

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DAS ATIVIDADES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ¹

Eloiza Silva Camêlo²

Orientadora: Prof^a Dra. Suzana Leite Cortez³

Resumo: Este trabalho analisa as atividades do eixo de produção textual de dois livros didáticos de Língua portuguesa do ensino fundamental anos finais. Objetivamos, aqui, verificar o tratamento didático relacionado aos enunciados que orientam a produção de texto como uma abordagem procedimental e processual (SUGAHARA, 2018; KOCH & ELIAS, 2010) e, também, buscamos analisar enunciados que tratem do fenômeno da multimodalidade (DIONISIO, 2005, 2007, 2013, 2016; ELIAS, 2016) nas atividades de produção de texto de Livros Didáticos do 8º ano. Para isso, foi realizado um levantamento de todos os gêneros trabalhados na seção de produção de texto e feita a análise de todos os enunciados deste eixo. A partir de então, se constatou que a abordagem do texto como processo é feita de forma parcialmente qualitativa, quando alguns enunciados se detêm apenas a apontar “erros” de superfície linguística. Percebe-se também que o tratamento com as multisesmioses é limitado, quando alguns enunciados revelam uma visão de que o conteúdo verbal é mais importante do que qualquer outro tipo de semiose.

Palavras-chave: Produção textual escrita, livro didático, texto como processo, multimodalidade.

Abstract: This work analyzes the textual activities axis of the production of two Portuguese language textbooks on the final year of elementary school. The aim here, is to verify the didactic treatment related to the statements that guide the text production such as a process and procedural approach (SUGAHARA, 2018; KOCH & ELIAS, 2010). We also seek to analyze statements that deal with the phenomenon of multimodality (DIONISIO, 2005, 2007, 2013, 2016; ELIAS, 2016) in the text production activities of 8th grade Textbooks. For this, a survey of all genres was performed in the text production section through an analysis of all utterances. Consequently, it was found that the approach to the text as a process is done in a partially qualitative way, when some statements only stop at pointing out “errors” of linguistic surface. It is also noticed that the treatment with multisesmiosis is limited, when some statements reveal a perspective that the verbal content is more important than any other type of semiosis.

Key-words: Written text production, textbook, text as process, multimodality.

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação Letras Português – Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), apresentado à banca de defesa – Prof. Dr. Emanuel Cordeiro da Silva (UFPE) – em setembro de 2021.

² Aluna do curso de Letras Português-Licenciatura da UFPE.

³ Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

1. Introdução

O desenvolvimento das habilidades de produção escrita nas escolas continua sendo alvo de grande reflexão por parte dos linguistas. Em se tratando de um país onde o ensino de língua materna, ainda, é largamente pautado na gramática normativa (ANTUNES, 2014), se faz possível perceber que o processo de ensino-aprendizagem por meio do texto permanece atual, como sendo um grande objeto de discussão, seja entre os professores e na escola, seja no campo da pesquisa acadêmica e na formação de professores.

A partir da década de 80, surge o movimento teórico da *Linguística de Texto*, que apresenta em suas conjecturas a ideia de que não deve ser olhada apenas a forma estrutural do texto, mas que se deve considerar a construção de sentidos e enxergar a linguagem numa perspectiva que valorize a interação. Além disso, com o advento das teorias do gênero (BAKHITIN, 1986; MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2011), surge um desejo por uma abordagem da escrita que valoriza a interação entre o autor, o leitor e o texto. Porém, apesar do surgimento de teorias que valorizem o jogo comunicativo como um processo mútuo, pode-se dizer que ainda não existe uma articulação coerente entre o que fora pensado na academia pelos estudiosos e o ambiente escolar (ANTUNES, 2007).

Nesse âmbito, o primeiro ponto importante a se pensar é acerca da abordagem que tem sido feita com o texto no ambiente escolar. De maneira geral, a abordagem que predomina nas escolas tem refletido uma perspectiva geradora de um completo distanciamento entre a língua ensinada na sala de aula e a língua que os alunos falam (KOCH; ELIAS, 2010). Além disso, em algumas instituições de ensino, ainda há o mantimento de um estudo taxionômico que, praticamente em nenhuma instância, dialoga com a realidade dos alunos (TAGLIANI, 2011).

Outra preocupação importante que abrange o trabalho com a produção textual escrita em sala de aula é com relação às orientações dadas para a produção de texto postas nos livros didáticos. Faz-se necessário pensar se os enunciados das atividades propiciam a realização de um trabalho que valorize a escrita e a produção de textos como uma atividade dialógica, interacional e processual ou se utilizam delas como um pretexto para o ensino da gramática.

Além disso, considerando também que as tecnologias têm chegado com cada vez mais força e tem proporcionado múltiplas fontes de linguagem, podemos enxergar o texto como uma entidade multifacetada, como diz Elias (2016) e, por causa, disso, consideramos que é importante pensar em como o livro didático dispõem de enunciados que incentivem o aluno a pensar nas diversas semioses para a compreensão do que se produz e do que se lê.

Dessa maneira, o objetivo geral do trabalho é analisar o a abordagem da escrita em dois livros didáticos de língua portuguesa do 8º ano ensino fundamental. Nesse âmbito, interessa, analisar como se apresentam os enunciados do eixo de produção textual e se esses enunciados refletem a perspectiva de texto como processo ou como produto e se os enunciados ainda evidenciam a integração das múltiplas semioses para o entendimento do texto. E, para alcançar o objetivo geral, traçamos os objetivos específicos: i) identificar nas atividades de produção textual enunciados que sugerem a construção do texto processualmente e ii) observar se nos enunciados do eixo de produção textual se evidencia o fenômeno da multimodalidade e se ele é relevante na construção do sentido ou utilizado como um acessório.

Para tanto, este trabalho se organiza em três grandes seções. Na seção teórica, indicamos os pressupostos teóricos que embasam essa pesquisa: Travaglia (1996) e Marcuschi (2008) para tratar da concepção de língua e texto (subseção 2.1); Koch & Elias (2009), Bazerman (2011) e Sugahara (2018) que expõem sobre os gêneros textuais e a produção escrita (subseção 2.2); e Dionísio (2007) e Elias (2016) que trazem ideias acerca do fenômeno da multimodalidade (subseção 2.3). As seções 3 e 4 ocupam-se respectivamente da metodologia e da análise dois livros didáticos a fim de representar perspectivas diferentes quanto aos objetivos específicos propostos. As obras analisadas são *Tecendo Linguagens*, de Oliveira & Araújo (2018), e *Se Liga na Língua*, de Ormundo & Siniscalchi (2018), ambas do 8º ano do ensino fundamental. A seção 4 apresenta inicialmente a organização das obras, em seguida discute o trabalho com a produção escrita em cada livro. Por fim, a seção 5 apresenta as considerações finais acerca da pesquisa realizada.

2. Pressupostos teóricos

2.1 Concepções de língua e de texto

Marcuschi (2008) aponta que é consenso entre os estudiosos linguistas que o ensino da língua deve se dar por meio de textos. Porém, também é significativo pensar que, no ensino da língua, diferentes concepções de linguagem determinam diferentes objetivos de ensino. Por isso, faz-se necessário citar que existem três concepções de língua. Elas são: a língua como expressão do pensamento, língua como instrumento para a comunicação e a língua como um processo de interação verbal.

Até os anos 1960 predominou a visão de linguagem como um sistema, de acordo com a qual o ensino da língua materna (português) teria como função fundamental possibilitar aos alunos o reconhecimento das regras de funcionamento das variedades urbanas de prestígio. Para Soares (1998), essa concepção não era nem “incoerente nem inadequada” a uma escola que se destinava a alunos das camadas privilegiadas da população, isto é, aqueles que, de certo modo, já dominavam os padrões culturais linguísticos, valorizados na instituição escolar.

Segundo Soares (1998), é a partir da década de 70 que se passa a tratar, no Brasil, a língua nacional nas escolas, como “instrumento de comunicação”. Perspectiva que já tinha sido criticada por Travaglia (1996, p.21), pois nessa abordagem “a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras”. Assim, partindo dessa concepção, que está ligada à teoria da comunicação, o ensino de língua fundamentou-se na apropriação do código e caberia ao professor garantir que o aluno conhecesse o sistema alfabético e a gramática, para que este pudesse utilizar o código, ora como emissor – codificador - ora como receptor – decodificador, o que caracterizou o ensino de língua como sendo descritivo.

Para Soares (1988, p.57), “não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico a respeito da língua, mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens ao uso da língua”. Segundo Barros-Mendes (2005), por esta visão, os objetivos se tornaram utilitários, uma vez que o foco está em desenvolver e aperfeiçoar as habilidades comunicativas do aluno como emissor e receptor de mensagens,

por meio do uso e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Foi nessa época que a concepção da disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” se transformou em “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais e em “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries seguintes do então 1º grau (Lei n. 5.692/71).

Travaglia (1996, p.21) ainda menciona outras duas concepções: a linguagem como expressão do pensamento, onde “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”; e a linguagem como forma de interação, concepção que considera que “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor.” Sobre a terceira concepção, também pode se afirmar que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos sujeitos da linguagem” (KOCH; ELIAS, 2010, p.12).

Portanto, aqui, discutirei a terceira perspectiva como a mais coerente para um trabalho efetivo com o texto em sala de aula, visto que ela favorece um ensino voltado para as práticas sociais, considerando o contexto em que os alunos estão inseridos e considerando, também, as ações que se desenvolvem por meio da linguagem.

Antunes (2014) ainda destaca que admitir que a linguagem seja uma atividade interativa implica admitir também que sua realização será mais ou menos facilitada (e exitosa) se, entre quem fala e quem ouve, ou entre quem escreve e quem lê, houver esquemas mais ou menos aproximados de conhecimentos, valores culturais, interesses e intenções convergentes. Essa perspectiva valoriza a variação linguística como um instrumento de aproximação dos interlocutores, e não como objeto de afastamento.

Segundo Bagno (2007, p.15) existe,

toda uma longa tradição de estudos filológicos e gramaticais que se baseou, durante muito tempo, nesse (pre)conceito irreal da “unidade linguística do Brasil”. Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua

comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Ou seja, ao invés de considerarmos os dialetos e variações que ocorrem no Brasil, temos taxado como erro tudo o que não atende às exigências da gramática e isso foge completamente à proposta de ensino de língua que aqui mencionamos, fundada no texto, que tem por base a concepção de língua como interação.

Então, considerando a perspectiva na qual a língua/linguagem é posta como um instrumento de interação e comunicação, Koch (2014) aponta que o texto é o lugar onde essa comunicação e interação ocorrem. De acordo com a autora:

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes oferece. (KOCH, 2014, p.200).

Dialogando com essa perspectiva, Marcuschi (2008) entende o texto como um evento que utiliza a linguagem nos contextos comunicativos, não o considerando simplesmente como artefato linguístico. Além disso, acredita que “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas” (p.79).

