



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**RECURSOS TECNOLÓGICOS EM ATIVIDADES DE  
PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE  
PORTUGUÊS**

**Guilherme Arruda do Egito**

Campina Grande - PB  
2016.

GUILHERME ARRUDA DO EGITO

RECURSOS TECNOLÓGICOS EM ATIVIDADES DE  
PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE  
PORTUGUÊS

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael.

CAMPINA GRANDE - PB

2016

## Ficha catalográfica

**Guilherme Arruda do Egito**

**RECURSOS TECNOLÓGICOS EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO  
LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

Monografia de conclusão de curso apresentada  
ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da  
Universidade Federal de Campina Grande, como  
requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Banca examinadora:

---

Prof. Orientador Dr. Edmilson Luiz Rafael (UFCG)

---

Prof(a). Dra. Denise Lino de Araújo (UFCG)

---

Prof(a). Dra. Williany Miranda da Silva (UFCG)

Campina Grande - PB

2016

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus primeiros professores: o meu pai Antonio e a minha mãe Renilda.

## Agradecimentos

A Deus, meu Redentor e eterno guia espiritual;

À minha família (meu pai Antonio, minha mãe Renilda e meus irmãos Camila e Victor), pela paciência, amor e cuidado incondicionais;

Ao meu orientador Edmilson, pela confiança, apoio e empenho nesta pesquisa;

Às professoras Denise e Williany, pelas valiosas contribuições nesta pesquisa;

Aos meus professores da graduação, sempre atenciosos quando precisei;

Aos meus colegas de curso, que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho;

Aos funcionários da UAL pelo auxílio durante a graduação;

Ao CNPq, pela concessão da bolsa para o desenvolvimento desta pesquisa.

“Lâmpada para os meus pés é a tua palavra, e luz para o meu caminho”.

(Salmos 119:105)

## RESUMO

O livro didático de português é o principal instrumento de ensino-aprendizagem do sistema escolar brasileiro. Esse instrumento apresenta em suas propostas de ensino diversas situações de produção de textos escritos e orais, envolvendo diferentes recursos tecnológicos, com a finalidade de que o aluno seja capaz de produzi-los e de entender adequadamente as intenções de quem os produz. Com o propósito de analisar essas propostas, esta monografia teve como objetivos principais (1) discriminar as atividades de produção textual em função de seus objetivos e (2) identificar os recursos tecnológicos necessários à realização das atividades. Para isso, os dados foram coletados em três coleções de livros didáticos dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental recomendadas pelo *Guia de Livros Didáticos (PNLD-2014): língua portuguesa* e utilizadas em escolas públicas da educação básica da cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba. Tendo em vista contribuir para os estudos sobre formação de professor e ensino de língua portuguesa na educação básica, essa pesquisa se baseia nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013) de natureza documental (LE GOFF, 1990). Para realizar esta investigação, nos embasamos em contribuições teóricas sobre ensino de língua (OLIVEIRA, 2010; REINALDO, 2005; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; entre outros), formação docente (FREIRE e LEFFA, 2013; LUCKESI, 2011; ZABALA, 1998; entre outros) e recursos tecnológicos (KENSKI, 2012) em conformidade com as políticas nacionais de educação. Como resultados, foi possível verificar que os recursos tecnológicos são utilizados ora como acessórios, ora como indispensáveis na realização das atividades de produção textual. Além disso, ainda verificamos que essas atividades são apresentadas ao aluno com o objetivo de produzir textos escritos e orais a partir da discussão propiciada pela temática ou gênero textual que foi apresentado nos capítulos dos LDP utilizando na produção desses textos diversos recursos tecnológicos, como o gravador, a filmadora, o computador, entre outros. Ao sugerir a possibilidade de que esses recursos sejam utilizados, as atividades se direcionam para o paradigma da complexidade, pois exigem do aluno a mobilização de conhecimentos que não apenas linguísticos para a realização de suas propostas.

Palavras-chave: Recursos tecnológicos. Livro Didático. Ensino de língua.

## ABSTRACT

The Portuguese textbook is the most important teaching-learning tool of the Brazilian school system. This teaching-learning instrument proposes different situations of oral and written production texts, involving many technological resources, in order to make the student able to produce the texts properly understanding the intentions of those who first produce them. Aiming to examine these proposals, this monograph has as main objectives (1) discriminate textual production activities according to their goals and (2) identify the technological resources necessary to carry out these activities. In order to do that, data was collected from three collections of textbooks in the third and fourth grade of middle school recommended by the *Guia de Livros Didáticos (PNLD-2014): língua portuguesa* and applied in public schools of basic education in the city of Campina Grande, Paraíba. Taking into account the contribution to teacher training and Portuguese language teaching in Basic Education, this research is based on the methodological assumptions of qualitative research in Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2013) of documentary nature (LE GOFF, 1990). To perform this investigation, we used theoretical contributions on language teaching (OLIVEIRA, 2010; REINALDO, 2005; SCHNEUWLY and DOLZ, 2004; among others), teacher training (FREIRE and LEFFA, 2013; LUCKESI 2011, ZABALA, 1998; among others) and technological resources (KENSKI, 2012) in accordance with national education policies. As a result, it was possible to verify that technological resources were used either as support or as a mediator equipment in the performance of text production activities. Furthermore, we found that these activities are presented to the student in order to produce written and oral texts based on the discussion fostered by the theme or genre presented in the chapters of the Portuguese language Textbook using in the production of these activities various technological resources such as recorders, cameras, computers, among others. By suggesting the possibility that these resources are used, the activities are directed to the paradigm of complexity, they require the student mobilization of general knowledge not only linguistic knowledge to the performance of the proposals.

