comunidade sejam rurais, podem ser retomados aspectos de uma visita a zona urbana. Porém, tal proposta se daria de maneira artificial, pois a intenção do comando é a de que o aluno absorva, pela escrita, suas impressões da vida urbana. Dessa forma, para tornar a proposta contextualizada, poderia trazer um tema extra, baseado nos aspectos da vida rural.

No que tange ao conteúdo digital, no volume 3, ele é ainda mais escasso do que nos anteriores: apenas os capítulos 22 e 25 possuem conteúdo digital, composto por fichas e exclusivo para o professor. Já a interdisciplinaridade se mantém: quatro dos capítulos dialogam com outras disciplinas: artes, língua inglesa, história, sociologia, filosofia. Neste volume, a veiculação do texto também é sugerida, seja no âmbito escolar (mural da classe, *blog* da turma e biblioteca da escola) ou extraescolar (publicação no *Youtube*, *Twitter*, *Facebook*).

Para finalizar, organizamos, no quadro abaixo, a relação das vinte e sete produções textuais propostas ao longo dos três volumes:

**Quadro 3: Produções escritas e orais**

PRODUÇÕES ESCRITAS	PRODUÇÕES ORAIS
<b>Vol. 1</b>	
Crônica humorística com diálogo	Debate de opinião
Carta de leitor	Debate de solução de problemas
Resenha crítica	Seminário
Artigo de opinião	Exposição oral
<b>Vol. 2</b>	
Artigo de divulgação científica	Mesa-redonda
Artigo de opinião	Seminário
Ficha de leitura	Júri simulado
Reportagem	Recital
<b>Vol. 3</b>	
Artigo de opinião	Exposição oral
Ficha de leitura	Mesa-redonda
Conto	Debate de solução de problemas
Resumo escolar	Recital
Microconto	
Nuvem de palavras	
Painel	
<b>Total: 15</b>	<b>Total: 12</b>
<b>Total Geral (Vol. 1, 2 e 3): 27 produções</b>	

Fonte: Elaborado pelos autores.



Conforme o quadro, o tipo argumentativo (artigo de opinião, carta de leitor, resenha crítica, debate de opinião, júri simulado, debate de solução de problemas) se destaca nas produções escritas e orais dos três volumes. Podemos afirmar que há uma preocupação da coleção em desenvolver os gêneros que exploram a argumentação e, conseqüentemente, a defesa de uma tese. Dessa forma, um dos textos argumentativos mais cobrados em concursos, o artigo de opinião, é o único gênero que aparece em todos os volumes.

Entre os textos orais, repetem-se o debate de solução de problemas, a mesa-redonda, a exposição oral e o seminário. Tais gêneros perpassam a descrição: podem ser argumentativo-descritivos. Ademais, são gêneros de prestígio, comuns no âmbito acadêmico e publicitário.

Por fim, devemos pontuar que apesar de os gêneros mais formais – os ditos acadêmicos – predominarem, a coleção também abarca a produção de textos lúdicos, como o recital, e os novos gêneros (microconto e nuvem de palavras). Essa constatação demonstra que, embora o foco recaia sobre os gêneros de prestígio, os menos prestigiados (ou emergentes) não deixam de ser abordados.

### Considerações Finais

A análise do Eixo 3 (Produção Escrita e Oral) da coleção investigada demonstrou que sua concepção de linguagem se enquadra na abordagem interacionista, pois engloba o contexto de produção e os aspectos sociais e históricos. A escrita é vista como um processo e a reescrita como mais uma das etapas desse processo. Assim, o comando é apenas uma parte da sequência didática que se inicia com o próprio capítulo: conceituação do gênero, questões para refletir, leitura e interpretação de textos do mesmo gênero e/ou tema, menção das fontes e/ou referências, comando para a produção do texto e sugestão para a veiculação desse texto.

Ademais, os temas abordados dialogam com outras disciplinas (artes, história, filosofia, sociologia, etc.); ampliam o repertório cultural dos discentes, trazendo o clássico e o contemporâneo; valorizam a veiculação dos textos escritos pelos alunos no âmbito escolar e extraescolar, nas diversas mídias – analógicas

(murais da classe, escola, antologia da turma) e digitais (*blogs, sites, jornais eletrônicos, redes sociais em geral*).

Embora os objetos educacionais digitais não fomentem a produção escrita, pois são compostos basicamente por fichas, guias didáticos e soluções de atividades, os multiletramentos estão subjacentes a essa concepção de língua sociointeracionista, que abarca inúmeras práticas sociais, e perpassam o bidimensional papel representado pelo tradicional livro didático impresso. Para acessar os endereços eletrônicos indicados, assistir aos filmes e vídeos, ouvir as músicas indicadas, gravar e filmar as apresentações dos textos orais, a coleção pressupõe que o aluno possua, além de um aparelho conectado à internet, um letramento digital básico.

No entanto, o conteúdo digital é pouco explorado e, no Eixo 3, ele aparece mais escasso do que nos demais. O fato de a coleção ter sido a única inscrita no Edital de convocação 01/2013 (CGPLI-MEC) no tipo 1 (obra multimídia composta de livro digital e livro impresso) revela que a produção de um livro didático que seja de fato multimídia ainda é um desafio para autores e editores brasileiros. Por fim, esperamos que uma nova edição seja capaz de suprir essa lacuna e produzir uma obra que tenha conteúdo digital tão excelente quanto o impresso.

## Referências

ARAÚJO, J.; PINHEIRO, R. C.; Letramento digital: história, concepção e pesquisa. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. FNDE. **Edital de convocação 01/2013 – CGPLI**. Dispõe sobre o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 7 mar.2016.

CORDEIRO, G. S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. **Raído**, Dourados, MS, v.9, n.18, jan./jun. 2015.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Orgs.). **Concepções de linguagem e ensino** (edição revisada - coleção EAD). 2.ed. Maringá: Eduem, 2010, v.1, p. 10-55.

PIETRI, E. de. A função da escrita e do ensino de escrita: a formação inicial de professores de língua portuguesa. *In*: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. **Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade**: escrita, leitura e formação docente. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

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

SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; STARLING DE BARROS, M. R. **Português: linguagens em conexão 1**. São Paulo: Leya, 2013a.

SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; STARLING DE BARROS, M. R. **Português: linguagens em conexão 2**. São Paulo: Leya, 2013b.

SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; STARLING DE BARROS, M. R. **Português: linguagens em conexão 3**. São Paulo: Leya, 2013c.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. *In*: \_\_\_\_; FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SILVA, K. F. da; GONÇALVES, A. V. A (re) escrita na formação docente: ações e intervenções com o uso de mídia digital. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014. p. 95-125.