Por semelhante orientação, Geraldi (1997, p.135) postula que “o texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”. Partindo dessa concepção, é no estudo do texto que deve acontecer a construção/produção de conhecimentos na escola. Logo, se o docente realizar suas aulas de língua materna com enfoque na leitura e produção de textos, poderão ser contemplados os cinco elementos ou condições defendidas por Geraldi (1997) – que o autor do texto tenha o que dizer; tenha uma razão para dizer; tenha para quem dizer; assuma a posição de interlocutor em relação ao outro com quem pretende interagir; escolha estratégias para dizer-, então o texto deixará de ser visto apenas como uma relação escolar, que tem leitores e funções predestinadas e

artificiais: geralmente só o professor lê com o objetivo exclusivo de dar uma nota. Dessa forma, a incorporação desse pressuposto ao ensino-aprendizagem de produção textual possibilitará, ao nosso ver, uma mudança significativa nas atividades de leitura e produção textual na escola.

Ainda sobre o texto, Marcuschi (2002) aponta que, toda forma de interação linguística se manifesta num gênero – um fenômeno histórico estreitamente vinculado à vida cultural e social do seu meio de produção, materializado pela linguagem. E, pensando nesse cenário que, automaticamente, admite a concepção sociointeracional da língua, é possível entender que a noção de língua se atrela à noção de texto, que por sua vez, mantém estreita relação com a noção dos gêneros textuais, a qual passamos a abordar.

2.2 Gêneros textuais e produção escrita

Segundo Koch e Elias (2009), o trabalho com os gêneros textuais “parece ser uma das formas mais motivadoras para o tratamento da leitura e produção de textos” (p.102) no ensino de língua, visto que, em contato com uma gama gigantesca de gêneros, automaticamente, o aluno também entra em contato com diversas possibilidades de leitura e escrita; além disso, “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se desenvolvem nas diversas práticas sociais” (p.102). Ou seja, os alunos vão desenvolver uma competência que possibilite a compreensão dos gêneros textuais e essa compreensão, por sua vez, deve possibilitar o desenvolvimento da habilidade de produzir textos que, além de coerentes e coesos, correspondam ao contexto sociocomunicativo em que estão inseridos e subsidiem a comunicação entre os interlocutores.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros textuais são enunciados que surgem de e para situações sociocomunicativas específicas, os quais são caracterizados pelo contexto de produção. São determinantes, portanto, o momento histórico no qual este foi constituído; a posição social e as relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação, além da ideologia e intenção deles; a *construção composicional*, que consiste na

organização geral do texto, isto é, sua estrutura e sistematização e o *estilo verbal*, que se refere aos recursos que a língua dispõe para que o locutor os selecione na construção de seu enunciado. Para Bakhtin (2000), os gêneros são a materialização da língua e a língua, por sua vez, está diretamente ligada ao ser humano.

De acordo com Marcuschi (2007),

[...] para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. (MARCUSCHI, 2007, p.24-25).

Em Marcuschi (2003) vemos que os gêneros são considerados textos da vida cotidiana com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Assim, os gêneros constituem uma listagem aberta, e diferentemente dos tipos textuais, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações como: cartas (pessoal, comercial), romance, bilhete, propagandas, e-mails, bulas de remédio, receitas culinárias, dentre outros.

Para Marcuschi (2004), os gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais, desde que não os concebamos como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, vendo-os como entidades dinâmicas, poderosas, que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista lexical, grau de formalidade ou natureza dos temas. Os gêneros textuais limitam nossa ação na escrita, sendo identificados como nossa “linguagem estandar”, o que por um lado impõe restrições e padronizações, mas, por outro lado, é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação. Marcuschi (2006, p. 25) ainda aponta que:

os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. (MARCUSCHI, 2006, p. 25).

Marcuschi (2007) afirma ainda ser necessária a distinção entre tipo e gênero textual, pois tal confusão pode esvaziar a noção de gênero da sua carga sociocultural, historicamente constituída, ferramenta essencial, na socialização do discente via linguagem escrita, uma vez que, nessa época, usa-se muito, tanto no dia a dia, quanto nos livros didáticos, a expressão tipo textual ao invés de gênero textual. Enquanto os gêneros textuais são voltados para o ensino-aprendizagem, como forma de interação sociocomunicativa, as tipologias textuais (narração, descrição, injunção, argumentação, exposição etc.) designam uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas etc.).

Marcuschi (2005, p.19) ainda destaca os gêneros textuais como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Dessa maneira, é possível observar que os gêneros emergem como uma resposta à necessidade de se comunicar e se expressar do ser humano. Cada gênero corresponde a uma situação de comunicação e a um contexto social e, dessa forma, também é possível entender a dinamicidade dos gêneros.

Dialogando com a ideia de gêneros como forma de ação social que se apresentam das mais variadas formas, podemos enxergar a produção textual escrita por um ponto de vista social, porque, de acordo com Bazerman (2011):

Uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e ação. Eles encontrarão sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo da sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades.(p.19)

Com isso, podemos pensar a produção textual escrita não como uma transposição de modelos composicionais, mas como um espaço de interação entre quem produz o texto e quem o lê. Portanto, é pelo texto que dialogamos, através de objetivos definidos e destinatários pré-estabelecidos.

Além disso, faz-se necessário, no ensino, subsidiar uma ponte entre a produção textual escrita e os gêneros textuais, uma vez que, como já dito aqui, os gêneros revelam a língua em uso e, nos gêneros textuais, os seres

humanos se comunicam de forma oral e escrita se adequando a características e contextos. Com base nisso, concebemos que a produção textual escrita também é um espaço de comunicação e posicionamento de quem escreve. De acordo com Bazerman (2011):

se reconhecemos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente. (p.11)

Ou seja, o autor menciona que todos aqueles que são produtores dos mais diversos textos são agentes da sua própria produção, em situação comunicativa específica. Por isso, para escrever, é necessário trabalho e esforço de quem escreve. É necessário protagonismo para não apenas se expressar por meio do texto, mas para fazer com que aquilo que se expressa seja compreendido por parte de quem vai ler.

Essa perspectiva reforça a ideia de posicionamento de quem escreve o texto e, ao mesmo texto, também dialoga com a perspectiva de Sella, Roman e Busse (2007), para que escrever é um processo moroso (lento), de idas e vindas, de revisões e reescritas, pois “a escrita prevê reordenações e alterações que vão se mostrando necessárias para que se consigam os intentos discursivos” (p.35). Ou seja, a escrita é desenvolvida a partir de um conjunto de ações, ações estas que não ocorrem de uma hora para outra, mas que vão acontecendo pouco a pouco, de forma processual.

Por isso, Sercundes (2000) afirma que escrever não é fruto de inspiração, dom, ou consequência, mas resultado de um processo construído pela mediação do trabalho pedagógico realizado na interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo:

[...] a produção escrita é tida como contínua construção de conhecimentos, ponto de interação entre professor/aluno, porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem “uma terceira margem” (SERCUNDES, 2000, p. 96).

De acordo com Sugahara (2018)

[...] não é suficiente solicitar aos alunos que escrevam; é preciso mediá-los no processo, para que entendam a escrita como trabalho processual a ser refinado a cada etapa (planejamento/ escritura/ revisão/ reescrita) e a cada ano de

escolarização (com operações linguístico-discursivas cada vez mais complexas, como os processos referenciais, por exemplo). (p.44)

Portanto, ao levar em consideração que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e acreditamos no seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Sugahara (2018) menciona que:

[...] o texto requer um trabalho processual que, para ser executado, incita conhecimentos prévios por parte de quem escreve e é pensado também em termos de recepção por parte de quem lê. Esse aluno/autor lê, revê, revisa e reescreve o que produziu orientado pelo princípio da interação e apoiado nos comentários do professor ou dos próprios colegas, sejam eles orais ou escritos. (p.45)

É preciso ainda considerar o que Geraldi (1993, p.135) aponta criticamente sobre a escrita na escola. Para o autor, existem duas concepções distintas de escrita: uma que determina que se escreve “para a escola” e a outra, “na escola”. Quando um aluno escreve “para a escola”, ele produz normalmente uma redação, pois está escrevendo apenas para o professor ler e atribuir nota. Como consequência, o estudante certamente não se vê motivado a trazer para o texto o seu ponto de vista, nem suas vivências ou mesmo expressar o que sente, porque torna-se desinteressante escrever apenas para se obter uma nota. Diferentemente, no momento em que há a escrita “na escola”, tem-se a produção de texto, na qual o aluno atribui-lhe o seu ponto de vista, que pode contribuir na construção de novas produções ou até mesmo no trabalho da reescrita.

Dessa forma, Antunes (2005) enfatiza que escrever é uma atividade intencionalmente definida, em que cada texto cumpre um determinado objetivo. Ou seja, o texto para ser escrito precisa ter um objetivo e este precisa ser definido antes de se iniciar a escrita do texto, pois como afirma Geraldi (1997):

É para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos no leitor. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo (p. 102).

Por essa razão, o “outro” não pode ser apenas o professor que avalia para atribuir nota. Além disso, é nesse processo de interação que, segundo Santos (2007, p.22), o trabalho com a escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua, quanto sobre o contexto no qual o texto é produzido; também envolve o propósito dos interlocutores e suas habilidades no uso desta modalidade da língua. Por isso, a abordagem do ensino a partir dos gêneros postula que, ao ensiná-los formalmente, deve-se estar atento não somente para a funcionalidade, e composição do gênero em uso, mas também para aspectos necessariamente atrelados às condições de produção de texto como: o contexto, a variedade linguística, temática, os interlocutores, suas intenções, dentre outros elementos que envolvem o funcionamento textual (coesão, coerência, referenciação, progressão tópica, etc.).

Koch & Elias (2010) aponta que, na concepção atual de língua e linguagem, a escrita não é mais:

compreendida em relação apenas à apropriação de regras da língua, tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (p.34)

Ou seja, o produtor do texto não escreve o texto para si ou para transposição de elementos da língua, mas pensa em quem participará da leitura desse texto. Por isso, o estudo do texto não pode ser dissociado da consideração de práticas sociais em que surge. Então, é importante pensar no gênero que será proposto, no suporte, tema, estilo, entre outros aspectos, porque, juntos, esses componentes vão contribuir para a interação autor e leitor que ocorre por meio do texto.

Visto isso, entendemos que, a cada dia que se passa há a necessidade de se pensar não somente na parte escrita do texto, mas em todos os elementos que o compõem, sejam eles verbais ou não, pois são cruciais para a construção de sentido. Os leitores, por sua vez, precisam ser instigados a interpretar e concatenarem signos verbais e não verbais e esse incentivo começa nas salas de aulas onde serão discutidas as múltiplas e diversificadas semioses.

2.3 Multimodalidade na produção escrita

No que se refere ao eixo de produção escrita, é importante considerar que, segundo Elias (2016, p.185): “todos os gêneros textuais escritos são multimodais”. Então, de acordo com essa afirmação, faz-se necessário assumir que o texto escrito não se resume à conjunção de estruturas linguísticas, mas é a reunião de muitas semioses que vão resultar em um ato comunicativo qualitativo.