Key-words: Technological resources; Textbooks; Language teaching.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	11
<b>1. O ensino de língua portuguesa em contexto tecnológico: considerações teóricas</b> .	15
1. 1. O ensino da produção de textos .....	15
1. 2. Atividades escolares e recursos tecnológicos .....	22
<b>2. Metodologia</b> .....	27
2. 1. Tipo de pesquisa .....	27
2. 2. Descrição do <i>corpus</i> .....	28
2. 2. 1. Dos LDP da Coleção A .....	29
2. 2. 2. Dos LDP da Coleção B .....	30
2. 2. 3. Dos LDP da Coleção C .....	32
2. 3. Categorias de análise .....	33
<b>3. Atividades de produção de textos com o uso de recursos tecnológicos</b> .....	34
3.1. Recursos acessórios .....	34
3.2. Recursos indispensáveis .....	46
<b>4. Considerações finais</b> .....	61
<b>Referências</b> .....	63

## Introdução

*As palavras aí estão, uma por uma: porém a minha alma sabe mais.*

(Cecília Meireles)

O Livro Didático de Português (doravante, LDP) é um dos principais instrumentos de ensino-aprendizagem do sistema escolar brasileiro. Esse instrumento como o conhecemos hoje foi lançado na década de 1950 (BUNZEN, 2009, p. 55) e, de acordo com Bunzen e Rojo (2005, p. 86), tem o propósito de “(re)apresentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem”.

Com a finalidade de assegurar que esse propósito seja cumprido, o Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD), autarquia do Ministério da Educação responsável pela distribuição gratuita de livros ao ensino fundamental e médio, realiza desde 1996 (BATISTA, 2003, p. 26) uma avaliação de todos os LDP recomendando-os (ou não) com o objetivo de promover a proficiência dos alunos, seja em usos cotidianos da oralidade seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais. Além disso, segundo um dos critérios dessa avaliação, as atividades propostas pelos LDP devem colaborar efetivamente para o desenvolvimento da linguagem dos alunos, explorando os mais diversos gêneros orais e escritos adequados a situações comunicativas diversificadas (como entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na compreensão e na produção e orientando a construção desses gêneros, bem como o uso de recursos auxiliares à produção oral, entre outras recomendações.

A preocupação a esse respeito mostra a necessidade de o aluno saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, assim como compreender textos orais e escritos com os quais têm contato em diferentes situações de participação social (BRAGA, 2010), interpretando-os adequadamente e inferindo as intenções de quem os produz (BRASIL, 1997; 1998; 2015).

Esta ponderação nos mostra que se esses recursos passaram a ser considerados no momento da produção e avaliação do LDP, eles também propiciaram o contato dos alunos com novas práticas de leitura e de produção de textos. No caso do LDP, ele apresenta situações dessas práticas envolvendo o uso de diversos recursos, como produzir e gravar com fins didáticos a uma entrevista ou debate através de uma filmadora ou assistir a vídeos educativos e realizar pesquisas escolares com o computador, entre outras situações.

Pudemos confirmar esta afirmação em estudos por nós realizados<sup>1</sup>, no âmbito da Linguística Aplicada (doravante, LA), em um período de três anos (2013-2016), anteriores à investigação foco do trabalho ora apresentado. Na primeira etapa da pesquisa, o interesse foi verificar os recursos mobilizados em LDP e de que forma essa mobilização ocorre. Para isso, necessitávamos identificar em três coleções de LDP do ensino fundamental, recomendadas pelo PNLD, os tipos desses recursos e a sua forma de utilização em relação ao tipo de atividade proposta ao aluno.

Como resultados, constatamos que o uso da tecnologia gráfica é predominante, representada pela utilização de livros como suporte principal, para mobilização de textos escritos, integrais ou fragmentos, de diversos gêneros. O computador aparece em segundo lugar, principalmente como recurso para consulta e buscas em sites da internet. Em terceiro lugar, outros recursos como DVD e CD são apresentados, geralmente, com a mesma função do computador. Quanto à mobilização desses recursos, constatamos que, de forma geral, se destina na maioria das vezes para as atividades de leitura a serem realizadas pelo aluno (EGITO e RAFAEL, 2014; EGITO, 2015).

Observando ainda o interesse da pesquisa realizada, percebemos a necessidade de sua continuação para investigar a utilização dos recursos em

---

<sup>1</sup> Estes estudos foram desenvolvidos no âmbito dos projetos de pesquisa *Formas de utilização de tecnologias em livros didáticos de português* (2013-2014), *Orientações para utilização de tecnologias em manuais do professor de livros didáticos de língua portuguesa* (2014-2015) e *Recursos tecnológicos em atividades de leitura e de produção textual nos anos finais do ensino fundamental* (2015-2016), todos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFMG) e ao grupo de pesquisas *Teorias da Linguagem e Ensino* (UFMG). Além destes projetos de pesquisa, também foi de fundamental importância para a construção do texto deste trabalho as discussões realizadas no âmbito do projeto *Novas configurações de ensino de leitura e escrita em atividades de linguagem(ns)* (2014-2017), coordenado pelos Profs. Dra. Williany Miranda da Silva (POSLE/UFMG) e Dr. Edmilson Luiz Rafael (POSLE/UFMG).

situações mais concretas, o que nos levou a focar as atividades de leitura e de produção textual dirigidas aos alunos. Nesta segunda etapa, percebemos que tais atividades têm o objetivo de levar o aluno a conhecer a temática de discussão de cada uma das unidades dos LDP ou o gênero textual trabalhado, além de produzir textos relacionados a eles, mobilizando na realização destas atividades diversos recursos, sobretudo o computador e o gravador (EGITO e RAFAEL, 2016).

Da leitura conjunta dessas duas etapas, voltadas para o livro do aluno, empreendemos esforços para a terceira etapa da pesquisa, voltada para o Manual do Professor (doravante, MP), em que o interesse foi saber que orientações eram destinadas pelas coleções aos professores quanto ao uso de recursos tecnológicos para o ensino de língua portuguesa. Como resultado (EGITO e RAFAEL, 2015a; 2015b; 2015c), verificamos nos MP dos LDP um predomínio de orientação teórica sobre o objeto de ensino (a língua), ficando o fazer metodológico, o que inclui a utilização dos recursos tecnológicos, para o componente técnico do planejamento de professor, conforme definição apresentada por Luckesi (2011).

