

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

TEXTUAL PRODUCTION PROPOSALS IN PORTUGUESE TEXTBOOK: CHALLENGES FOR THE TEACHING PRACTICE IN THE CONTEMPORANEITY

Janayna Bertollo Cozer Casotti¹
Sandro Luís da Silva²

Resumo: *Pesquisas sobre livros didáticos de Língua Portuguesa vêm apontando, há um tempo, o efeito sistematizador e, conseqüentemente, homogeneizante de propostas didáticas neles apresentadas (CORACINI, 1999; D'ÁVILA, 2008; ROJO, 2013). Buscando discutir esse aspecto, examina-se, neste artigo, livro didático aprovado no contexto do PNLD 2017 e que compõe uma coleção muito utilizada em escolas da rede pública do estado do Espírito Santo. Pela análise documental, pretende-se discutir os possíveis efeitos de uma determinada abordagem de produção textual no ensino de Língua Portuguesa. Considerando, pois, a concepção de linguagem como "interação de intencionalidades" (CHARAUDEAU, 2001) e tendo como base questões teórico-metodológicas relacionadas ao livro didático de Língua Portuguesa e ao letramento digital em livros didáticos, busca-se observar as formas como o livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental potencializa práticas de produção de textos, inclusive as que se voltam para os gêneros do ambiente digital. Os resultados apontam para propostas de produção de textos que ainda não se configuram como práticas sociais situadas, o que corrobora a importância da autoria do docente em relação ao material didático por ele utilizado.*

Palavras-chave: *Materiais didáticos; Práticas de produção textual; Letramento digital.*

Abstract: *Researches on Portuguese textbooks have been pointing, for some time, to the systematizing and homogenizing effect of didactic proposals presented in them (CORACINI, 1999; D'ÁVILA, 2008; ROJO, 2013). Seeking to discuss this aspect, we examine, in this article, textbook approved in the context of PNLD 2017, and that composes a collection widely used in public schools in the state of Espírito Santo. Through the documentary analysis, it is intended to discuss the possible effects of a given approach to textual production in the teaching of Portuguese language. Considering, therefore, the concept of language as "interaction of intentionalities" (CHARAUDEAU, 2001), and based on theoretical and methodological questions related to the Portuguese textbook and also to digital literacy in textbooks, it is sought to observe the forms as the Portuguese textbook of the 6th year of Elementary Education enhances texts production practices, including those that focus on the genres of the digital environment. The results point to proposals for the production of texts that are not yet defined as social practices located, which corroborates the importance of the authorship of the teacher in relation to the didactic material used by him.*

Keywords: *Teaching materials; Textual production practices; Digital literacy.*

¹ Docente do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Vitória, Brasil, e-mail: janaynacasotti@gmail.com

² Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, Brasil, e-mail: vitha75@gmail.com

1 Considerações iniciais

Materiais didáticos utilizados na escola básica para o trabalho com linguagem têm sido objeto de discussão em várias áreas do conhecimento. No campo da Linguística Aplicada, pesquisas sobre livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio têm apontado o efeito sistematizador e, conseqüentemente, homogeneizante de propostas didáticas neles apresentadas (CORACINI, 1999; D'ÁVILA, 2008; ROJO, 2013). No entanto, mais de duas décadas após pesquisas acerca do livro didático e também depois da implantação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, hoje Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD³, poderíamos nos perguntar: no contexto do PNLD 2017, como são as propostas de produção de textos dos livros didáticos? Elas continuam apresentando esse efeito homogeneizante? Ou houve mudança significativa, possibilitando ao aluno se tornar, de fato, um autor-leitor/leitor-autor dos textos por ele produzidos? Percebemos, desse modo, a necessidade de um estudo mais centrado nas atividades de produção de textos presentes em livros didáticos, a fim de verificar como se organizam as propostas de produção, considerando, inclusive, o trabalho com gêneros do ambiente digital.

A motivação para este trabalho está no fato de que, desde 2012, coordenamos o Grupo de Pesquisa em Leitura e Produção de Textos/Ufes, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq, orientamos e desenvolvemos pesquisas, na graduação e na pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, sobre leitura, produção de textos, materiais didáticos no trabalho com gêneros, letramento e formação docente, sob a luz da Linguística Aplicada e em diálogo, muitas vezes, com a Análise do Discurso.

Há um tempo temos assumido, na graduação da Universidade Federal, o Laboratório de Práticas Culturais “Relendo os Livros Didáticos”, do currículo do curso superior em Letras, e, assim, temos proposto leituras e também discutido com os graduandos sobre o papel de um dos materiais didáticos mais utilizados na escola básica para o trabalho com Língua Portuguesa: o livro didático. Nesse trabalho com os alunos de graduação, nosso olhar centra-se no livro didático em contexto escolar, em sua história e sua função na construção de identidades; no Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLD e em pesquisas sobre livros didáticos de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental e Médio. A partir disso, sentimos a

³ Em 2017, por meio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, publicado no Diário Oficial da União do dia 19 de julho de 2017, houve a unificação das ações referentes à aquisição e distribuição de livros didáticos e literários e, então, o PNLD passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Informações disponíveis no site do PNLD/MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70011-decreto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mai. 2018.

necessidade de fazer uma reflexão em torno das atividades de produção de textos propostas nos livros didáticos, na tentativa de perceber, inclusive, se há neles perspectivas para a contemporaneidade que se descortina com as mídias digitais.

Nosso interesse de pesquisa é, assim, examinar um dos livros didáticos mais utilizados em escolas básicas da rede pública do Estado do Espírito Santo (senão do Brasil), *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, especificamente o livro do 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de que, pela análise de *corpus* definido para este artigo, possamos problematizar o tratamento conferido às questões de produção de textos.