Elias (2016, p.194) ainda menciona que “para alguns estudiosos, a multimodalidade é inerente a toda manifestação linguística”. Ademais, quando escrevemos um texto, inevitavelmente, fazemos uso de diversos elementos de representação como o tamanho e o tipo de uma fonte em detrimento de outras no texto, a cor da fonte no texto, entre outros. Por exemplo, se recebermos uma proposta de escrita de uma história em quadrinhos, faremos uso de aspectos verbais, mas também aspectos não verbais como os tipos de balões onde os textos serão inseridos, as expressões faciais dos personagens, o traçado gráfico indicando movimentos e sons etc. E, pensar nas diversas facetas do texto, nos leva a consolidar a ideia de que a compreensão do texto não se restringe apenas a leitura do escrito por meio de aspectos verbais, mas conta com todos os demais recursos (imagéticos, gráficos, gestuais, alfabéticos, expressões faciais, aspectos orais etc..) que são elementos igualmente fundamentais no processo de compreensão.

Dionisio (2005, p. 131- 132) pontua que:

a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. O letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais. [...] Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois, a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. [...] Os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo reelaborados constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Sendo assim, pensando nos novos contextos sociais que surgem a todo momento, nas tecnologias que têm sido de grande utilidade dentro e fora da sala de aula, emerge a necessidade de repensar as propostas de letramento. A necessidade de focar em regras gramaticais apenas vem sendo substituída pela necessidade de compreender a língua em textos e, para isso, podemos considerar os recursos semióticos que expressam a multimodalidade nos gêneros.

Ademais, pensar no texto como constituído por diferentes linguagens e nos gêneros textuais como textos da vida cotidiana com o seus próprios padrões estruturais e de sentido, nos leva, conseqüentemente, a considerar a multimodalidade (DIONISIO, 2005, 2007, 2013, 2016; ELIAS, 2016), uma vez que para a construção de sentido são movidos ou envolvidos elementos que se conectam e trazem compressão ao processo de comunicação que acontece por meio do texto. Dionisio (2007) define o texto multimodal como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Segundo van Leeuwen (2011 apud SOARES PINHEIRO, 2016), o termo multimodalidade surgiu na década de 1920, associado à Psicologia da Percepção, considerando a influência que diversas percepções sensoriais exercem umas sobre as outras. Ainda, podemos mencionar, que para Dionisio & Vasconcelos (2013, p.21), “O termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinações entre recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.”.

Dionisio (2007) ainda pontua que:

os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (p. 178)

Ou seja, numa atividade escrita ou oral mobilizamos recursos linguísticos e extralinguísticos que vão compor um ato comunicativo multimodal

Assim, quando mencionamos a discussão das diversas semioses para a compreensão do texto, logo podemos considerar, também, a importância desta compreensão pelos interlocutores desse texto. Portanto, com base nas

considerações feitas, pontuamos que o texto não se faz escrito apenas por aspectos verbais, mas está vinculado a toda e qualquer ideia presente também fora da linguagem escrita, o que possibilita o desenvolvimento de processos diversos por parte dos alunos, como, por exemplo, a sensibilidade à apreciação de sentidos e, dessa maneira, contribui para a formação de um leitor proficiente capaz de reconhecer e compreender os mais variados gêneros. Posto isso, entendemos que o trabalho com a multimodalidade propicia aos alunos a capacidade de leitura daquilo que é materializado por meio da escrita, mas também daquilo que pode ser sentido, vivenciado ou experienciado por meio daquilo que não está em palavras propriamente ditas, mas em cores, fontes, sinais, imagens, entre outros.

Faz-se necessário ainda mencionar que a nossa preocupação não somente é com diversidade de textos em sala de aula, nem que acreditamos que, quanto maior a variedade no trabalho com o gênero, maior a aprendizagem. Mas “é, antes, a qualidade do trabalho, com objetivos claros, tarefas bem definidas, enfrentamento das dificuldades e acompanhamento da progressão dos alunos” (LIMA, 2021, p.30). Em outras palavras, o trabalho com a produção textual escrita não depende necessariamente da abordagem de um grande quantitativo de gêneros em sala de aula, mas se dá de forma muito mais qualitativa por meio de metas traçadas, um planejamento previamente considerando as demandas pedagógicas dos alunos e suas vivências e, também, no acompanhamento de perto por parte do professor desse processo que é gradual.

Visto isso e considerando o que expomos sobre as concepções de língua, texto e de gêneros textuais, a visão que embasa a produção escrita como um espaço de interação entre quem produz o texto e quem o lê e a perspectiva da multimodalidade dos textos, buscamos analisar dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º ano através das concepções teóricas aqui postas e aplicadas aos percursos metodológicos que serão apresentados mais à frente.

3. Metodologia

Neste trabalho, discutiremos os enunciados do eixo de produção textual e analisaremos uma abordagem que considera a escrita de forma processual e a presença da multimodalidade em dois livros didáticos (LD) do 8º ano do Ensino Fundamental:

- LD A: “Tecendo Linguagens” (PNLD 2020), de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, 5ª edição, editora IBEP (2018)
- LD B: “Se Liga Na Língua” (PNLD de 2020, 2021, 2022 e 2023), de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, 1ª edição, editora Moderna (2018)

Optamos, portanto, pelo 8º ano do Ensino Fundamental, porque acreditamos que, neste período, os alunos têm desenvolvido habilidades fundamentais de escrita (noção de texto, de contexto, linguagem formal e informal, certa clareza sobre o conceito de gêneros textuais). Além disso,

[...]é consenso que a escola constitui – para grande parte da população brasileira – a principal e, muitas vezes, o único meio de acesso ao conhecimento sistematizado, acrescendo, dessa forma, sua responsabilidade no sentido de assegurar e fornecer a todos os recursos essenciais para plena inserção na vida social, econômica e cultural do local em que vivem. (PERNAMBUCO, 2019, p. 93)

Por isso, acreditamos que essa etapa requer deles maiores habilidades de compreensão não somente do texto, mas principalmente de mundo e das práticas discursivas que transpõem a sociedade.

Assim, delimitamos nossa análise às atividades do eixo da escrita, não tendo sido observados outros eixos como leitura ou oralidade. Isso porque uma investigação mais profunda desses dois eixos não concerne com o objetivo do trabalho que é a apreciação dos enunciados que contemplam: a escrita de forma processual e a multimodalidade, especificamente nos enunciados para a produção textual escrita.

Essa pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo, analisou as atividades de produção textual escrita dos livros A e B baseando-se em dos critérios: i) o tratamento da escrita como um processo, observando se o livro didático orienta a produção visando à escrita, revisão, reescrita e avaliação (auto- e coavaliação); e ii) a exploração da multimodalidade nos enunciados

apresentados no eixo da produção textual. Para tanto, foram analisadas todas as atividades de produção textual dos dois LDP, sendo 260 enunciados no LD A, da seção “(nome do gênero) na prática”, e 261 enunciados do LD B - “Produção de texto”.

Inicialmente, observamos todas as seções e lemos os enunciados oferecidos pelo autor para a produção do gênero proposto no capítulo e, logo em seguida, examinamos se os enunciados concebem o texto de forma processual e se a relação existente entre os elementos verbais e não verbais é posta em evidência pelo autor ou é suscitada pelos enunciados na hora de elaborar o gênero requerido. Posteriormente, fizemos uma análise comparativa buscando apontar como os dois livros analisados trabalham a escrita. Para nortear a seleção e análise, foram utilizadas as seguintes perguntas:

- 1) Como o LD propõe as atividades de produção de textos?
- 2) Os enunciados do eixo de produção textual sugerem a escrita como processo ou produto?
- 3) As atividades de produção de texto evidenciam a integração das semioses na construção do sentido?

Dessa forma, para realizar a análise concebemos o ponto de vista de Marcuschi (2011) que considera que:

[...] texto não é um puro produto, nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo produto acabado e objetivo, nem depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. (p. 92)

e Dionisio (2007) que declara que os gêneros textuais tanto falados quanto escritos são multimodais e que, quando escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação. Portanto, para que os alunos desenvolvam exponencialmente as suas habilidades comunicativas, faz-se necessário que consideremos *um trabalho que ponha em evidência o texto como evento comunicativo e que abranja não só as especificidades estruturais e verbais dos gêneros textuais, mas também as diversas semioses (imagens,*

fontes, paragrafação etc.) que precisam ser mobilizadas no processo de escrita/ leitura dos textos que circulam socialmente.

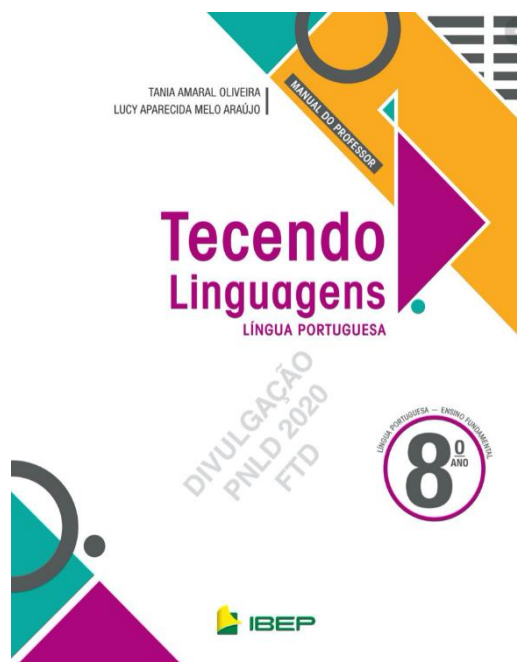
Assim, buscamos explorar de que maneira os LD A e B contribuem para a formação de um aluno capaz de ler e produzir gêneros escritos, auxiliando, assim, no processo de produção desses textos. Posta a metodologia adotada, segue a análise das atividades de produção de texto nos dois livros didáticos do 8º ano.

4. Análise dos livros didáticos de português

Inicialmente, faremos uma apresentação da estrutura organizacional de cada LD. Em seguida, daremos destaque as atividades de produção textual escrita, evidenciando os enunciados com base nos critérios: texto como processo e a multimodalidade.