Esses resultados nos fizeram entender que a tecnologia ou os recursos tecnológicos estão a serviço do ensino-aprendizagem e nos colocaram diante de um novo questionamento, pois percebemos a necessidade de continuação da pesquisa para investigar a utilização dos recursos em situações de ensino mais complexas, como são as atividades de produção textual dirigidas aos alunos. Por isso, a questão de pesquisa proposta para esta monografia foi: que formas de utilização de recursos tecnológicos estão subjacentes às atividades de produção textual dirigidas aos alunos nos anos finais do ensino fundamental?

Tendo em vista responder a essa questão, dois objetivos específicos guiaram as ações de pesquisa desta monografia: 1) discriminar as atividades de produção textual em função de seus objetivos; 2) identificar os recursos tecnológicos necessários à realização das atividades.

Dessa forma, além da continuidade da investigação, o interesse por este estudo justifica-se por refletir sobre materiais que são de interesse do professor em atuação na educação básica, contribuindo para um conhecimento mais aprofundado em torno das relações entre recursos tecnológicos e o ensino de língua portuguesa.

Como apoio teórico para a questão e objetivos desta pesquisa, nos embasamos em contribuições teóricas da LA (MOITA LOPES, 2013; FREIRE E LEFFA, 2013; entre outros) e Educação (LUCKESI, 2011; KENSKI, 2012; ZABALA, 1998) para análise dos nossos dados, que advém do LDP, em conformidade com as políticas nacionais de educação.

Para este trabalho, foram utilizadas três coleções de LDP dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, por considerar-se que esse é o nível de ensino responsável por desenvolver nos alunos as habilidades e capacidades necessárias para a efetiva participação nas diversas práticas de leitura e produção textual (escolares e não escolares) de que participarão ao longo da vida. Tais coleções que constituem o *corpus* desse trabalho foram utilizadas em escolas públicas da educação básica de Campina Grande-PB e recomendadas pelo *Guia de Livros Didáticos (PNLD-2014): língua portuguesa* para os anos de 2014, 2015 e 2016.

Quanto à organização, esta monografia está dividida em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro, explicitamos os princípios teóricos adotados; no segundo, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa; no terceiro apresentamos a análise do *corpus* e no quarto fizemos as considerações finais desse trabalho.

## 1. O ensino de língua portuguesa em contexto tecnológico: considerações teóricas

*Lutar com palavras  
é a luta mais vã.  
Entanto lutamos  
mal rompe a manhã.*

[...]

(Carlos Drummond de Andrade)

Este capítulo apresenta os aportes teóricos desta pesquisa e está organizado em duas seções: *O ensino da produção de textos e Atividades escolares e recursos tecnológicos*. Essas duas seções que são apresentados advêm em considerável parte das nossas leituras e reflexões realizadas em pesquisas no âmbito de nossa atuação nos projetos PIBIC (2013-2016), descritas na introdução desta monografia. Tal organização se propõe a discutir e a compreender fenômenos que estão em evidência nos LDP com base em reflexões teóricas advindas da LA e da Educação sobre ensino de língua (OLIVEIRA, 2010; REINALDO, 2005; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; entre outros), formação docente (FREIRE e LEFFA, 2013; LUCKESI, 2011; MILLER, 2013; ZABALA, 1998) e recursos tecnológicos (KENSKI, 2012) em conformidade com as políticas nacionais de ensino para o nosso interesse de pesquisa: as atividades de produção de textos que demandam a utilização de recursos tecnológicos no LDP.

### 1. 1. O ensino da produção de textos

A partir do final do século XX, o ensino de língua portuguesa no Brasil tem se ajustado em torno dos eixos da leitura, produção de textos (escritos e orais) e análise linguística. Tal reconfiguração no funcionamento do ensino aconteceu em virtude de diversos estudos (GERALDI, 1984; 1991) proporcionados pela LA que passaram a circular na comunidade acadêmica e especialmente com a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao sistema escolar brasileiro em 1998.

No caso da produção de textos, eixo de ensino que é o foco de interesse desta pesquisa, os PCN (1998) mostram que esse trabalho deve ser realizado através de um ensino sistemático e previamente definido em função dos seus objetivos, de forma a permitir progressão curricular para a produção de textos mais extensos e complexos que aqueles dos anos iniciais do ensino fundamental que serão abordados nas aulas a partir do material didático disponível, que na maioria das vezes é o LDP.

Esta recomendação metodológica tem orientado o ensino da produção de textos e a elaboração de diversos trabalhos em LA (FERRARREZI JÚNIOR e SANTOS DE CARVALHO, 2015; GUEDES, 2014; MARCUSCHI, 2008; REINALDO, 2005) no âmbito deste eixo de ensino, pressupondo reflexão sobre o momento da produção, o que demanda a mobilização de um conjunto de saberes e estratégias linguísticas e metodológicas para dizer o que se pretende dizer, levando em conta o contexto e os objetivos selecionados.

Esta prática da reflexão, por contribuir para que o aluno desenvolva um pensamento crítico sobre a língua a partir do seu texto, constitui um importante componente de análise linguística dentro da produção textual, pois permite ao aluno refletir sobre as suas habilidades linguísticas e ao professor identificar as principais dificuldades do aluno e orientá-lo melhor em sua produção, tendo em vista os elementos linguísticos, textuais e pragmáticos que compõem a produção textual.

De acordo com Antunes (2006), os elementos linguísticos são aqueles que abrangem todo o léxico do texto. Eles são importantes porque a escolha de cada uma das palavras utilizadas no texto interfere no sentido das demais, atribuindo (ou não) clareza e organização às ideias que se quer expressar em uma situação particular de produção. Esta seleção das palavras no momento da escrita do texto não pode ser aleatória e nem feita em qualquer lugar do texto, pois se esta arrumação não for realizada de forma adequada pode deixar o interlocutor confuso, sem compreensão do texto e, por isso, merece uma atenção cuidadosa.