Para isso, o presente artigo encontra-se assim organizado: além desta primeira seção de considerações iniciais; a segunda trata das relações entre o livro didático e o planejamento docente, identificando nesse contexto a importância da concepção de ato de linguagem como interação; a terceira seção aborda a noção de gêneros do discurso; a quarta trata da metodologia da pesquisa realizada, de base documental; e a última apresenta o resultado da análise de *corpus* textual definido do livro didático que foi selecionado para esta investigação.

2 Entre o livro didático e o planejamento docente: a importância da concepção de linguagem

Para discutir o papel do livro didático de Língua Portuguesa, sobretudo no que diz respeito às formas como ele potencializa práticas de produção de textos, verificando, inclusive, as que se relacionam com o contexto digital, mesmo que o livro didático constitua um meio impresso (MEGID, 2016), partiremos de uma reflexão fundamentada na concepção de ato de linguagem como “interação de intencionalidades” (CHARAUDEAU, 2001).

Para melhor explicar como se dá essa “interação de intencionalidades”, Charaudeau (2001) trata do duplo processo de semiotização do mundo: o de transformação de um “mundo a significar” a um “mundo significado”, sob a ação de um sujeito; e o de transação entre os parceiros do ato de linguagem, denominados, na Teoria Semiolinguística do Discurso, como sujeito comunicante e sujeito interpretante.

Em relação a cada processo, podemos dizer que o de transformação é responsável pela modificação do estatuto dos seres do mundo, realizando-se por meio de quatro operações: a identificação (os seres do mundo precisam ser nomeados para que se possa falar deles); a qualificação (os seres do mundo apresentam características que os distinguem); a ação (os seres do mundo agem ou sofrem a ação); a causação (os seres do mundo agem em razão de certos motivos – os fatos se explicam numa relação de causalidade).

Já o de transação, base do jogo interacional, realiza-se por meio de quatro princípios: a alteridade, que define todo ato comunicativo como uma relação de troca entre parceiros, os quais devem reconhecer-se mutuamente como semelhantes (já que precisam apresentar saberes compartilhados e motivações comuns para que a troca se realize) e diferentes (já que cada um desempenha um determinado papel no ato de fala); a pertinência, que diz respeito à necessidade de o ato de linguagem ser apropriado ao contexto e também à finalidade; a influência, que identifica a intencionalidade do ato de fala (não só o sujeito comunicante pretende atingir seu parceiro, mas também o sujeito interpretante sabe que é alvo de influência); a regulação, que diz respeito à necessidade de os parceiros regularem suas influências, recorrendo a estratégias que garantam uma intercompreensão mínima, sem a qual a troca comunicativa não ocorrerá.

Vale ressaltar que, embora os processos de transformação e transação se realizem sob procedimentos diferentes, eles estabelecem entre si uma relação solidária (CHARAUDEAU, 2005). Isso significa dizer que as operações do processo de transformação não se fazem isoladamente, mas sim sob o controle do processo de transação, que lhes vai conferir um sentido comunicativo (seu valor semântico-discursivo). Daí a importância de que, no processo de transformação, em que o professor coloca em operação seu planejamento de aula, ele possa ter em vista o contexto de seus alunos, suas aspirações, seus letramentos, suas experiências, para que sejam atingidos os objetivos propostos naquela aula.

Assim, não estamos pensando uma aula em que o professor, numa sequência metódica, expõe um determinado conteúdo, orienta algumas atividades relativas a tal conteúdo, corrige essas tarefas e, depois, aplica uma avaliação para verificar a aprendizagem dos alunos. Nossa concepção é a de aula como um ato de linguagem, em que professor e alunos discutem e constroem conjuntamente os conceitos, muitas vezes, subsidiados por materiais didáticos. É bem verdade que esse fenômeno passa pela questão da autoria do professor em relação a este ato de linguagem que é a “aula”: de fato, pensamos um professor que, em um primeiro plano, interage com o material didático, a fim de construir seu planejamento, elegendo os recursos didáticos que julgar mais relevantes com vistas à efetiva aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, seu plano de ensino passa a funcionar como um gênero de discurso, no sentido de que dimensionará seus interlocutores e as possibilidades de interlocução e, conseqüentemente, de interação entre os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem.

Ao destacar a importância do tema relativo ao papel do livro didático para as práticas docentes, Rojo (2013) afirma que várias pesquisas sobre livros didáticos de Língua Portuguesa já apontaram “[...] o papel estruturador e cristizador de currículos desempenhado pelo livro

didático [...] ou por outros materiais impressos de caráter apostilado e certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais” (p. 164). De fato, entre os anos de 1960 e 1970, a compreensão que se tinha de livro didático era mesmo a de um instrumento organizador do currículo e das práticas pedagógicas.

Como assinala Batista (2003), o livro didático se organizava de modo a apresentar os conteúdos do currículo e as atividades necessárias ao processo de ensino-aprendizagem e a distribuir tais conteúdos e atividades segundo “a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino” (p. 46-47). Nesse sentido, o livro didático não se constituía apenas em “apoio” ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim em “metodologia”, na medida em que dava forma e conteúdo às ações docentes. O autor ainda relaciona essa concepção de livro didático com a “intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos” que pudessem dar conta da demanda das escolas.

Para Rojo (2013), o problema de se compreender o livro didático dessa forma é a destituição da voz do professor, na medida em que ele se subordina ao que está proposto. Diante disso, a autora distingue três posturas que o docente pode apresentar frente a materiais didáticos:

[...] a primeira seria estar refém do livro escolhido; a segunda seria ter uma ‘autonomia’ impossível a partir da organização do tempo escolar, da jornada de trabalho e das tecnologias disponíveis; finalmente, a terceira via seria, além de gerenciar o tempo e a disciplina escolar, selecionar bons livros, afinados com suas concepções tanto sobre o ensino-aprendizagem como sobre os objetos de ensino, e deles extrair seu melhor, combinando-o com outros recursos disponíveis (ROJO, 2013, p. 170-171).