4.1 Apresentação do LD A: *Tecendo Linguagens*

Figura 1: LD A



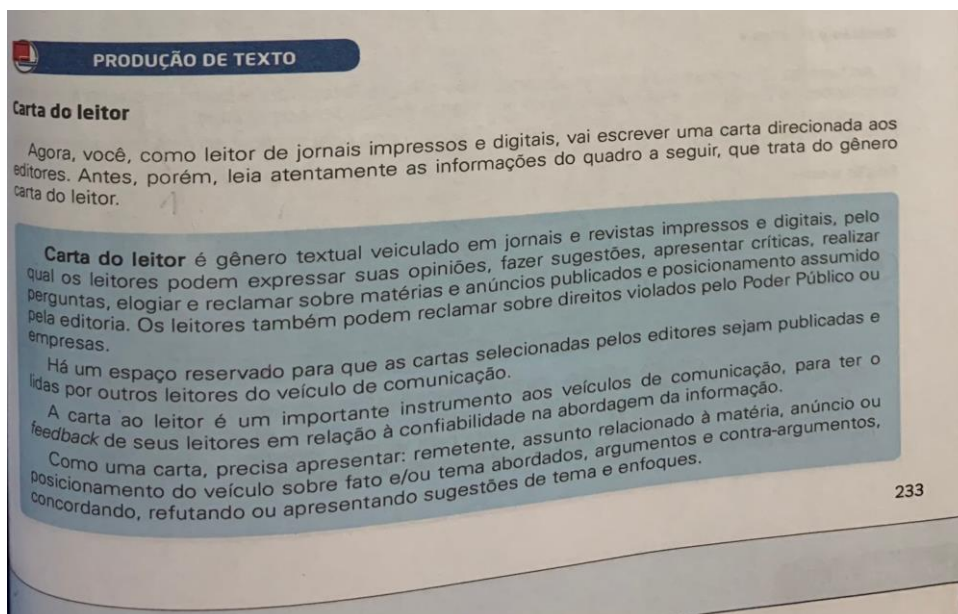
Fonte: Oliveira e Araújo (2018)

No LD A, observamos um manual didático dividido em quatro unidades, sendo todas as unidades organizadas em dois capítulos, com temas centrais

por unidade. Além disso, as unidades se dividem nas seções: “Prática de leitura”, “Conversa entre textos”, “Reflexão sobre o uso da língua”, “Na trilha da oralidade”, “Trocando ideias”, “Hora da pesquisa”, “Produção de texto”, “De olho na escrita” e “Momento de ouvir”.

Iniciamos a nossa análise a partir de um levantamento quantitativo dos gêneros textuais que aparecem no livro didático no eixo de produção escrita. Depois de identificarmos que são 11, partimos, especificamente, para a observação da seção de produção textual escrita de cada gênero proposto. Na seção de produção de textual escrita, os capítulos dão início com uma descrição do gênero que será estudado e alguns capítulos trazem um modelo do gênero solicitado, como, por exemplo, quando os autores trazem a proposta de produção do gênero poema de cordel, na unidade 2, no capítulo 3, cujo tema é “Lendas e Cantadores”. Em seguida, o livro apresenta uma seção nomeada “Planeje seu texto” e, nesta seção, existe um quadro com algumas perguntas para nortear o aluno no momento de planejamento do seu texto. São perguntas como: “Qual o público leitor do texto?” e “Que linguagem vou empregar?”. Logo em seguida, o livro traz uma seção de “Elaboração” ou, em alguns dos capítulos, uma seção de “Orientações para a produção” com alguns comandos para que o aluno produza o gênero requerido e, já ao final, vem com a seção de “Avaliação/Revisão e reescrita”. Alguns capítulos ainda contam com uma seção de “Edição e envio” depois da seção de “Avaliação/Revisão e reescrita”, como podemos ver a seguir:

Exemplo (1): seção “*Produção de texto*”



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.233)

Exemplo (2): seção- "Produção de texto"

Planejamento

1. Os editores do jornal ou revista impresso ou digital. 2. Linguagem formal e uso de regras da norma-padrão da língua. 3. Composição de carta organizada em um bloco único, local, data, destinatários, assunto, contextualização (relação com matéria ou anúncio publicado ou do problema a ser denunciado), argumentos e assinatura. 4. Nos jornais e revistas impressos ou digitais.

PARA ESCREVER A CARTA DO LEITOR

1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

Elaboração

1. Pesquise no site do jornal ou revista o e-mail ou link para envio da carta.
2. Faça um esboço do texto da carta do leitor. Esse texto deverá ter os seguintes elementos: local e data, destinatário (seção de carta do leitor), contextualização, com a referência ao texto ou tema tratado pelo jornal ou revista, argumentos de diferentes tipos e movimentos argumentativos de refutar, concordar ou negociar ponto de vista e assinatura.
3. O texto pode ser organizado em monobloco, estruturado em períodos simples e compostos.
4. Faça uso de organizadores textuais das ideias do texto: períodos, orações e palavras.
5. Utilize linguagem formal e regras da norma-padrão da língua quanto à ortografia, à pontuação, às concordâncias nominal e verbal e regência.

Revisão e reescrita

Ao terminar a elaboração da primeira versão de sua carta do leitor, troque com um colega e utilize as orientações de planejamento e elaboração como critérios para indicar os ajustes.

Depois dessa revisão, peça a outro colega que leia sua carta para verificar se está compreensível ou com algum erro de ortografia ou de pontuação.

Edição e envio

Combine com o professor e seus colegas um momento para digitar, editar e enviar a carta por e-mail ou em link específico para o jornal ou revista.

AMPLIANDO HORIZONTES

IACOCCA, Liliana; IACOCCA, Michele; WHITE, Oriana M. *Consumir é...* São Paulo: DeLeitura, 1999.

Carolina, uma repórter de 11 anos, pergunta para as mais variadas pessoas o que é consumir. Com esse livro, é possível formar uma opinião própria sobre esse assunto.

234

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.234)

Todas as subseções que aqui foram listadas são fixas. Feito essa apresentação geral sobre o primeiro livro analisado, partiremos para o segundo livro.

4.2 Apresentação do LD B: *Se liga na língua*

Figura 2: LD A



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

No LD B, observamos um manual didático dividido em quatro unidades, sendo todas elas organizadas em dois capítulos, com temas centrais por capítulos. Além disso, as unidades se dividem nas seções: “Leitura 1”, “Leitura 2”, “Se eu quiser aprender mais”, “Páginas especiais”, “(nome do gênero) na prática”, “Textos em conversa”, “Mais da língua”, “Isso eu já vi” ou “Isso eu ainda não vi”, “Entre saberes”, “Conversa com arte”, “Expresse-se!”, “Leitura puxa leitura” e “Biblioteca cultural em expansão”.

Assim como fizemos no LD B, iniciamos a nossa análise a partir de um levantamento dos gêneros textuais que aparecem no livro didático na seção de produção textual. Depois de identificarmos que são 8, observamos, mais especificamente, a seção de produção textual dedicada a cada gênero.

Na seção de produção de texto, os capítulos dão início com uma seção “Nosso (nome do gênero) NA PRÁTICA” onde a obra indica as

condições para a produção do gênero; em seguida, o livro apresenta a seção “Planejando nosso(a) (nome do gênero)” onde explicita algumas orientações para a produção do gênero requerido, além de trazer, também nesta seção, a descrição do gênero. Logo depois, o livro postula a seção “Elaborando nosso(a) (nome do gênero)”, onde os autores mencionam alguns comandos para a produção do gênero solicitado. Em seguida, o livro apresenta uma seção nomeada de “Avaliando nosso(a) (nome do gênero)” e, nesta seção, existe um quadro com algumas perguntas para nortear o aluno no momento de avaliação das suas produções e das produções textuais da turma, coletivamente. São perguntas como: “A linguagem tem marcas típicas das variedades linguísticas usadas pelos jovens das periferias urbanas?”. Depois, o livro traz uma seção para reescrita, com o título de “Reescrevendo nosso(a) (nome do gênero) e, por fim, o livro traz uma seção de apresentação do gênero solicitado com o título “Apresentando nosso(a) (nome do gênero), como podemos ver a seguir:

Exemplo (3): seção- “Nosso (nome do gênero) NA PRÁTICA”

Nosso rap NA PRÁTICA

Nesta atividade, você e três colegas vão compor um rap juntos. Inicialmente, sua produção vai ser apresentada para a turma. Depois, as produções de alguns quartetos poderão ser apresentadas para os alunos de outras classes e também para os profissionais da escola.

O rap de cada quarteto deve divulgar uma mensagem crítica, voltada para o combate ao preconceito de raça, de gênero, de classe social ou de crença.

Criem a base musical ou componham o rap sobre alguma base já existente.

Momento de produzir

Planejando nosso rap

Para planejar o rap de vocês, considerem as orientações a seguir.

Da teoria para a...	...prática
Os raps revelam experiências de grupos jovens, muitas vezes apresentando situações reais ou fictícias vividas pelo eu lírico.	Planejem a citação de fatos, sentimentos e impressões que lembrem a experiência real de um jovem em relação ao preconceito. Usem a primeira pessoa do discurso.
A maioria dos raps tem um tom muito crítico, incisivo, expondo ao leitor uma realidade que não é confortável.	Definam como vocês vão fazer, no texto, a referência às pessoas que demonstram preconceito: o eu lírico se dirigirá diretamente a elas ou apenas descreverá o comportamento preconceituoso? Pensem na melhor maneira de tornar a crítica mais efetiva , sem ser desrespeitosas.
Os raps são marcados por palavras, expressões e construções típicas das variedades linguísticas empregadas pelos jovens das periferias urbanas.	Planejem a inclusão de gírias e outras expressões que sejam típicas dessas variedades de linguagem.
Os raps não são cantados como as demais canções, eles parecem uma declamação rítmica.	Lembrem-se de que a rima é um recurso fundamental para a musicalidade do rap, que costuma ser complementada pelo refrão .
Os raps associam a mensagem crítica a um uso expressivo, criativo da língua.	Procurem fazer com que parte das ideias não seja apresentada de modo direto, explícito. Explore os significados das palavras, atribuindo a elas sentidos conotativos que abram espaço para a interpretação do ouvinte.

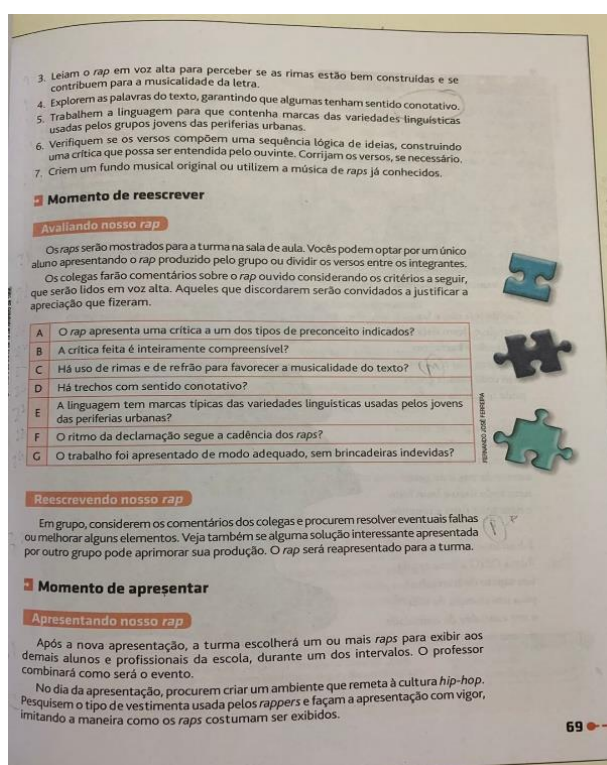
Elaborando nosso rap

1. Façam o primeiro esboço do rap, lembrando que é um texto relativamente longo.
2. Organizem os versos em estrofes, intercalando-as com um refrão.