Para Antunes (2006), os elementos de textualização, por sua vez, referem-se à coerência, coesão, informatividade e outras estratégias que são utilizadas para a construção do texto. Segundo a autora, para que um conjunto de palavras seja considerado um texto, é preciso que esse conjunto esteja bem planejado e

articulado, atribuindo coesão e coerência ao texto. Quando isso não acontece, o que temos é um amontoado de palavras ou frases soltas, sem conexão, que não obedecem ao princípio da textualização. Além disso, para que o texto se afirme como tal, é necessário que apresente relevância no que é dito para o seu interlocutor, mostrando a pertinência e a precisão das informações apresentadas, ou seja, apresentando informatividade. Todos esses elementos de textualização indicam que o conhecimento sobre a gramática e sobre as normas de adequação vocabular são importantes, mas que não garantem sozinhos a produção de um texto, pois eles não dispensam “o conhecimento das muitas regularidades textuais e sociais que governam a produção e a recepção dos textos” (ANTUNES, 2006, p. 174).

Ainda de acordo com a autora, os elementos pragmáticos são aqueles referentes à situação em que o texto é produzido, levando em conta as intenções ou os objetivos pretendidos (informar, divertir, declarar etc), o gênero textual utilizado (carta, telefonema, bilhete etc), o domínio discursivo em que está inscrito o texto (literário, didático, divulgação científica etc), o interlocutor previsto (aluno, professor etc) e as condições materiais de apresentação do texto (papel, jornal, sites etc).

A avaliação a respeito desses elementos nos mostra o quão complexa é a atividade de produção textual (PERRENOUD, 1999) e a necessidade de que o ensino da produção de textos deve ter a finalidade de desenvolver no aluno a sua competência discursiva, tornando-o capaz de utilizar a língua de forma autônoma em diversificadas situações de participação social para atingir os diferentes efeitos de sentido que pretende, adequando os seus textos a cada uma dessas situações.

Evidentemente que a produção de qualquer que seja o texto não é algo simples, que se realiza integralmente no momento em que se começa a escrever, mas é um agir complexo, com muitas idas e vindas, que exige tempo e conhecimento da parte de quem o está escrevendo, neste caso em foco, o aluno.

Por este motivo, a maioria dos LDP têm organizado as suas propostas de produção textual apresentando inicialmente textos que proporcionem discussões e gerem conhecimentos a respeito de uma determinada temática que será trabalhada antes do momento da produção, como forma de orientar e preparar o aluno com um

raciocínio pertinente para a elaboração do seu texto nas atividades que serão apresentadas (REINALDO, 2005, p. 94).

Escrita a primeira versão do texto, ele deve passar pela etapa da reescrita, momento em que o aluno revisa o seu texto várias vezes, escreve, apaga e volta constantemente ao início do seu texto antes que a produção seja dada como finalizada (REINALDO, 2005, p. 94). Esta atividade da reescrita permite ao aluno refletir criticamente sobre a sua produção, do nível linguístico ao nível discursivo, atentando para as possíveis inadequações e realizando os ajustes necessários. Este procedimento, além de tornar o texto mais adequado, contribui para o aluno desenvolver as suas capacidades de análise e de auto-correção, necessárias à produção de textos.

Esta perspectiva da reescrita coloca e entende a escrita de um texto como processo, exigindo planejamento e revisão da parte de quem o está escrevendo com o propósito de se atingir aos objetivos delimitados. O planejamento e a revisão acontecem justamente porque a prática de produção de textos é uma atividade processual, que vai sendo realizada aos poucos através de nossas leituras, conhecimento de mundo e reflexões, o que também significa dizer que ela não pode ser uma atividade improvisada e muito menos realizada de uma única vez no momento da escrita.

A grande dificuldade que tem sido a produção de textos para a maioria dos alunos deve estar justamente no fato de que muitos professores não compreendem o texto como processo, mas como produto. De acordo com Oliveira (2010, p. 120), esta última perspectiva destina pouco ou nenhum espaço para o planejamento dos textos pelos alunos e o professor acaba por focalizar no ensino a forma, a estrutura, tanto gramatical quanto textual, em proveito do conteúdo do texto que deve ser explorado com os alunos para se escrever um texto adequado.

Ainda de acordo com o autor, a partir da década de 1970, no Brasil, quando os professores de língua portuguesa começam a entrar em contato com os estudos sobre a escrita como processo, a ênfase no ensino recai a partir desse momento sobre o conteúdo textual e os aspectos linguísticos são colocados em segundo plano. Para o autor, esta não é uma posição adequada, pois o professor como interlocutor privilegiado das diversas teorias linguísticas sobre o ensino deve filtrar o

que há de importante em cada uma delas em função das necessidades dos alunos na produção de textos. Dessa forma, Oliveira (2010, p. 120) propõe uma terceira concepção a partir das outras duas apresentadas com o objetivo de tornar o momento da produção de textos mais eficaz: a de que a escrita é um processo que leva a um produto.

A concepção de texto que entende a escrita como processo foi formulada no âmbito do quadro teórico do Interacionismo Sócio Discursivo (doravante, ISD). Esta corrente teórica entende a língua(gem) como forma de ação e de interação entre os sujeitos, cujo foco é analisar o modo em que funcionam os textos e como ocorre o seu processo de produção e ensino.

De acordo com o ISD, os textos estão materializados nos gêneros, e ao tomarmos o texto como unidade de análise, não podemos deixar de trazê-los à discussão. Isso porque sempre que interagimos com alguém, o nosso texto se materializa dentro de um gênero, dentro de uma forma relativamente estável, com base no seu contexto de circulação, condições de produção, propósitos comunicativos e interlocutor.

Retomando a discussão sobre o ensino da produção de textos, os PCN (1998, p. 25) recomendam que o trabalho com este eixo de ensino não se limite apenas aos gêneros escritos, mas que os professores promovam em sala de aula situações capazes de desenvolver nos alunos a competência do planejamento de gêneros orais para apresentações públicas, como debates, entrevistas, reportagens etc.

Estes gêneros entram no cotidiano escolar principalmente através do LDP como importante instrumento de uso e de reflexão sobre a linguagem, exigindo e colocando o aluno em participações efetivas do exercício da cidadania. Nesta perspectiva, de acordo com os PCN (1998, p. 25), o que está em foco não é o treinamento do aluno para o uso desses gêneros e sim a sua capacitação para o uso de cada um deles, em situações diversificadas, com a finalidade de torná-lo um usuário competente da língua para além dos limites do espaço escolar. Além disso, esta finalidade propõe que o aluno desenvolva as suas habilidades interativas no momento da produção desses gêneros, sempre refletindo sobre o desenvolvimento da sua autonomia na prática desses.