Em sua visão, a última postura parece ser a mais equilibrada; no entanto, também pode ser problemática se resultar em “colagens de textos e atividades retirados de LD com propostas muitas vezes disparatadas ou contraditórias, sem uma ‘espinha dorsal’ que sustente tais disparates ou contradições” (ROJO, 2013, p. 172). De fato, o entendimento de um trabalho autoral do professor em relação à sua aula não condiz com a simples combinação de textos ou atividades de vários livros didáticos. É preciso considerar essa questão, sobretudo, no momento atual, em que vivemos o influxo das novas tecnologias da informação e da comunicação e temos disponíveis tantos recursos.

Coscarelli e Santos (2009) defendem a importância do livro didático no atual contexto, de que a escola também precisa participar, a fim de buscar uma sintonia com a contemporaneidade, ora como aproximação da realidade de seus estudantes, ora como

oportunidade àqueles que não têm acesso ao universo digital fora da escola. Mesmo impresso, o livro didático pode potencializar práticas de letramento digital. Nesse sentido, as autoras o compreendem como “agente de letramento digital” e, a partir da análise de coleções de livros didáticos do PNLD 2007, observam que informações da *internet* e também atividades visando à compreensão dos recursos digitais disponíveis e dos gêneros próprios da hipermídia já aparecem em tais coleções. As autoras também afirmam que há propostas de leitura e discussão de gêneros do ambiente digital e, às vezes, também de produção (COSCARELLI e SANTOS, 2009, p. 185). Mas também isso tem de considerar as escolhas do professor no sentido de planejar o seu próprio percurso.

Acreditamos que seja possível considerar diversos livros didáticos, mas em favor de um planejamento do professor, tendo uma direção definida por objetivos adequados, considerando os objetos de ensino, os alunos e a forma como se dará o processo de ensino-aprendizagem. É preciso ter em consideração os objetos de ensino pretendidos para uma determinada turma, em um dado tempo, de modo que o professor possa pensar o próprio planejamento, de acordo com o contexto de seus alunos; que ele possa fazer suas próprias escolhas didáticas, consubstanciando, assim, seu plano de ensino como um gênero do discurso, com sua unidade discursiva, seu estilo e sua autoria próprios. Por isso, é importante recorrer à teoria dos gêneros do discurso que pode nos ajudar a pensar essa perspectiva de autoria do professor.

3 Os gêneros do discurso no ensino de Língua Portuguesa

No contexto de retomada e ampliação da noção de “gênero”, são muito relevantes os estudos do Círculo de Bakhtin, integrado por Volochinov e Medvédev, desde 1928, na medida em que contribuem para a visão dos gêneros como “linguísticos”. Na concepção do Círculo de Bakhtin, a linguagem é um fenômeno ideológico e, assim, não constitui produto acabado, mas um grande diálogo na corrente de comunicação verbal, que acompanha a trajetória do homem no seu contexto sócio-histórico. Desse modo, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o caráter dialógico, que liga locutor e interlocutor, num processo contínuo de interlocução (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006).

Compreendendo a linguagem como interação social, que se realiza sob a forma de enunciados orais ou escritos, os teóricos defendem que cada enunciado reflete as condições e as finalidades das esferas de comunicação

[...] não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e

gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Ao tratar do enunciado como “unidade real da comunicação verbal”, Bakhtin (2000) aponta três elementos responsáveis pela constituição dos gêneros: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O primeiro elemento, o conteúdo temático, designa aquilo de que se fala no enunciado, sendo necessariamente veiculado por certa “construção composicional” e realizando-se linguisticamente de acordo com o “estilo” do locutor. Conforme Bakhtin, o tratamento exaustivo desse conteúdo temático varia de acordo com a esfera de comunicação verbal: pode ser quase total em uma esfera e relativo em outra, devendo haver sempre um mínimo de acabamento como forma de provocar, no dizer de Bakhtin, uma atitude responsiva do interlocutor (BAKHTIN, 2000, p. 299-300).

Já o segundo elemento, o estilo, remete a questões de seleção: recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, os quais auxiliam na identificação do escopo intencional do locutor. Uma ampliação do conceito de escopo intencional é o que Bakhtin chama de “intuito discursivo” ou o “querer-dizer” do locutor. Esse intuito determina a amplitude e as fronteiras do enunciado e forma uma unidade indissolúvel com o tema, vinculando-se a uma “situação concreta (única) de comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores” (BAKHTIN, 2000, p. 300). É preciso estar, portanto, diretamente implicado numa comunicação, conhecer a situação e os enunciados anteriores para captar tal intuito.

Não é difícil entender que o enunciado, em qualquer esfera de comunicação, por ser individual, reflete a individualidade do locutor e, assim, apresenta um estilo individual. Há gêneros – como os literários – de cujo empreendimento enunciativo esse estilo individual faz parte. Mas também há os que são menos propensos a refletir tal individualidade, por possuírem estrutura mais rígida, como os documentos oficiais. E, embora existam gêneros assim, é fato que o estilo linguístico ou funcional, que Bakhtin (2000, p. 283) determina como “o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana”, apresenta um vínculo indissolúvel com o enunciado. Para Bakhtin (2000), esse estilo vincula-se

[...] a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo,

tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 284).

Por fim, a construção composicional, terceiro elemento de um gênero, designa a maneira como conteúdo e estilo são organizados para dar forma ao texto. As formas típicas de estruturação do gênero são determinadas de acordo com a especificidade de uma dada esfera de comunicação verbal, com a necessidade de uma temática e com o intuito discursivo do locutor que, sem renunciar à sua subjetividade, vai adaptar-se e ajustar-se ao gênero.