68

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.68)

Exemplo (4): seção- “Nosso (nome do gênero) NA PRÁTICA”



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.69)

Assim como indicamos para o LD A, todas essas subseções dos exemplos (3) e (4) no LD B são fixas.

Antes de analisarmos os enunciados de cada LD, é necessário considerar que, no eixo de produção textual escrita de ambos são abordados gêneros textuais diversificados ao longo de todas as unidades. As propostas envolvem tanto a produção de textos escritos, como artigo de opinião, miniconto, prefácio e relato; quanto orais como a entrevista oral, a discussão oral e o plebiscito. Contudo, frisamos que o que interessa para o nosso trabalho são atividades propostas para a produção escrita. Dadas as maneiras de organização dos livros escolhidos, partiremos para a análise mais específica, buscando aplicar os conceitos da fundamentação teórica aqui mencionada para embasar toda a observação, bem como os caminhos pela metodologia aqui aludida.

4.3 Analisando a produção textual escrita

Observando o eixo de produção de texto dos livros didáticos analisados, identificamos que as duas coleções se organizam por meio de gêneros trabalhados comumente nas aulas de português, que são eles: prefácio, reportagem, verbete, poema de cordel, relato, conto, artigo de opinião, abaixo-assinado, cartaz, carta do leitor, propaganda de conscientização, rap, regulamento, debate regrado, roteiro de cinema, crônica reflexiva e miniconto.

4.3.1 Atividades de produção escrita no LD A

Iniciamos nossa investigação a partir do primeiro nível analítico do LD A. Identificamos que a obra se divide em 4 unidades, 8 capítulos e cada capítulo é nomeado com uma temática. Além disso, faz-se necessário mencionar que o eixo de produção textual aparece dentro dos capítulos, geralmente, como um dos eixos finais a serem trabalhados. Observamos na Tabela 01, na cor verde, os gêneros propostos para se trabalhar a escrita no LD A, os quais se situam pela unidade, capítulo e tema:

Tabela 01- Primeiro nível analítico do LD A

UNIDADE	CAPÍTULO	TEMA DO CAPÍTULO	GÊNERO TEXTUAL: EIXO DA ESCRITA
1	1	Baú de Palavras	Prefácio
	2	Adolescer	Reportagem
2	3	Lendas e Cantadores	Verbetes e Poema de Cordel
	4	De repente... o inesperado	Conto ou Relato
3	5	Educação como direito humano	Artigo de opinião e Abaixo-Assinado
	6	Educação na era digital	Cartaz
4	7	Olhos críticos	Carta do leitor
	8	Entre ser e ter	Propaganda de conscientização

Fonte: elaborada pela autora

No LD A, cada capítulo é constituído por diversas seções de leitura e, em sua maioria, apenas apresenta uma ou, no máximo, duas seções de produção textual, a exemplo do capítulo 1, em que o livro apresenta 11 seções

de leitura de diversos gêneros como verbete enciclopédico, poema, tirinha, crônica, entre outros; e, no eixo de produção, sugere apenas a produção de um prefácio.

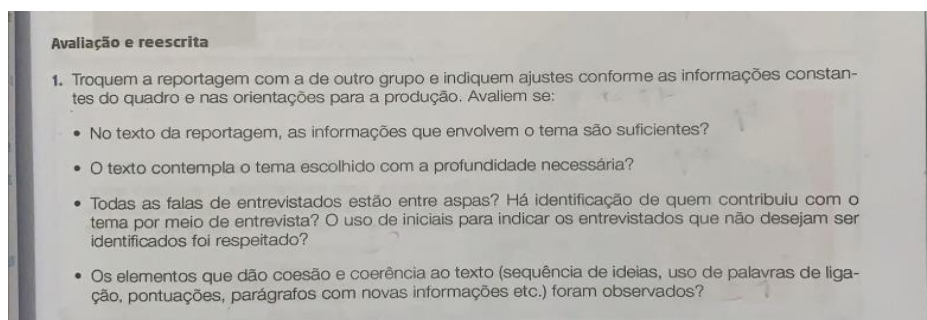
Especificamente no momento de produção de cada gênero, reforçamos que o livro se divide em 4 etapas, sendo elas: *explicação do gênero, planejamento, elaboração, avaliação e reescrita* (essas duas, juntas, formam uma só etapa). Dessa forma, analisamos o trabalho com todos os gêneros deste eixo, focamos nas etapas de planejamento, elaboração, avaliação e reescrita. Observamos, em primeiro momento, em quais enunciados os autores trazem a ideia do texto na sua forma processual e, depois, analisamos em quais enunciados o livro sugere uma abordagem multimodal.

Constatamos que, de 260 enunciados, apenas 28 trazem uma abordagem que considera o texto de forma processual. Esses enunciados aparecem na produção de 10 gêneros indicados na tabela 01: *reportagem* (unidade 1, capítulo 2), *verbetes* (unidade 2, capítulo 3), *poema de cordel* (unidade 2, capítulo 3), *relato e conto* (unidade 2, capítulo 4), *artigo de opinião* (unidade 3, capítulo 5), *abaixo-assinado* (unidade 3, capítulo 5), *cartaz* (unidade 3, capítulo 6), *carta do leitor* (unidade 4, capítulo 7) e *propaganda de conscientização* (unidade 4, capítulo 8).

4.3.1.1. LD A - Análise dos enunciados que consideram o texto como processo

Para este momento da análise, selecionamos 4 momentos das atividades do LD A que exemplificam a abordagem do texto na sua forma processual. Inicialmente, analisaremos o exemplo 01 a seguir:

Exemplo (5): seção- “Avaliação e Reescrita”

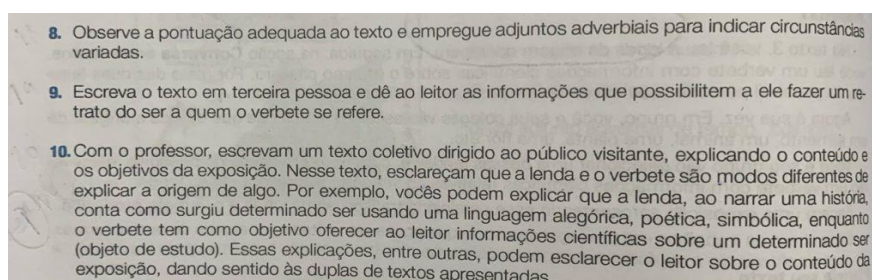


Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.77)

Este é um exemplo do capítulo 2, no eixo de produção de texto, onde o LD A traz a proposta de produção de uma *reportagem* em grupo. Na seção final de “Avaliação e reescrita”, na primeira proposta, a obra sugere que os alunos “troquem a reportagem com a de outro grupo e indiquem ajustes conforme as informações constantes do quadro e nas orientações para a produção” (LD A, p.77). Percebe-se, então, que a obra incentiva que os grupos contribuam uns com as produções dos outros no processo de troca e que, neste momento, considerem a atividade de produção textual não só como algo processual, mas também interacional.

Para ilustrar a próxima análise, utilizaremos o exemplo6, como podemos ver a seguir:

Exemplo (6): seção- “Orientações para a produção”



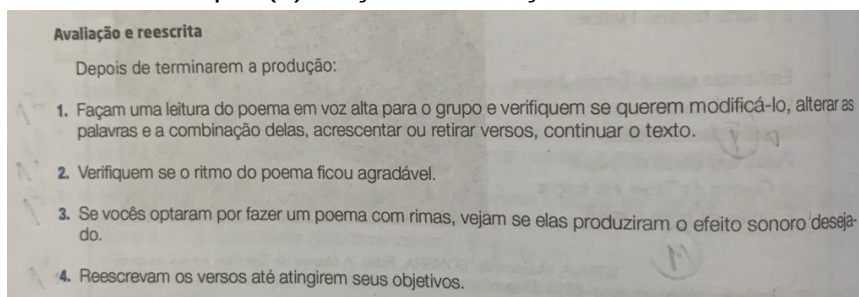
Fonte:Oliveira e Araújo (2018, p.112)

No capítulo 3, a obra, por meio da proposta de produção, explica que os alunos devem escolher uma lenda e, com base em dados de pesquisa, devem escrever um *verbete* com informações científicas relativas ao ser que foi apresentado na lenda. Depois, sugerem que os alunos façam uma exposição apresentando o paralelo entre a transcrição da lenda no verbete e o ser que foi apresentado na lenda. Então, um pouco depois, nas primeiras linhas da atividade 10 da seção de “Orientações para a produção”, propõe-se no enunciado que os alunos “com o professor, escrevam um texto coletivo dirigido ao público visitante, explicando o conteúdo e os objetivos da exposição” (LD A, p.112). Nesse momento, acreditamos que o livro também trabalha o texto de forma não só processual, mas colaborativa. Entendemos que, quando produzido coletivamente, o texto vai sendo construído na interação, somando diversas manifestações verbais, dos próprios alunos em comunhão com os

professores, que, juntos, aos poucos, vão se movendo para o objetivo desejado que é a produção do gênero proposto.

Dando seguimento às análises, observamos o exemplo a seguir:

Exemplo (7): seção- “Avaliação e reescrita”



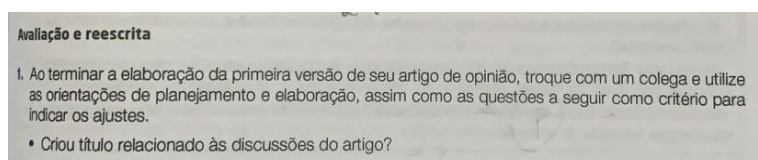
Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.114)

Ainda no capítulo 3, o livro sugere a produção de um *cordel* e, na seção de “Avaliação e reescrita”, na atividade 1, vemos um enunciado que sugere que os alunos “façam uma leitura do poema em voz alta para o grupo e verifiquem se querem modificá-lo, alterar as palavras e a combinação delas, acrescentar ou retirar versos, continuar o texto.” (LDA, p.114). Acreditamos que essa proposta de avaliação é positiva, pois oportuniza uma reflexão por parte dos alunos sobre as colocações que fizeram no texto e, além disso, ainda recomenda que eles verifiquem se querem ou não o modificar e até mesmo se querem adicionar mais informações que deem continuidade ao que eles já escreveram.

Assim, o enunciado não põe o texto escrito pelos alunos como algo pronto e acabado, mas considera as possibilidades de reescrever e repensar o que foi escrito, como menciona Sugahara (2018). Ao demais, acreditamos que esse enunciado instiga a construção do texto e reflexão por parte dos próprios alunos, sem, nesse momento, necessitar de uma intervenção do professor e isso, possivelmente, proporcionará mais autonomia aos discentes no ato de (re)escrever.