No entanto, a maioria dos LDP e professores até hoje têm explorado menos estes gêneros em relação aos gêneros escritos, mostrando que os últimos são mais privilegiados na sala de aula, ao invés de propor atividades que demonstrem diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e escrita, e entre as diversas variantes que nelas se apresentam, e que ambas pressupõem as suas condições de produção e a prática do planejamento para a produção dos textos.

Com a intenção de romper com esta prática é que diversos estudos em LA (LINO DE ARAÚJO e SILVA, 2013; MARCUSCHI, 2003; 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; entre outros) e o PNLD têm se esforçado para que as produções de textos orais sejam mais incorporadas às aulas de língua portuguesa de forma eficaz, com a devida preparação para sua realização, eliminando preconceitos associados às variedades e gêneros orais, como os de que os gêneros escritos são mais importantes que os orais ou que os gêneros orais servem como pretexto para o ensino de um gênero escrito, entre outros.

De acordo com os PCN (1998), que sumarizam em um quadro as principais recomendações metodológicas para o ensino dos gêneros orais na sala de aula, o trabalho com esses gêneros deve privilegiar alguns aspectos, como os que são destacados a seguir:

- Planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- Seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- Emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- Ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo (BRASIL, 1998, p. 58).

Estas ponderações, tanto no ensino da produção de textos escritos quanto dos textos orais, nos mostram que as atividades de produção de textos pressupõem ações didáticas que exigem o envolvimento dos sujeitos no planejamento, com vistas à adequação do texto ao contexto em que ele funciona, colocando “o objeto de ensino em redes de práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no

“mundo social” (SIGNORINI, 1998, p. 13). Cabe ao LDP, por exemplo, com esta finalidade, propor atividades de produção de textos que mobilizem práticas sociais que potencialmente estejam mais próximas do aluno ou que sejam necessárias à sua participação na sociedade como um sujeito capaz de reivindicar seus interesses.

Na próxima seção, iremos nos aprofundar nesta noção de atividades em função do ensino da produção de textos associada aos recursos tecnológicos utilizados nessas atividades do LDP.

## 1. 2. Atividades escolares e recursos tecnológicos

Embora a questão de pesquisa deste trabalho tome como objeto de análise o LDP, a discussão sobre este instrumento de ensino exige a compreensão sobre diferentes conceitos que estão embutidos neste objeto a depender do foco de cada pesquisa. No caso deste trabalho, como o nosso interesse de estudo está voltado para a descrição das atividades de produção de textos que mobilizam o uso de recursos tecnológicos, é pertinente trazer para as nossas reflexões teóricas o que a literatura tem nos dito a respeito dos conceitos de atividades escolares e de recursos tecnológicos com o propósito de evidenciarmos neste trabalho o que estamos entendemos quando nos referimos a esses termos.

Esta necessidade de conhecer e de refletir sobre tais conceitos está apoiada na LA, mais especificamente no campo da atuação docente, por dois motivos: primeiro por causa do seu viés interdisciplinar (MOITA LOPES, 1998; 2013), que coloca a nossa questão e objetivos de pesquisa na fronteira entre duas ciências, a saber: LA e Educação; e segundo porque está ancorada em um paradigma que entende o professor como agente reflexivo (MILLER, 2013; ALARCÃO, 2004), sujeito a pensar sobre conceitos que são mobilizados em um objeto tão complexo da contemporaneidade, como é o LDP (SIGNORINI, 1998), no campo da atuação e formação docentes. Dessa forma, vejamos inicialmente algumas contribuições teóricas sobre o conceito de atividades para em seguida o relacionarmos ao conceito e uso dos recursos tecnológicos no LDP.

O pensamento acadêmico-científico tem nos dito que quem primeiro descreveu sobre atividades foi a Teoria Histórico-Cultural, fundada por Vygotsky e outros psicólogos, como Leontiev, Luria e Davidov. A Teoria Histórico-Cultural é uma corrente de estudos da área da Psicologia que surgiu na antiga URSS, durante o século XX, que se debruçou em torno da investigação de alguns temas, como processos intelectuais, atividade, linguagem e aprendizagem, entre outros (LIBANEO, 2004).

Em um dos momentos de estudos dessa teoria, a investigação sobre o tema atividade tornou-se tão sólido e produtivo que culminou na formulação da Teoria das Atividades, uma das bases teóricas fundantes do ISD, liderada por Leontiev. Para

ele, toda e qualquer atividade se concretiza através de ações que são suscitadas pelas necessidades e motivos (LEONTIEV, 1978; 1983) de um indivíduo nas mais diferentes situações de sua vida social.

Dito de um outro modo, a compreensão a respeito desta afirmação nos mostra que para a realização de uma atividade são necessários ao menos dois procedimentos: (1) um comando que atue na operacionalização das ações que serão realizadas e (2) um planejamento para a sua realização. O planejamento, neste caso, orienta as ações a serem realizadas por um indivíduo e faz com que a atividade seja executada da forma em que foi pensada ou da forma em que se espera que ela seja realizada.

Ao realizarmos a transposição deste termo para o contexto de ensino entendemos por atividades escolares o agir sobre uma proposta didática (RODRIGUES, 2012, p. 52), isto é, o realizar de um comando planejado e estabelecido por um documento, como o LDP, com vistas ao “aprofundamento e/ou a complementação de conhecimentos previstos no currículo obrigatório” (BRASIL, 2016) pelo aluno. Esta definição nos mostra que, em geral, as atividades escolares têm a finalidade de explorar e sistematizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, além de proporcionar ao professor a verificação do nível de aprendizagem (LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 23) e a possibilidade de revisão do seu planejamento de ensino em função da aprendizagem do aluno.

Uma observação que merece destaque nesta discussão é a distinção entre atividades e tarefas escolares, que tem sido tratada por Matêncio (2001, p. 88). De acordo com esta autora, atividades e tarefas são termos que não podem ser concebidos como sinônimos, mas como interdependentes e relacionados. Enquanto que as atividades são “operações de ensino-aprendizagem complexas, englobando ao mesmo tempo várias sequências didático-discursivas, as tarefas têm como objetivo justamente realizar a atividade”, pois aquelas (tarefas) são elementos que formam o conjunto (atividades).