Considerando, pois, esses elementos responsáveis pela constituição dos gêneros, buscaremos discutir as propostas de produção de texto apresentadas no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental.

4 Metodologia da pesquisa

Como apontamos, o objetivo desta pesquisa é analisar livro didático de Língua Portuguesa, a fim de verificar o tratamento conferido aos gêneros na prática de produção de textos, especialmente os do ambiente digital. Para atingirmos o proposto, voltamos nosso olhar para pesquisas, cujo objeto de estudo é o livro didático para o letramento escolar. Esta é, portanto, uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002): bibliográfica, na medida em que se desenvolve com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos; documental, uma vez que considera materiais que ainda não receberam uma abordagem analítica e que, portanto, poderão apontar resultados diferenciados no conjunto de pesquisas já realizadas sobre o tema. Nesse sentido, a coleção de livros didáticos selecionada como amostra para a análise dos dados é uma das mais utilizadas em escolas básicas da rede pública do Estado do Espírito Santo: *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães.

Buscamos, neste artigo, estabelecer um diálogo com o resultado da avaliação pedagógica realizada para os materiais didáticos inscritos no PNL D de 2017, no sentido de verificar possíveis efeitos de uma dada abordagem no planejamento docente. Dos quatro eixos considerados no ensino de Língua Portuguesa, focalizamos o de produção textual, observando também as atividades de leitura que estão relacionadas com as propostas de produção textual. Consideramos que há, no Guia de 2017, um olhar para os múltiplos letramentos, inclusive, para os textos multimodais, quando da abordagem relativa às concepções de leitura e produção de textos nas coleções didáticas do Ensino Fundamental:

Ler, escrever, compreender e produzir textos orais são práticas que exigem um processo de construção do conhecimento escolar que demanda novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos relevantes para os anos finais do Ensino Fundamental. Desta forma, trabalhar com os múltiplos letramentos e com diversos gêneros tornou-se um desafio para o ensino no século XXI, uma vez que os jovens precisam, cada vez mais, se apropriar de maneira crítica, ética e estética das produções humanas e culturais que envolvem a linguagem escrita, oral ou multimodal. (BRASIL, 2016, p. 11).

Anteriormente, no Guia de 2014, a orientação para a questão da multimodalidade figurava apenas na ficha de avaliação utilizada pela Comissão Técnica para análise das coleções didáticas; na edição de 2017 do Guia, passou a integrar o texto inicial, no qual consta a concepção de leitura e de produção de textos como práticas sociais situadas, sobretudo, em uma contemporaneidade em que alunos do 6º ano lidam muito frequentemente com a tecnologia digital e, portanto, a escola precisa oferecer um espaço para que esses sujeitos participem dessas práticas de letramento que possibilitam também o exercício de reflexão crítica e da sensibilidade para tudo o que os circunda e lhes estimula o olhar.

Justificamos a escolha pelo eixo de produção de texto, uma vez que vimos desenvolvendo pesquisas no interior do Grupo de Pesquisa Leitura e Produção de Textos/Ufes, já com trabalhos desenvolvidos no âmbito da graduação e da pós-graduação dessa Universidade, ou seja, com pesquisas que consubstanciam uma proposta de produção textual na direção daquilo em que acreditamos. Pesquisas realizadas nesse contexto (TASSAN, 2015; NOGUEIRA DE SÁ, 2016; COSTA, 2018; BELARMINO, 2018) já vêm mostrando a importância de se pensar a produção textual como processo que envolve planejamento, escrita, revisão e reescrita, no sentido de que apresentam sequências didáticas realizadas em escolas públicas do Estado do Espírito Santo, as quais possibilitaram um trabalho com gêneros escritos, orais ou multimodais, como artigos de opinião, carta do leitor, hiperconto e debate, em uma perspectiva para muito além de se fazer uma proposta para que o aluno escreva e, depois, que seu texto seja avaliado e devolvido com nota.

Esse conjunto de pesquisas já sinaliza um contexto diferenciado de produção de texto com uma função social. Nesse sentido, compactuamos com Nogueira de Sá (2016) quando defende a relevância de os estudantes perceberem “nas práticas de linguagem em sala de aula, a função social dos textos que têm diante de si para ler, analisar e também do texto que irá produzir. Nesse sentido, a escola se aproxima da vida e, então, as práticas em que o aluno se envolve ganham também um sentido social” (NOGUEIRA DE SÁ, 2016, p. 101).

O próprio Guia do Livro Didático, em 2017, aponta indícios de que são “raros os momentos reservados à produção de textos na esfera escolar, pois este eixo ainda não recebe a devida atenção no currículo do cotidiano” (2016, p. 11), o que ainda mais nos motiva a selecionar tal eixo para um exame mais minucioso do livro didático. Para além disso, nos chamou a atenção o fato de o Guia de 2017 ter ressaltado o contexto de produção textual do 6º e do 7º anos, uma vez que representam um momento em que “o trabalho é realizado com crianças que muitas vezes ainda estão no processo de consolidação da alfabetização e precisam de diversas situações em que a produção escrita faça sentido e seja contemplada como um objeto a ensinar”. Enfocando, pois, o contexto específico do 6º ano, mas não apenas a produção escrita, como foi identificado pelo Guia, buscamos verificar como o livro didático de uma coleção aprovada pela avaliação pedagógica relativa ao PNLD 2017 apresenta suas propostas de produção textuais.

Para isso, dois critérios norteiam nossa análise: um primeiro, evidentemente, associado aos gêneros discursivos escolhidos para compor as propostas de produção do livro do 6º ano do Ensino Fundamental, de modo a identificar quais são os gêneros solicitados e como é feita a abordagem; e um segundo, que pode funcionar como um desdobramento do primeiro, visando a verificar de que forma gêneros ligados às novas tecnologias digitais são abordados nesses manuais.