Por fim deste primeiro momento da análise, observamos o exemplo a seguir:

Exemplo (8): seção- “Avaliação e reescrita”



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.165)

No capítulo 5, no eixo de produção de texto, na primeira proposta da seção de “Avaliação e reescrita” do gênero *artigo de opinião*, analisamos um enunciado pelo qual a obra sugere aos alunos que “ao terminar a elaboração da primeira versão do seu artigo de opinião, troque com um colega e utilize as orientações de planejamento e elaboração, assim como as questões a seguir [indicadas no LD e abaixo] como critério para indicar os ajustes” (LD A, 2018, p.165). Logo depois desse enunciado, o livro traz as questões, dentre as quais, indicamos: “Empregou a grafia usando as convenções da escrita?”, “Pontuou corretamente o texto inclusive no interior dos períodos?”, que vão nortear os alunos na avaliação e reescrita. Diferentemente do exemplo (3) analisado anteriormente, o livro sugere que os alunos reflitam muito mais sobre os aspectos linguísticos do texto do que sobre as suas próprias opiniões colocadas ou experiências obtidas por meio da escrita do artigo de opinião. Outra diferença é que os alunos trocarão os textos uns com outros e contribuirão com correções muito mais gramaticais. Assim, acreditamos que o livro didático pode considerar o texto como processo também nesse enunciado, mas também se utiliza de um processo de correção que considera o ato de ler, identificar e apontar as inadequações linguísticas.

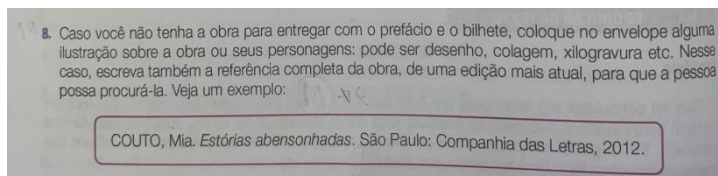
4.3.1.2. LD A- Análise dos enunciados que sugerem um trabalho com a multimodalidade

Depois de observarmos e analisarmos 4 momentos de atividades que sugerem o texto na sua forma processual, partiremos para uma análise de enunciados de atividades que sugerem um trabalho com a multimodalidade. Antes de dar início à análise propriamente dita, faz-se necessário mencionar que, no LD A, são 23 enunciados que sugerem uma abordagem dos aspectos multimodais dos textos. Esses enunciados estão presentes nos gêneros prefácio, reportagem, verbete, poema de cordel, artigo de opinião, cartaz, carta do leitor e propaganda de conscientização.

Aqui, selecionamos também 4 enunciados de atividades do LD A que exemplificam a abordagem do livro relacionada à integração entre as diversas

semioses presentes nos gêneros textuais. Inicialmente, analisaremos o exemplo (9), que veremos a seguir:

Exemplo (9): seção- *Planeje seu texto*

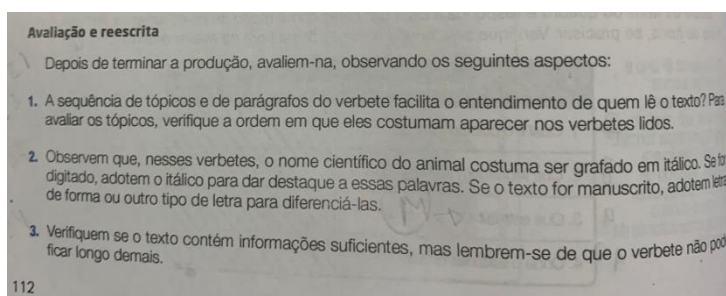


Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.46)

No capítulo 1, no eixo de produção de texto, o LD A traz a proposta de um *prefácio*. Na seção “Planeje seu texto”, no início da atividade 8, observamos um trecho da atividade 8 que diz: “caso você não tenha a obra para entregar com o prefácio e o bilhete, coloque no envelope alguma ilustração sobre a obra ou seus personagens: pode ser desenho, colagem, xilogravura etc.” (LD A, p.46). Analisando este trecho, acreditamos que o livro trabalha considerando a multimodalidade como fator dispensável, visto que ele sugere que o aluno utilize a ilustração somente se ele não tiver a obra para entregar com o prefácio e o bilhete. Ou seja, a imagem é utilizada como elemento opcional e não como um elemento essencial para a articulação e compreensão do texto como um todo.

Para ilustrar a próxima análise, utilizaremos o exemplo (10), como podemos ver a seguir:

Exemplo (10): seção- “Avaliação e reescrita”



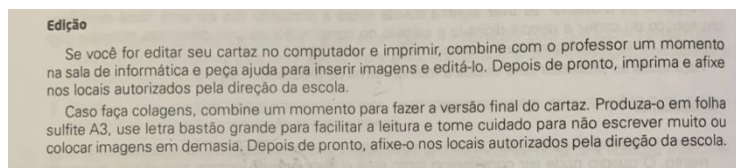
Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.112)

No capítulo 3, na produção textual do *verbetes*, na seção de “Avaliação e reescrita”, na atividade 2, o livro pede para que os alunos observem que nos verbetes o nome científico dos animais geralmente vem grafado em itálico. Então, na atividade 2, o livro sugere aos alunos que “se for digitado, adotem o

itálico para dar destaque a essas palavras. Se o texto for manuscrito, adotem letra de forma ou outro tipo de letra para diferenciá-las”. (LD A, 2018, p.112). Neste trecho, observamos que o livro contempla os aspectos multimodais no texto e, não só isso, mas pontua esses aspectos de forma qualitativa de modo a ressaltar a importância da alteração da fonte com que o texto é escrito para que os leitores possam entender que precisam dar atenção às palavras graficamente alteradas. Isso porque o fato de elas estarem em itálico, com letra de forma ou com outro tipo de letra, mostra que elas precisam ser lidas e interpretadas de forma diferenciada das demais; nesse caso, mais especificamente, revela que os leitores precisam entender que aquela mudança representa o nome científico de um determinado animal e contribui para mostrar que a multimodalidade não se faz apenas pelo recurso à imagem (foto, desenho, ilustrações etc.).

Dando seguimento às análises, observamos o exemplo a seguir:

Exemplo (11): seção- “Edição”

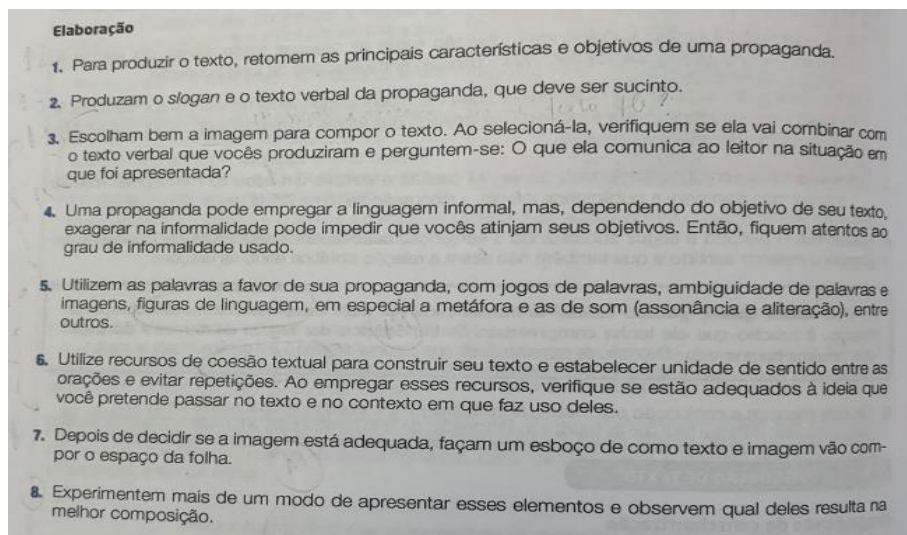


Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.208)

No capítulo 6, no eixo de produção de texto do gênero cartaz, na seção denominada de “Edição”, o livro recomenda que o aluno “produza-o em uma folha sulfite A3, use letra bastão grande para facilitar a leitura e tome cuidado para não escrever muito ou colocar imagens em demasia.” (LD A, p.208). Acreditamos que, neste enunciado, o livro articula bem os recursos verbais aos visuais e faz com que enxerguemos esses recursos como um todo no processamento do gênero proposto.

Por fim deste segundo momento da análise, considerando só as observações do LD A, queremos mencionar ainda o capítulo 8, que veremos a seguir:

Exemplo (12): seção- “Elaboração”



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.258)

Neste capítulo, vemos no eixo de produção textual o gênero *propaganda*. Na seção “Elaboração”, na atividade 3, o livro aconselha o aluno dizendo “escolham bem a imagem para compor o texto. Ao selecioná-la, verifiquem se ela vai combinar com o texto verbal que vocês produziram e perguntem-se: o que ela comunica ao leitor na situação em que foi apresentada?” (LD A, p.258). Muito embora esse enunciado faça menção à multimodalidade, visto que sugere a integração do verbal ao imagético, analisamos e observamos que a obra não considera a imagem como texto. Isso porque no enunciado se fala da imagem para “compor” o texto, o que dá a ideia de que a imagem é um acessório que pode ser utilizado ou removido no texto e não que a imagem é o próprio texto.

4.3.2 Atividades de produção escrita no LD B

Nesta seção, continuaremos a nossa investigação a partir do primeiro nível analítico do LD B. Identificamos que a obra se divide em 8 capítulos e cada capítulo é nomeado com uma temática que já sugere o gênero principal que será trabalhado em todo o capítulo. Além disso, faz-se necessário mencionar, também, que o eixo de produção textual aparece no meio de cada capítulo e não ao final. Observamos, a seguir, na Tabela 02, na cor verde, os gêneros propostos para se trabalhar a escrita no LD B, os quais se situam pela unidade, capítulo e tema:

Tabela 02- Primeiro nível analítico do LD B

UNIDADE	CAPÍTULO	TEMA DO CAPÍTULO	GÊNERO TEXTUAL: EIXO DA ESCRITA
1	1	Reportagem: momento de aprofundar	Reportagem
	2	Rap: o grito da periferia	Rap
2	3	Regulamento e estatuto: uma orientação necessária	Regulamento
	4	Debate regrado: um confronto respeitoso	Debate regrado
3	5	Roteiro de Cinema: texto que vira imagem em ação	Roteiro de cinema
	6	Artigo de Opinião: o mundo de fora	Artigo de opinião
4	7	Crônica Reflexiva: o exercício de um olhar atento e crítico	Crônica reflexiva
	8	Miniconto: poder de síntese	Miniconto

Fonte: elaborada pela autora

No LD B, os capítulos são compostos de duas seções de leitura e uma de produção textual. Nesta coleção, geralmente são feitas leituras do gênero que está sendo proposto já no título do capítulo. Por exemplo, no capítulo 1 em que o livro aborda o gênero reportagem, no eixo de leitura, o LD apresenta 2 reportagens, uma com o título “Nadar até vencer a correnteza”, de Ana Claudia Marioto, publicado na revista Horizonte Geográfico; e a outra reportagem com o título “Sítio arqueológico de mais de 11 mil anos é descoberto durante estudo em São Manuel”, do G1. Observamos, também neste livro, em quais enunciados os autores trazem a ideia do texto na sua forma processual e, depois, também averiguamos em quais enunciados o livro orienta para uma abordagem multimodal.