Para o PNLD e os PCN (1998), que exercem controle na elaboração e avaliação do LDP, essas atividades escolares devem ser elaboradas com o propósito de que o aluno adquira conhecimentos sobre a língua e a partir da língua. Para isso, é necessário que o LDP enfoque práticas de uso e de reflexão linguísticas

que levem o aluno a apreender a língua como um organismo vivo e gerador de conhecimento nas múltiplas situações de uso em que ela se concretiza.

Além desta concepção de atividades escolares, ainda é pertinente nos apropriarmos do conceito de recursos tecnológicos para esta pesquisa, pois na realização de atividades de produção de textos dos LDP que envolvem diversos gêneros, como o debate, a entrevista, entre outros, provavelmente será necessário a utilização desses recursos auxiliares às atividades que, apesar de não terem sido pensados inicialmente para o ensino de língua, não podem ser desconsiderados deste processo na contemporaneidade.

Neste trabalho, compartilhamos da concepção apresentada por Kenski (2012) para quem recursos tecnológicos são objetos de natureza técnica produzidos pelo homem para trazer mais facilidades na vida das pessoas e atender a fins específicos. Desse ponto de vista, tanto o LDP quanto qualquer outro material utilizado como apoio técnico na realização de ações de ensino são recursos tecnológicos, tendo em vista que trazem mais facilidades e atendem a um interesse específico que é o ensino de língua portuguesa.

A preocupação em inseri-los no ensino é vista nos PCN (1998, p. 08) e na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (2015, p. 34), quando nos mostram a necessidade de o aluno saber utilizar diferentes recursos tecnológicos para adquirir conhecimentos. Esta orientação convida o aluno a mobilizar um conjunto de conhecimentos que não apenas linguísticos, mas também técnicos, para a realização das atividades apresentadas no LDP e a escola a oferecer e propiciar situações reais para o uso de tais recursos. Além disso, tal orientação pressupõe a necessidade de que o professor tenha uma formação adequada para articular essa orientação aos seus saberes docentes (TARDIF, 2007) e levá-la em consideração no momento da transposição didática, o que torna a discussão ainda mais complexa.

De acordo com Zabala (1998), no momento em que estes recursos são utilizados no processo de ensino eles passam a ser considerados como materiais didáticos. De acordo com este teórico da área da educação, materiais didáticos são todos aqueles recursos que servem de apoio ao professor para realizar a sua prática docente, contribuindo para as suas ações de planejar e de avaliar no ensino, e que

dão suporte para o aluno executar suas atividades ou tarefas escolares (ZABALA, 1998, p. 168-185).

Estes recursos (ou materiais didáticos, conforme definição apresentada por Zabala) quando utilizados em atividades de produção de textos nos mostram que o cerne de tais atividades desloca-se do paradigma tradicional, que entende o conhecimento de forma estável e homogênea, e toma fôlego no paradigma da complexidade (FREIRE E LEFFA, 2013), que entende a produção de textos como um processo dinâmico e flexível, suscetível a um planejamento, às peculiaridades do contexto em que se realiza, aos recursos que lhe dão suporte para sua materialização e dos sujeitos que irão utilizá-los durante a produção.

Para Morin, citado por Freire e Leffa (2013, p. 67), ao considerarmos algo dentro do paradigma da complexidade, como o próprio nome do paradigma já nos diz, estamos dizendo que a apreensão do objeto em questão não é feita de forma simples, previsível e direta; quando nos referimos a este paradigma estamos mostrando “nosso embaraço, nossa incapacidade de definir de modo simples, de denominar com clareza, de ordenar nossas ideias”, pois a colocação de um termo e/ou conceito passa a exigir outro e assim por diante, estabelecendo uma ampla rede de conexões com o objetivo de se compreender um determinado fenômeno. Neste caso, a colocação do conceito de atividades também passa a exigir a inserção do conceito de recursos tecnológicos para melhor compreensão de nosso interesse de pesquisa.

Entretanto, se tomados isoladamente, as atividades e os recursos tecnológicos parecem não garantir por si só a realização das propostas feitas pelo LDP, sendo necessário a presença do componente do planejamento como mecanismo de condução da operacionalização das atividades e de inserção adequada dos recursos nas mesmas.

No caso do planejamento de ensino, este componente atua na prática de produção de textos de forma a projetar os fins e a estabelecer os meios a que se deve alcançar ao término da atividade (LUCKESI, 2011), orientando a sua realização. Este posicionamento evidenciado por Luckesi (2011) nos mostra que sem planejamento a realização de qualquer atividade, inclusive as de produção de textos, será um fracasso.

Dito de outro modo, a produção de qualquer que seja o texto deve seguir um raciocínio pré-estabelecido por quem o está escrevendo ou falando como forma de atingir aos objetivos que foram traçados. Caso isso não aconteça, o texto não irá causar o efeito pretendido para quem foi pensado e a atividade será dada por incompleta, inacabada, insuficiente, enfim, sem o planejamento adequado para a realização de tal atividade, que neste caso é a de produção de textos, o que incidirá no momento da avaliação.

## 2. Metodologia

*Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta, dar-lhes a volta toda.*

(José Saramago)

Neste item são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, organizados da seguinte forma: primeiro são definidos a natureza e o tipo da pesquisa e em seguida é descrito o *corpus* analisado.

### 2. 1. Tipo de pesquisa

Tendo em vista o crescente número de estudos voltados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, proporcionados em grande parte pela LA, muitas pesquisas têm se voltado para a necessidade de descrever e analisar materiais didáticos (BUNZEN, 2009; DIONÍSIO e BEZERRA, 2005; ROJO, 2013; ROJO e BATISTA, 2003; entre outros) para compreender o seu funcionamento na prática escolar, como é o caso deste trabalho.