5 Propostas de produção de textos em livros didáticos de Língua Portuguesa

Antes da análise propriamente dita das propostas de produção de texto, consideramos importante mencionar que, no PNLD de 2017, apenas seis coleções de livros didáticos foram aprovadas pela avaliação pedagógica realizada, e suas resenhas compuseram o Guia do Livro Didático, disponibilizado ao corpo docente e diretivo das escolas, com vistas a orientar a escolha da coleção capaz de atender a cada etapa de ensino das escolas da rede pública brasileira.

Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães, que está entre as coleções aprovadas, apresenta uma organização em quatro unidades, contendo quatro capítulos cada uma. Os capítulos se articulam em torno do tema de cada unidade, sendo que o último capítulo destina-se ao desenvolvimento de um projeto de culminância do tema. Em relação ao livro do 6º ano do Ensino Fundamental, observamos quatro grandes temas: o primeiro relativo ao universo da fantasia; o segundo relacionado com as vivências do tempo de criança; o terceiro sobre a questão da própria identidade da criança e o quarto sobre a relação com o meio ambiente. Esses

temas são desenvolvidos ao longo dos capítulos que, em geral, abordam os quatro grandes eixos de ensino de Língua Portuguesa.

Relativamente ao eixo de produção textual, nosso objeto de análise, observamos que todas as unidades apresentam uma seção de “produção de texto”. Nesse sentido, os gêneros que são enfocados têm relação com a temática em questão e com as propostas de leitura feitas no capítulo. Assim, como a primeira unidade relaciona-se com o mundo da fantasia, e os gêneros escolhidos para o trabalho de leitura são contos maravilhosos tradicionais, ou então, suas versões atualizadas, em relação à produção de textos, a proposta é de escrita de contos maravilhosos, o que nos parece condizente com crianças recém-egressas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que tais histórias estão muito presentes no contexto dessas crianças anteriormente ao ingresso na segunda fase do Ensino Fundamental, tanto em práticas de letramentos não escolares, quando, normalmente, os pais leem ou contam uma história em casa para os filhos; quanto em práticas de letramento escolar, quando os professores trabalham com esses textos no espaço escolar.

Observamos, na seção específica de produção de texto da primeira unidade, um trabalho que envolve a construção composicional do texto de abertura da seção, o conto “As três penas”. A seguir, na seção “Agora é a sua vez”, os autores do livro didático enumeram três propostas de produção de um conto maravilhoso.

A primeira proposta já nos chama a atenção, uma vez que nela se solicita que, em grupos, os estudantes planejem e redijam um conto maravilhoso e, para isso, são duas as alternativas: ou os estudantes escrevem “uma história tradicional, ocorrida no passado, com as personagens de contos maravilhosos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 21), ou escrevem “uma história ocorrida nos dias atuais”. Reconhecemos que a segunda alternativa traz uma proposta que considera o exercício da criatividade, da imaginação. Nesse sentido, são importantes as sugestões dadas pelos autores do livro didático quando estimulam que os estudantes lancem mão de outros tipos de personagens: “um garoto corajoso e destemido, uma mocinha distraída que adora ler, um cantor de rap, um esqueitista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é atrapalhado, que tem medo de baratas, etc” (p. 21).

No caso da primeira alternativa, no entanto, acreditamos que, considerando o gênero em questão, pouco haverá de novidade se o estudante optar por esta proposta de escrita. Neste caso, um trabalho que envolvesse a retextualização de contos da modalidade escrita para a modalidade oral, no sentido de que as crianças pudessem contar para os pais ou para os colegas de sala as suas versões das narrativas, ou ainda, que pudessem fazer pequenos vídeos contando

contos maravilhosos que leram, poderia se configurar em uma prática de oralidade a que as crianças precisam ser estimuladas no contexto escolar e mesmo fora dele.

Percebemos que esse trabalho envolvendo a retextualização do escrito para o oral está proposto na seção de produção de texto do terceiro capítulo da primeira unidade, havendo sugestões que orientam o aluno na seleção do que ele poderá contar e sugestão de gravação da contação de histórias. A nosso ver, essa proposta deveria estar associada à primeira que o livro didático apresenta, com indicações de planejamento para a culminância desse projeto que poderia substituir a produção do livro, ainda impresso, sugerida no capítulo “Intervalo”, com que se encerra a unidade.

Há, no entanto, uma segunda e uma terceira propostas de produção escrita: uma que consiste na seleção de um personagem com quem o estudante tenha bastante afinidade, a fim de criar uma história colocando esta personagem em relação com as de outros contos maravilhosos; e a outra, bastante aberta, no sentido de que o estudante escreva livremente um conto maravilhoso. Não obstante o projeto de inventividade da segunda proposta, o fato de solicitar, ao final, que o aluno se baseie nas orientações da proposta anterior não nos permite compreender a que alternativa os autores estão se referindo. Apenas presumimos que seja à primeira, uma vez que nela os personagens são tipicamente os mesmos, só se imbricando em histórias de outros personagens. Já a terceira proposta nos faz recordar uma outra categoria de temas que, como este, cujo escopo é amplo demais para os estudantes, já foi há muito discutido por Geraldi (1997) por representar uma repetição no contexto escolar. Segundo o linguista, os temas das produções de texto

[...] têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível ‘Minhas férias’; em maio, ‘O dia das mães’; em junho, ‘São João’; em setembro, ‘Minha Pátria’; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança da sexta série passa a pensar que só escreve sobre essas ‘coisas’ (GERALDI, 1997, p. 64).

Embora o exemplo remeta ao contexto de Ensino Fundamental por série, a problematização em torno dos temas oferecidos como propostas de produção de texto em muito se coaduna com a perspectiva apresentada pela última proposta do livro didático que ora analisamos.