Observando, exclusivamente, o eixo de produção textual, o livro se divide em 3 momentos, sendo eles: “Momento de produzir”, “Momento de reescrever” e “Momento de apresentar”. Esses 3 momentos englobam as etapas de *Planejamento do gênero*, *Elaboração do gênero*, *Avaliação do gênero*, *reescrita do gênero* e *apresentação do gênero*.

Constatamos que, no LD B, de 261 enunciados, somente 23 trazem uma abordagem que considera o texto de forma processual. Esses enunciados aparecem na produção dos gêneros: *reportagem*, *rap*, *regulamento*, *roteiro de cinema*, *artigo de opinião*, *crônica reflexiva* e *miniconto*.

4.3.2.1. LD B - Análise dos enunciados que consideram o texto como processo

Para este momento da análise, selecionamos 4 momentos de atividades do LD B que também exemplificam a abordagem do texto na sua forma processual. Inicialmente, analisaremos o exemplo (13), que veremos a seguir:

Exemplo (13): seção- “Avaliando nossa reportagem”

Momento de reescrever

Avaliando nossa reportagem

As reportagens serão apresentadas para toda a turma, mas haverá um grupo parceiro responsável por avaliar a produção de vocês, assim como seu grupo fará com a dele.

O quadro de critérios a seguir deve orientar as observações, mas o grupo avaliador também deverá anotar construções inadequadas do ponto de vista da linguagem.

A	A reportagem responde à pergunta-tema: “O que esperar dos jovens de 2030?”
B	O texto apresenta uma linha de raciocínio clara, que permite ao leitor chegar a uma conclusão?
C	A reportagem comprova as afirmações que apresenta?
D	As falas dos entrevistados tornam a reportagem mais completa?
E	As imagens estão corretamente articuladas com o texto verbal?
F	As legendas informam os nomes dos produtores do texto e dos entrevistados? Trazem as fontes do material tirado de revistas, sites etc.?
G	A reportagem apresenta linguagem monitorada e tem grau de formalidade adequado a estudantes jovens?

Após assistir a todas as reportagens, os integrantes de cada grupo se reunirão para partilhar as observações e preparar a avaliação dos colegas. Em seguida, já com o grupo parceiro, apresentarão sua opinião e darão sugestões para o aprimoramento do trabalho. Também ouvirão a avaliação de sua reportagem.

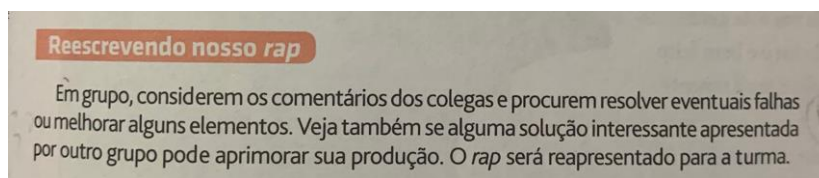
Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.40)

No capítulo 1, na seção de reescrita do gênero *reportagem*, observamos que o livro traz o enunciado A que sugere que os alunos assistam todas as reportagens feitas por todos os alunos da turma sobre o tema “O que esperar dos jovens de 2030?”, se reúnam, partilhem as observações e preparem a

avaliação dos colegas. Além disso, diz que os alunos “apresentarão a sua opinião e darão sugestões para o aprimoramento do trabalho”. (LD B, p.40). Analisando este enunciado, observamos que, assim como no capítulo 2 do LD A (exemplo (1)), este propõe uma escrita processual, colaborativa e interacional. Quando o livro diz que os alunos vão opinar e sugerir, logo podemos inferir que ali não serão ditados comportamentos linguísticos, mas que o texto pode ser (re)pensado e (re)construído de forma opcional e não invasiva por parte de quem vai avaliar esse texto.

Para ilustrar a próxima análise, utilizaremos o exemplo (14), como podemos ver a seguir:

Exemplo (14): seção- “Reescrevendo nosso rap”



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.69)

No capítulo 2, no momento de reescrever o *rap*, o livro traz um enunciado que indica que os alunos, em grupo, devem considerar os comentários dos colegas com relação aos seus textos e, ainda, incentiva que eles “procurem resolver eventuais falhas ou melhorar alguns elementos” (LD B, p.69). Acreditamos que, neste enunciado, diferentemente do enunciado analisado anteriormente (exemplo (13)), o livro didático, apesar de revelar que acredita na escrita como um processo e não um produto, ainda fica muito preso à correção do que pode ser uma “eventual falha”. Também acreditamos que não fica claro o que o livro considera como “falha”. Seria a questão gramatical? Seria com relação à estrutura que não está respeitando os aspectos do gênero proposto? O enunciado lido vem logo depois do livro expor um quadro de critérios avaliativos para o rap, como veremos a seguir na figura 01:

Figura 01- Quadro avaliativo

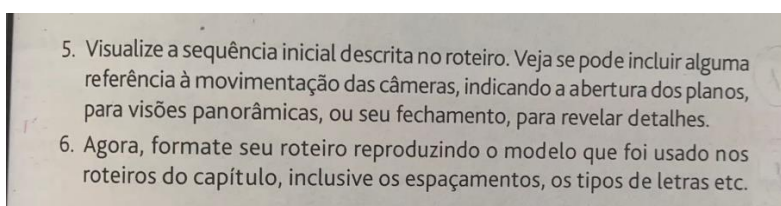
A	O rap apresenta uma crítica a um dos tipos de preconceito indicados?
B	A crítica feita é inteiramente compreensível?
C	Há uso de rimas e de refrão para favorecer a musicalidade do texto?
D	Há trechos com sentido conotativo?
E	A linguagem tem marcas típicas das variedades linguísticas usadas pelos jovens das periferias urbanas?
F	O ritmo da declamação segue a cadência dos raps?
G	O trabalho foi apresentado de modo adequado, sem brincadeiras indevidas?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.69)

E, observando esse quadro, fazem os alunos olharem para características do gênero, o tipo de linguagem e se existe ritmo ou não no rap.

Partindo para a próxima etapa da nossa análise, observaremos o exemplo (15) a seguir:

Exemplo (15): seção- *“Elaborando meu roteiro de cinema”*

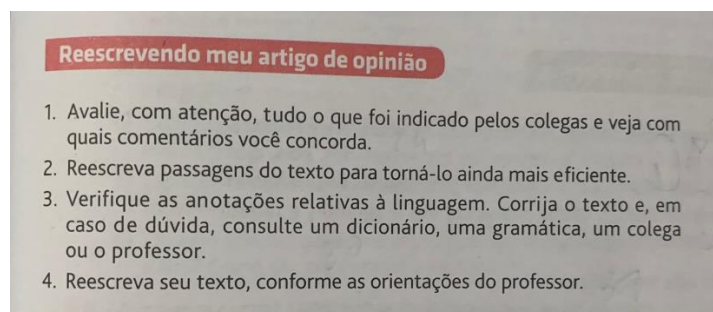


Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.171)

No capítulo 5 do LD B, na seção de elaboração do *roteiro de cinema*, na atividade 5, o livro traz um enunciado que motiva os alunos a visualizarem a sequência inicial descrita no roteiro e, a partir disso, eles podem: “incluir alguma referência à movimentação das câmeras, indicando a abertura dos planos, para visões panorâmicas, ou seu fechamento, para revelar detalhes.” (LD B, p.171). Quando o LD faz uso do termo “incluam”, já deixa claro o caráter do texto pensado na sua forma contínua, visto que, no movimento de incluir, vai se formando uma interação entre informações já contidas no texto e informações novas. Esse movimento e relação entre o já posto e o novo gera uma ideia de continuidade e processo e subtrai a ideia do texto como um espaço fechado, inflexível, pronto e acabado em sua primeira versão.

Concluindo este primeiro momento da análise do LD B, apresentamos o exemplo (16) a seguir:

Exemplo (16): seção- “Reescrevendo meu artigo de opinião”



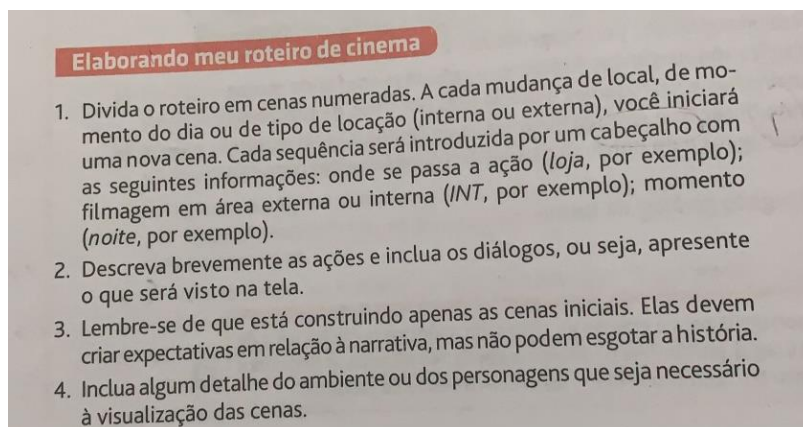
Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.215)

Já no capítulo 6, no eixo de produção escrita do gênero *artigo de opinião*, na seção de reescrita, na atividade 2, o livro diz para o aluno reescrever “passagens do texto para torná-lo ainda mais eficiente.” (LD B, p.215). Acreditamos que, muito embora o enunciado aponte para alguns procedimentos que incentivam a ideia do texto na sua construção processual e paulatina, quando aponta que a reescrita pode ser utilizada para tornar o texto “mais eficiente”, não deixa claro quais parâmetros para avaliar a eficiência o aluno vai adotar; se serão parâmetros gramaticais, se pensaremos no sentido de compreensão e interpretação do texto, se será com base na progressão textual ou em algum outro fator. Por fim, na atividade 4, deixa as orientações por parte do professor sem que precise quais seriam.