A LA é uma ciência de estudos da linguagem em pesquisas interdisciplinares (MOITA LOPES, 2013) em diversificados contextos interacionais. Essa área “sempre foi identificada, corretamente ou não, com o ensino de línguas, e dentro deste contexto, com a preparação e a avaliação de materiais didáticos” (CELANI, 2000, p. 29) de língua portuguesa. A compreensão a respeito desta afirmação nos mostra que esta pesquisa está inscrita na LA em interface com a Educação por compreender o LDP como um material indispensável para o trabalho do professor e aprendizagem do aluno, tendo em vista o ensino de língua centrado nas concepções de letramento e de gêneros textuais.

Por apresentar essa relação com outra área, mas sem perder a sua identidade que é LA, podemos dizer que essa pesquisa faz parte da LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2009). A justificativa para esta afirmação ocorre em virtude dos diversos recortes teóricos realizados e transformados durante o processo de

investigação em função dos objetivos, objeto e questão de pesquisa que configuram esse trabalho. A indisciplina nesta perspectiva deve ser compreendida não só pela “utilização e o empréstimo de perspectivas teórico-metodológicas de outras disciplinas, mas também, e mais importante, a transformação destas últimas no processo” (KLEIMAN, 2001, p. 18) da pesquisa.

Esse percurso pela LA envolve uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritivo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOREIRA e CALEFFE, 2008), uma vez que descrevemos e analisamos um fenômeno ora apresentado pelo LDP. A realização deste procedimento advém, portanto, de um *corpus* de natureza documental, conforme definição apresentada por Le Goff (1990, p. 470), para quem documentos são registros históricos influenciados pelas relações de força que detêm o poder em uma determinada época. Desse ponto de vista, o LDP é legitimado pelo Ministério da Educação como um documento oficial de ensino através das avaliações do PNLD e influenciado pela lógica do Neoliberalismo que exerce domínio e poder sobre a nossa sociedade.

## 2. 2. Descrição do *corpus*

Objeto de inúmeras pesquisas (BUNZEN, 2009; DIONÍSIO e BEZERRA, 2005; ROJO e BATISTA, 2003; entre outros), o LDP tem um importante papel no desenvolvimento educacional dos alunos pois esse instrumento, além de ser a primeira plataforma de ensino a distância (CORTELLA, 2014, p. 52), representa para a maioria dos professores o único suporte para a propagação de conhecimentos especializados sobre linguagem, dos mundos impresso e virtual, para muitos indivíduos brasileiros no nível de formação escolar básica. Esses conhecimentos que se referem aos eixos de ensino da língua (leitura, produção de textos e análise linguística) encontram-se organizados em formas ou estruturas diferenciadas, de acordo com o projeto de cada LDP, como veremos mais a diante.

Para esta análise contemplamos três coleções de LDP distintas, às quais estamos chamando genericamente de A, B e C. Levando em consideração que essa pesquisa é documental, os dados apresentados neste trabalho foram coletados através de recortes nos volumes, mostrando as ocorrências mais significativas. Tais

recortes foram numerados e acompanhados pelas letras A, B ou C para identificar a coleção de LDP que mostra o recorte. Nessas três coleções encontramos propostas de atividades de produção de textos (orais e escritos) que mobilizam o uso de recursos tecnológicos.

Os LDP analisados de modo geral apresentam um layout atraente, com uma diagramação que envolve diversos textos, gráficos, infográficos e imagens bem elaborados em diversas cores, letras e estilos. Sabendo que a sobrecarga imagética exige do leitor maior preparo e conhecimento para sua participação em diversas práticas de letramentos, é preciso que os tipos de papel e de tinta utilizados nos LDP também sejam de qualidade para que não prejudiquem a leitura e a compreensão dos textos multimodais, como acontece esporadicamente em alguns volumes da Coleção B.

Além disso, os LDP observados se distanciam de uma perspectiva teórica que percebe o texto como um produto pronto e acabado e assumem uma concepção de linguagem com vistas ao processo sócio-interativo (BRONCKART, 2008), que compreende o texto dentro de uma prática social situada, levando em consideração a ação e a interação dos sujeitos, os seus objetivos, suas condições de produção e o domínio do código linguístico.

Tendo em vista esta visão geral dos LDP selecionados, vejamos agora alguns aspectos mais específicos desses LDP (no que diz respeito à produção de textos escritos e orais) a partir do que nos apresenta o *Guia de Livros Didáticos (PNLD-2014): língua portuguesa* em suas resenhas destinadas ao professor.

### 2. 2. 1. Dos LDP da Coleção A

Cada volume da Coleção A tem em média 270 páginas e apresenta quatro unidades. Cada unidade possui um eixo temático que orienta a apresentação dos textos (em diversos gêneros) e diversas seções. Entre as seções mais frequentes estão: *Estudo dos textos*, *Produção de texto*, *Para escrever com expressividade*, *A língua em foco* e *Divirta-se*, além da proposta de fechamento de cada unidade chamada de *Intervalo*.

De acordo com o Guia (2013), nesta coleção, assim como nas demais utilizadas para esta pesquisa, a produção de textos parte do estudo dos gêneros, que são tomados como modelo para o aluno. Neste eixo de ensino, as atividades situam a prática da escrita em seu contexto social, delimitando os objetivos, interlocutor, suporte e variedade linguística adequados à produção. A produção está ligada à temática de cada unidade ou a sugestões feitas na proposta.

No entanto, de acordo com o Guia (2013, p. 88), os elementos de textualização (coerência, coesão, argumentatividade) são estudados em seção posterior ao momento da escrita e, na maioria das vezes, sem a devida articulação com a proposta, o que não contribui muito para a escrita dos alunos.

Além disso, o documento ainda adverte que algumas propostas de produção de textos escritos não recebem o acompanhamento adequado no que diz respeito às etapas do processo de produção (planejamento, revisão e reescrita). “A revisão e a reescrita ganham sentido em função dos projetos que preveem a exposição pública dos textos; entretanto, em geral, há apenas sugestões vagas para guiar o aluno nessas etapas” (BRASIL, 2013, p. 88).