No segundo e no terceiro capítulos, observamos que as propostas de produção mantiveram o mesmo gênero: conto maravilhoso. As propostas também são muito semelhantes

às do capítulo precedente. A diferença reside no fato de que estas envolvem mais a atualização dos contos maravilhosos. Há também sugestões para o desenvolvimento da história. Todas elas focalizam o “elemento novo” que, em um processo de atualização das histórias, é condição *sine qua non*. Desse modo, percebemos um trabalho que se volta apenas para a construção composicional do gênero em questão. O diálogo a que nos referimos – com as propostas apresentadas no capítulo primeiro desta unidade – é explicitado no item “Planejamento do texto”, em que observamos a seguinte orientação: “Ao redigir seus contos, leve em conta as orientações dadas no capítulo I, na página 21, adaptando-as à proposta que você irá desenvolver”.

Considerando a perspectiva dos multiletramentos, observamos que a produção de contos maravilhosos poderia contar com o aparato tecnológico do hiperconto multimodal, tal como definido por Spalding (2010). Segundo o autor, trata-se de um “conto em que o leitor participa de sua evolução através de *hiperlink*” e que, portanto, é

[...] capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infanto-juvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração. Imagens, em movimento ou não, áudios, *hiperlinks*, interatividade e quebra da linearidade são apenas algumas das possibilidades do hiperconto. (SPALDING, 2010, s.p).

Nesse sentido, explorar essa perspectiva do hiperconto poderia permitir aos alunos a experiência com práticas multimodais tão presentes na contemporaneidade.

Na unidade 2, que tem como tema “as vivências do tempo de criança”, o gênero selecionado para produção textual foi a história em quadrinhos. Nos quatro capítulos que desenvolvem a unidade, solicita-se a produção desse gênero, mas não sem antes trabalhar com questões envolvendo leitura e compreensão de uma história em quadrinhos de Ziraldo. Para além de questões relacionadas à compreensão do texto e também à identidade da protagonista da história, há um trabalho voltado para a multimodalidade, em um cruzamento das linguagens ali presentes.

Observamos também questões relativas à comparação entre o gênero focado na seção de produção de textos desta unidade e o anterior, conto maravilhoso, no sentido de pensar sobre a forma como as histórias são narradas em diferentes gêneros, o que configura uma preocupação com a situação discursiva em que se encontram os interlocutores. Também há um diálogo promovido com outras histórias em quadrinhos muito presentes na vida de crianças, como as histórias da Turma da Mônica, de Maurício de Souza. Não raro os gibis estão nas mãos de crianças que os leem em casa ou na escola. No entanto, esse diálogo com as histórias

que participam do universo das crianças e de que, muito provavelmente, elas gostam, é trazido de forma aligeirada, o que não possibilita o trabalho com os conhecimentos que as crianças têm dessas histórias. Em geral, as histórias são citadas e, nesse sentido, todo o sentido já está posto. É o que observamos na seguinte questão:

As personagens das histórias em quadrinhos costumam apresentar características bem-definidas. Assim, por exemplo, a personagem Mônica, de Maurício de Souza, é muito forte; o Cascão não gosta de água; o Menino Maluquinho, de Ziraldo, é esperto e surpreendente. Essas características são geralmente apresentadas ao leitor pela ação das personagens ou por comentários de outras personagens sobre elas. Na história em quadrinhos lida, quais são as características de Nina? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 88).

No que diz respeito às propostas de produção, além de transformar uma piada em história em quadrinhos, para o que há um conjunto de orientações; ou de criar uma tira segundo a imaginação; há também uma proposta de criar falas para os personagens da história e uma outra de criar uma história em quadrinhos digital, com indicação de *site* para acesso. Com relação a esta última proposta, observamos que, de um triênio de avaliação do PNLD para o outro, ou seja, de 2014 para 2017, houve inclusão dessa proposta que, como as demais, tem uma mesma finalidade que é participar da mostra “Quadrinhos: eu também faço!”, planejada para o final da unidade.

Considerando o capítulo Intervalo, em que se fornecem orientações para a culminância dos textos produzidos ao longo da unidade, podemos notar que a forma como elas se apresentam permite ao professor certa abertura para contemplar as escolhas feitas pelos seus alunos no momento da produção, o que nos faz observar uma ruptura em relação ao discurso de homogeneização das propostas de produção. É o que podemos ver, por exemplo, no fragmento abaixo:

Projeto Quadrinhos: eu também faço!

1. Preparando a mostra

Reúnam as histórias em quadrinhos criadas individualmente ou em grupo nos três capítulos da unidade.

Com a orientação do professor, *escolham a melhor forma de apresentá-las aos visitantes da mostra.*

Vocês poderão organizá-las conforme a sequência em que as produziram, mostrando, assim, a evolução e o aprimoramento do trabalho de toda a classe. Outra forma de apresentação é por meio de uma revistinha, montada com algumas histórias. Com papel colorido ou cartolina, façam uma capa, ilustrando-a com o desenho grande de uma personagem. Escrevam, no alto, com letras grandes e coloridas, o nome da personagem e, embaixo, o nome dos autores. Juntem tudo e grampeiem.

Se vocês criaram histórias em quadrinhos digitais, apresentem-nas em computadores possibilitando aos visitantes divertirem-se com elas. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 136).