4.3.2.2. LD B- Análise dos enunciados que sugerem um trabalho com a multimodalidade

Para este momento da análise, também selecionamos 4 momentos de atividades do LD B que exemplificam a abordagem do livro relacionada à integração entre as diversas semioses presentes nos gêneros textuais. Inicialmente, analisaremos o exemplo (17), que veremos a seguir:

Exemplo (17): seção- “Elaborando meu roteiro de cinema”

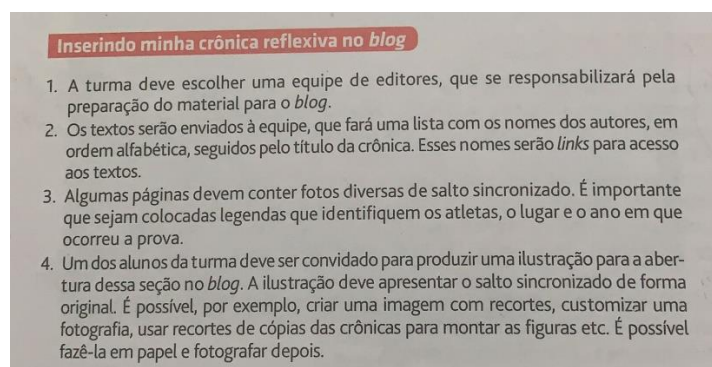


Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.170)

No capítulo 5, na seção de elaboração do gênero *roteiro de cinema*, ao final da atividade 1, vemos que o livro põe no enunciado que os alunos devem introduzir cada sequência de cena “por um cabeçalho com as seguintes informações: onde se passa a ação (loja, por exemplo); filmagem em área externa ou interna (INT, por exemplo); momento (noite, por exemplo).” (LD B, p.170). Acreditamos que, neste enunciado, a produção do texto multimodal é realizada, visto que os alunos terão que produzir um gênero em que a organização gráfica faz parte da estrutura desse gênero textual.

Para ilustrar a próxima análise, utilizaremos o exemplo (18), como podemos ver a seguir:

Exemplo (18): seção- “*Inserindo minha crônica reflexiva no blog*”

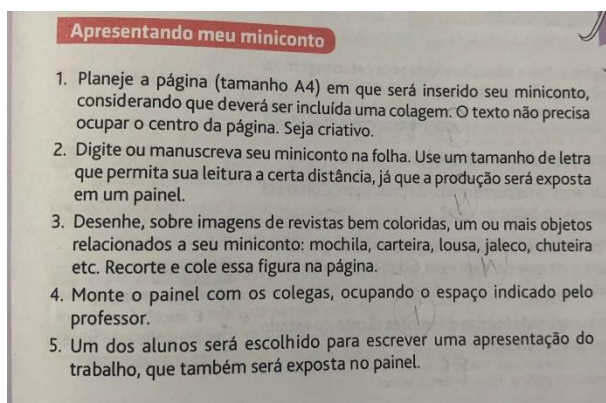


Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.242)

No capítulo 7, na seção de apresentação do gênero *crônica reflexiva*, o livro sugere que os alunos utilizem ilustrações sobre salto sincronizado de forma original. Ainda menciona que “é possível, por exemplo, criar uma

imagem com recortes, customizar uma fotografia, usar recortes de cópias das crônicas para montar as figuras etc. É possível fazê-la em papel e fotografar depois.” (LD B, p.242). Este enunciado nos chama atenção, pois, apesar de trabalhar com elementos multimodais para a construção do texto, faz essa abordagem apenas quando o texto vai para o suporte digital. Antes, enquanto a crônica reflexiva não passa para o *blog*, em nenhum momento o livro menciona o uso de imagens ou qualquer outro elemento além de linguístico. Com isso, acreditamos que a maneira como a imagem é sugerida só em um momento final da produção, mostra, nesta parte da obra, um trabalho insuficiente com a multimodalidade. A imagem vem como complemento do verbal em último plano e isso deixa claro também que o verbal acaba se sobrepondo ao que é imagético, sendo considerado apenas como uma base para o verbal e não como um elemento essencial para a construção dos sentidos do texto. Para finalizar a análise do LD B, analisaremos o exemplo (19):

Exemplo (19): seção- “Apresentando meu miniconto”



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.269)

No capítulo 8, no eixo de produção do gênero *miniconto*, atentamos para dois enunciados da seção de apresentação do miniconto. O primeiro enunciado analisado está na atividade 1 e sugere que o aluno “planeje a página (tamanho A4) em que será inserido seu miniconto, considerando que deverá ser incluída uma colagem. O texto não precisa ocupar o centro da página.” (LD B, p.269). Acreditamos que esse enunciado não só revela um trabalho positivo com a multimodalidade que tira, diferentemente do exemplo (18) analisado anteriormente, o texto verbal do foco e diz que ele “não precisa ocupar o centro

da página”. cremos que esse seja um trabalho positivo que explora bem a relação dos elementos verbais e não verbais dentro do gênero e que oportuniza ao aluno que ele entenda que as imagens são tão importantes quanto o verbal ou qualquer elemento no processo da construção de sentido.

Ainda no capítulo 8, também analisamos a atividade 2 que recomenda que o aluno digite ou escreva à mão o seu miniconto na folha. E ainda diz que ele deve usar “um tamanho de letra que permita sua leitura a certa distância, já que a produção será exposta em um painel.” (LD B, p.269). Consideramos que este também seja um trabalho positivo com a multimodalidade, visto que o livro se preocupa em instruir o aluno a produzir elementos multimodais. Além disso, o fato de a obra sugerir que a letra seja um pouco maior para oportunizar a leitura revela que há uma preocupação em propiciar uma melhor “interação entre leitor e texto”, conforme postula Koch & Elias (2010).

5. Considerações Finais

Esta pesquisa buscou investigar como é proposto o trabalho com os enunciados nos livros didáticos do 8º ano do ensino fundamental anos finais e, a partir disso, objetivou averiguar se esses enunciados indicavam a construção do texto como um processo e abordavam de forma qualitativa o trabalho com a multimodalidade. Para isso, buscamos, primeiramente, identificar a ocorrência dos enunciados que contribuíam para uma construção colaborativa e processual do texto e, em seguida, também verificamos os enunciados que necessitavam de mais de uma linguagem para a sua realização.

Depois de analisados os dois livros e os enunciados das atividades presentes no eixo de produção textual escrita, acreditamos que ambos os livros incentivam os alunos a trabalharem a produção de forma colaborativa, em grupos, analisando e aprendendo com os trabalhos uns dos outros, o que é muito interessante, visto que os alunos vão construindo, juntos, sentidos necessários para aquilo que querem enunciar.

Além disso, fazendo uma análise comparativa entre o LD A e o LD B, constatamos que LD A trabalha muito mais a multimodalidade de forma distribuída em todo o eixo de produção de texto, já o LD B aborda geralmente a

multimodalidade nas seções finais do eixo de produção textual escrita, principalmente nas seções de apresentação, como se a multimodalidade fosse algo à parte, deixado para o momento final ou que não é essencial para as etapas de produção do texto e dos sentidos do texto.

É importante ressaltar que o enunciado do LD não garante o trabalho com o texto em sala de aula, mas que o professor é uma peça importante nesse processo, visto que ele precisa mediar a aproximação entre a produção textual e os alunos.

Nos livros didáticos analisados a abordagem do texto como processo é feita de forma relevante, visto que muitos dos enunciados observados instigam aos alunos a pensarem, repensarem, escreverem e reescreverem os seus textos. Podemos enxergar, também, que o texto estabelece um processo de interação entre os interlocutores e não mais é visto nestas obras como um produto a ser apenas avaliado para atribuição de nota.

No que se refere à questão da multimodalidade, observamos que os livros didáticos têm acompanhado as mudanças tecnológicas e se atualizado no que diz respeito ao trabalho com múltiplas semioses. A linguagem multimodal vem crescendo e isso emerge nos livros, porém é necessário que se entenda que os recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, para que se estabeleça um trabalho onde a integração da imagem, som, texto, animação, símbolos, entre outras semioses (DIONISIO, 2016; ELIAS 2016) seja posta de forma ainda mais qualitativa. Podemos perceber, ainda, que os livros didáticos observados, até então, refletem uma supervalorização do que é verbal em detrimento de outras semioses e que, visto que observamos em alguns enunciados, a imagem e os símbolos vêm apenas como acessório do que é verbal. E, por causa disso, ainda que a multimodalidade apareça nos enunciados, o maior foco do seu trabalho está no apoio que a imagem, o tamanho da fonte, o som, entre outros modos de linguagem proporcionam ao verbal.

Assim, para se trabalhar a produção textual na escola é entender que o texto esteja em foco no ensino de língua para que possa ser enxergado de forma processual e não com um produto fechado em si (SUGAHARA, 2018). Também é importante destacar que, para que o aluno participe efetivamente do processo de produção de texto, é necessário que se criem espaços de

interlocução, porque nesses espaços o aluno vai experienciar situações contextualizadas onde ele vai poder exercer a linguagem e vai escolher os recursos necessários para a feitura do texto. Ademais, os livros didáticos podem e dever ser esses espaços onde os alunos vão articular os seus conhecimentos e vão atrelar teoria à prática.

Por fim, ao considerar também a teoria da multimodalidade, entendemos o caráter desafiador das novas tecnologias que têm surgido dentro e fora de sala de aula, mas acreditamos que é possível utilizar desses recursos como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita. Não se pode deixar de mencionar que os recursos visuais sempre existiram e que o texto verbal nunca foi o único modo de se comunicar. Portanto, pensar em um trabalho com gêneros escritos nos livros didáticos é considerar que a fusão dos recursos visuais e verbais possibilitará a construção de novos sentidos para o que se lê.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, Irandé. Lutar com as palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS-MENDES, A.N.N. Os gêneros orais formais e públicos: algumas reflexões. PUC/SP- UNIGE/SUISSE. Tese de Doutorado. 2005.
- BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. Trad. Judith Hoffnagel e Angela Paiva Dionisio. 2a ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- DIONISIO, A. P. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)”. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. (Coord.). A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: INEP/MEC, 2007.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. ReVEL, edição especial vol.14, n.12, 2016.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). Aprender e ensinar com textos de alunos. vol. 1. São Paulo: Cortez, p. 135, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português, In: ___. (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4a ed., São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, I. G. V. As tramas do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, p. 224, 2010.

KOCH, I. G. V. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3.ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais. Rio de Janeiro: Lucerna (Série Dispersos), 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. Gêneros textuais. Reflexões e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, L. A. In DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. Gêneros textuais e ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. DLVC –Língua, Linguística e literatura, João Pessoa, 1: 9- 40, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo linguagens: língua portuguesa. - 5. ed. - Barueri [SP] : IBEP, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. - 1. ed. - São Paulo: Moderna, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco. Ensino Fundamental. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

Produção de textos em espaços escolares e não escolares [recurso eletrônico] / [organizadoras]: Ana Lima, Beth Marcuschi. – Recife : Ed. UFPE, 2021.

SELLA, A. F.;ROMAN, E. C.;BUSSE, S. As redações dos nossos alunos apresentam teor argumentativo? In: Roteiros de Análise Linguística.Cascavel: Edunioeste, 2007.

SERCUNDES, Maria Madalena I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) Aprender e ensinar com textos. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N.B.(Org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

SOARES PINHEIRO, Michelle. Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 16, n. 4, 2016.

SUGAHARA, Maria Teresa Tezolini. (Re)escrita: costuras textuais pela referencialização / Maria Teresa Tezolini. Recife, 2018.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v11, n.1, p. 135-148, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: __. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELOS, Leila Janot de; DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013.