No que diz respeito às histórias em quadrinhos digitais, por exemplo, uma vez que elaboradas em ambiente digital, a apresentação apenas em computadores significa restringir muito a circulação social dos textos produzidos. Tendo em vista o fato de serem histórias em quadrinhos digitais, os próprios alunos poderiam divulgar o que vierem a produzir em redes sociais, tendo, com isso, visibilidade ainda maior de seu projeto e também a possibilidade do retorno das pessoas com relação ao que for produzido. Nesse sentido, estamos considerando a situação discursiva do gênero em questão que precisa ser assim compreendido: o gênero deixa de cumprir uma etapa de letramento escolar para se caracterizar como uma prática social, levando os alunos a terem vários leitores, não só professor. Essa é uma das vantagens que os letramentos digitais podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem, o que leva o aluno a extrapolar o espaço da sala de aula e fazer ligação desta com o mundo em vive, numa verdadeira interação entre escola e realidade extraescolar.

Para além dessas propostas, há outras envolvendo o gênero história em quadrinhos nos dois capítulos subsequentes da unidade 2, cada proposta enfocando elementos que entram na composição multimodal do gênero. Reconhecemos que há, neste livro didático, uma proposta minuciosa de produção dos gêneros que são selecionados, o que revela um tratamento qualitativo e não quantitativo de gêneros.

A terceira unidade do livro do 6º ano, que tematiza a identidade da criança, é a única em que há vários gêneros como objetos para as propostas de produção. No primeiro capítulo, a proposta é de produção de relato pessoal; no segundo, de uma página de diário; no terceiro, de gêneros digitais como *e-mail*, *blog*, *twitter*, comentário. Todas as propostas culminam com o projeto “Eu também faço história”, cujas orientações apresentam-se no capítulo Intervalo, ao final da unidade 3, e visa à apresentação dos textos escritos pelos alunos por meio da organização de um livro ou de um *blog*.

Esta é a única unidade do livro didático do 6º ano em que é trabalhada a produção de gêneros do ambiente digital. Assim, concentraremos nossa atenção nesses gêneros, sem desconsiderar a importância do relato pessoal, ou mesmo da página de diário, que também foram atividades propostas e que obviamente são gêneros que muito colaboram para a percepção da identidade das crianças. Vale lembrar que esses gêneros poderiam, por exemplo, fazer parte de *blogs*, contemplando as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, mais uma vez.

Buscando verificar como são trabalhados os gêneros do ambiente digital, *e-mail*, *blog*, *twitter*, comentário, uma questão a ser observada é a troca de *e-mails* apresentada no livro didático, entre as duas amigas Manuela e Camila, o que hoje corresponde ao que as pessoas normalmente fazem pelo *WhatsApp*, fato que demonstra como as tecnologias avançam a cada dia e isso precisa ser considerado no processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, as mensagens de *e-mail* normalmente se destinam a uma comunicação mais formal, em que não há tanta proximidade entre os interlocutores. Dessa forma, os textos que foram utilizados para uma primeira aproximação com o gênero do ambiente digital soam anacrônicos. Para além disso, no livro didático, a produção dos *e-mails* é incentivada da seguinte maneira: “Os e-mails que você produzir e receber poderão fazer parte do livro ou do blog a ser montado no projeto do capítulo Intervalo desta unidade” (p. 182). Entendemos que se trata de uma sugestão pouco adequada ao gênero em questão, pois projeta o gênero como um prática escolarizada, retirando-o do seu ambiente real, tornando-se, assim, muito artificial. É o que podemos ver na Figura 1 a seguir:

AGORA É A SUA VEZ ▶

Se você ainda não tem um endereço eletrônico, é hora de passar a ter um. Com a ajuda do professor, cadastre-se em um dos provedores gratuitos da Internet. Depois crie um ou mais *e-mails* e envie-o(s) a um destinatário.

Os *e-mails* que você produzir e receber poderão fazer parte do livro ou do *blog* a ser montado no projeto do capítulo *Intervalo* desta unidade.

Planejamento do texto

- Peça ao professor o *e-mail* de seu correspondente. Procure ter algumas informações sobre ele, como o nome, a idade e o ano que está cursando.
- Escolha um dos assuntos sugeridos a seguir (ou outro de sua preferência):
 - redes sociais (participa de alguma?, gosta de participar?)
 - *games* (troca de informações sobre alguns)
 - esporte (participa de algum tipo?, gosta de participar?)
 - livros ou revistas em quadrinhos (troca de comentários sobre alguns)
 - filmes (indicação de alguns)
 - *hobbies*
- Preencha os campos **Para** e **Assunto**.
- Ao escrever, leve em conta o perfil de seu destinatário. Procure ser simpático(a) e atrair a atenção dele para o tema que você escolheu.
- Lembre-se de que em um *e-mail* deve haver vocativo, assunto principal, expressão de despedida e assinatura.
- Procure adequar a linguagem ao interlocutor e ao gênero. Não mostre muita formalidade nem informalidade exagerada. Se quiser, empregue algumas abreviações, mas sem exageros. Escreva com espontaneidade.



Figura 1: Proposta de produção de e-mail.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 182.

Não obstante a artificialidade da proposta de produção anteriormente apresentada neste capítulo da unidade 3 do livro didático, a próxima proposta, pesquisa de *blogs* ou *sites*, em que os estudantes possam fazer comentários sobre um determinado assunto apresentado, nos parece muito adequada. É possível perceber uma abertura para que o professor (e os próprios alunos) possa opinar sobre um determinado *site*, ou um determinado assunto que ele queira colocar em discussão em sala de aula. Além disso, a proposta de criação de um *blog* com as produções

peçoais dos estudantes pode ser um recurso importante de interlocução entre os estudantes e a comunidade externa.

Na última unidade do livro do 6º ano, os gêneros solicitados para produção são três: o artigo de opinião, objeto de produção de textos no primeiro e no segundo capítulos; a exposição oral e o cartaz, objetos de produção no terceiro capítulo desta unidade. Em todas as propostas, a relação com o meio ambiente é o tema em questão, o que indica o diálogo do livro com os temas transversais propostos pelos documentos oficiais.

Nas duas primeiras propostas do primeiro capítulo, a questão polêmica que vai mobilizar a escrita do artigo de opinião gira em torno da possibilidade (ou não) de desaparecimento dos zoológicos, ou então, da possibilidade (ou não) de extinção dos próprios seres humanos. Nas duas propostas do segundo capítulo, a questão polêmica está no fato de ser possível (ou não) conciliar experiências científicas e respeito aos direitos dos animais, ou então, em ser possível (ou não) abandonar as pesquisas atuais direcionadas à saúde dos seres humanos em função dos estudos voltados para a substituição dos animais nos testes de laboratórios. Tanto em um capítulo quanto em outro, os estudantes devem selecionar uma das duas propostas e escrever um artigo de opinião em defesa de seu ponto de vista, com vistas a participar do projeto “Se é meio ambiente estou no meio”, do capítulo Intervalo desta unidade. A sugestão aqui, mais uma vez, é pela organização dos textos em um *blog*. No terceiro capítulo da unidade, as propostas visam a que, em grupos, os alunos façam uma exposição oral acerca de um assunto que seja motivo de preocupação na escola ou na região e que façam cartazes de mobilização das pessoas em favor do meio ambiente.

Com exceção da referência ao *blog* como uma forma de possibilitar a circulação dos textos produzidos pelos alunos, não há, neste capítulo, outro indício de recurso às tecnologias digitais. Se considerarmos que se trata de uma unidade em que o enfoque recai sobre a argumentação, a manifestação de um determinado ponto de vista, bem como a sua defesa, julgamos que muitos outros gêneros poderiam contribuir para o conhecimento do tema, permitindo que os estudantes busquem recurso nas novas tecnologias para a construção de argumentos e, conseqüentemente, de conhecimentos que os permitam ir além do que o livro traz, fazendo pesquisas e buscando interagir, por meio de ferramentas disponíveis em rede.

6 Considerações finais

Analisar livro didático de Língua Portuguesa, com vistas a investigar o tratamento conferido aos gêneros discursivos nas propostas de produção de textos nele presentes,

constituiu o objetivo precípua deste trabalho. Para tanto, partimos da concepção de linguagem como “interação de intencionalidades” (CHARAUDEAU, 2001), uma vez que se trata de condição *sine qua non* para as escolhas didáticas do professor em sua prática pedagógica.

Neste trabalho, consideramos a aula como um ato de linguagem, em que professor e alunos, na dinâmica de interação, constroem conjuntamente os conceitos. Como muitas vezes, para essa dinâmica, eles são subsidiados por materiais didáticos, é preciso pensar que as vozes desses atores não serão silenciadas frente ao livro didático. Nesse sentido, assumimos, com Kleiman (2006, p. 77), a representação emergente de professor como “agente de letramento”. Assim também, acreditamos que o plano de ensino do professor deve ser, nessa mesma medida, compreendido como um gênero de discurso, com unidade discursiva, estilo e autoria próprios.

Ao discutir aspectos relativos à presença das novas tecnologias em livros didáticos, Coscarelli e Santos (2009) defendem o livro didático como “agente de letramento digital”. Consideramos que materiais didáticos têm, de fato, papel muito importante nas práticas de letramento em sala de aula. No entanto, no contexto de sala de aula, é preciso que o professor seja autor de seu planejamento, que ele seja “agente de letramento” (KLEIMAN, 2006, p. 77).

A partir da análise de quatro unidades do livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, pudemos identificar três efeitos de uma determinada abordagem de produção textual no ensino de Língua Portuguesa: um primeiro que sinaliza distanciamento do caráter sistematizador e homogeneizante das propostas dos livros didáticos, na medida em que observamos certa abertura à ação do professor sobre o que o livro didático apresenta; um segundo que denota certo anacronismo, sobretudo das propostas relativas aos gêneros do ambiente digital que acabam substituídos por outros mais novos; e também um terceiro que corresponde a certo artificialismo, na medida em que a proposta do livro didático acaba deslocando o gênero de sua esfera comunicativa para uma outra que não corresponderia a uma prática social situada.

Dessa maneira, esses efeitos resultantes do trabalho com produção de textos no livro didático corroboram o importante papel do professor como “promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento” (KLEIMAN, 2006, p. 85). Assim, a realização de qualquer atividade social mediada por textos na escola certamente irá além da mera atividade escolar de “aprender o gênero”.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

BELARMINO, A. S. **Oralidade e argumentação**: análise de uma proposta de ensino por meio do gênero Debate. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: Língua Portuguesa - Ensino Fundamental anos finais. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens, 6. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. De. (Orgs.). **Análise do Discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001, p. 23-38.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

COSTA, G. S. **A formação cidadã em tempos pós-modernos**: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

COSCARELLI, C. V.; SANTOS, E. M. O livro didático como agente de letramento digital. In: COSTA VAL, M. da G. (Orgs.). **Alfabetização e Língua Portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2009, p. 171-188.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação de livro didático**: língua materna e língua estrangeira. In: _____. (Org.) Campinas: Pontes, 1999.

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: Eduneb; Edefba, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 59-79.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 77-93.

MEGID, C. O uso do material didático digital no ensino de Língua Portuguesa. In: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 227-247.

NOGUEIRA DE SÁ, J. **Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de Língua Portuguesa: possibilidades didáticas a partir do trabalho com o gênero carta do leitor**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festschrift* para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.

SPALDING, M. **O hiperconto e a literatura digital**. 2010. Disponível em: <https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=3034&titulo=O_hiperconto_e_a_literatura_digital>. Acesso em: 12 mai. 2018.

TASSAN, S. P. F. **A escrita e reescrita de artigos de opinião em sala de aula: idas e vindas de um processo**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

Data de recebimento: 31 de maio de 2018.

Data de aceite: 25 de julho de 2018.