Em relação às atividades de produção de textos orais, o Guia nos diz que

As propostas [...], embora pouco numerosas, abrangem diversos aspectos dos processos de produção e escuta de gêneros orais públicos formais. As atividades explicam as funções e os contextos de uso do gênero em foco, fornecem subsídios temáticos, sugerem recursos linguísticos adequados para a introdução e para o encadeamento das falas, apontam elementos pertinentes ao momento da apresentação, como volume da voz, entonação, ritmo, postura; além disso, orientam quanto à organização do evento e ao papel dos participantes, valorizam a escuta atenta e apresentam critérios de avaliação (BRASIL, 2013, p. 88).

## 2. 2. 2. Dos LDP da Coleção B

Em relação à Coleção B, cada volume dessa coleção tem em média 260 páginas e apresenta seis unidades. Cada uma dessas unidades possui dois capítulos para apresentação dos conhecimentos referentes ao ensino de língua. As seções mais frequentes em cada um dos capítulos são: *Leitura 1*, *Leitura 2*,

*Interação entre os textos, Produção escrita, Produção oral e A língua em estudo. Ao final de cada volume é apresentado o item Ampliando seus conhecimentos.*

Como podemos observar nessas seções, os LDP dessa coleção apresentam as suas propostas de produção de textos em dois momentos (*Produção escrita* e a de *Produção oral*), diferentemente dos LDP da Coleção A que apresentam uma única seção para o trabalho com esses dois tipos de textos. A seção *Produção escrita* apresenta três subseções (*Pensando na produção do texto, Produzindo o texto e Avaliando a produção*) correspondentes às etapas de elaboração do texto, orientando o aluno na produção do gênero estudado e na reflexão sobre o seu texto após a escrita. Esta seção está bem relacionada às seções *Leitura 1* e *Leitura 2*, por explorar o gênero textual e/ou temática apresentados.

Observando os LDP, bem como a resenha desta coleção no Guia (2013), verificamos que as atividades apresentadas nesta seção prezam pela necessidade de se considerar o interlocutor do texto, o tema, o lugar em que o texto poderá circular e o seu provável suporte, levando o aluno a planejar e revisar o seu texto com o propósito de ajustá-lo a essas recomendações.

De acordo com o Guia (2013), as propostas de trabalho da seção *Produção oral* organizam-se de forma semelhante. Assim como na seção *Produção escrita*,

primeiro é solicitado a produção oral com base em um modelo dado e em um assunto já estudado, ou a ele relacionado, ao longo das unidades. As atividades de produção de textos orais buscam uma articulação com as leituras feitas, com a produção dos textos escritos, com o estudo da linguagem e com o que já foi trabalhado nos volumes anteriores, deixando visíveis a progressão e a sistematização de estratégias e procedimentos adotados (BRASIL, 2013, p. 118-119).

Além disso, o documento ainda ressalta o destaque que é dado aos gêneros orais públicos pelos LDP dessa coleção. Vejamos:

Atenção especial é dispensada à produção de gêneros orais formais, em que o estudante é preparado para falar em público, apresentar opiniões e argumentar. No entanto, apesar da articulação com os demais eixos, a exploração desse eixo é quantitativamente inferior à

observada nos outros. Mesmo que nas subseções do eixo da “Leitura” intituladas “Conversando sobre o texto” e “Discutindo ideias, construindo valores” o estudante tenha de manifestar-se oralmente, em cada volume há apenas cinco atividades sistematizadas, cujos objetivos se centram exclusivamente no desenvolvimento da competência oral: aquelas propostas na seção “Produção oral” (BRASIL, 2013, p. 119).

### 2. 2. 3. Dos LDP da Coleção C

Semelhantemente às coleções anteriores, a Coleção C também apresenta sua sistematização hierárquica. Cada volume tem em média 320 páginas e é composto por quatro unidades temáticas e cada unidade comporta dois capítulos. Nesses capítulos as seções mais frequentes são *Leitura 1*, *Leitura 2*, *Interpretação do texto*, *Prática de oralidade*, *Outras linguagens*, *Língua: usos e reflexão*, *Produção de texto* e *Outros textos do mesmo gênero*, além da seção *Ponto de chegada*, presente no final de cada unidade. Ao final de cada exemplar dessa coleção, temos os itens *Unidade suplementar* e *Projeto de leitura*.

As atividades de produção de textos escritos nos LDP dessa coleção são apresentadas nas seções *Produção de texto*, na maioria das vezes ao término de cada capítulo, e *Ponto de chegada*, ao término de cada unidade, contemplando vários gêneros textuais. Estas seções estão bem articuladas ao eixo de ensino da leitura, presente nas seções *Leitura 1* e *Leitura 2*, que atuam como parâmetro para a produção do texto do aluno.

Assim como as propostas das coleções anteriores, as atividades para a produção de textos escritos pelo aluno seguem uma progressão e prezam por suas condições de produção (interlocutor, contexto, suporte, circunstância etc). De acordo com o Guia (2013), no entanto, existem “propostas com orientações mais detalhadas, organizadas sob as rubricas *Planejamento*, *Mãos à obra*, *Leitura*, *Reescrita* e *Autoavaliação*” (BRASIL, 2013, p. 103).

Em relação às atividades de produção de textos orais, presentes na seção *Prática de oralidade*, o Guia (2013, p. 103) chama a atenção dos professores para o fato de não existir a pluralidade de gêneros nesta subseção, predominando debates a partir da leitura dos textos apresentados. A seção *Produção de textos*,

predominantemente voltada para o trabalho com textos escritos, às vezes sugere a exploração de gêneros orais, como sarau de poemas, jornal falado e exposição oral.

De acordo com o Guia (2013), e como confirmado nesta e em outras pesquisas realizadas por nós, “há poucas orientações para as etapas de produção, não preparando o aluno, de fato, para os contextos sociais da oralidade” (BRASIL, 2013, p. 103), além de “não se observar um trabalho sistemático com as variedades orais, de modo que o aluno seja levado a ter contato com a heterogeneidade linguística” (*Ibidem*, p. 103).

### 2. 3. Categorias de análise

A partir da seleção dos dados e da descrição apresentada, com base no Guia de livros didáticos (2013), que nos auxiliam a atingirmos a pergunta e os objetivos dessa pesquisa, apresentamos a análise em duas categorias: recursos acessórios à produção e recursos indispensáveis à produção. Essas duas categorias são as duas formas de utilização dos recursos tecnológicos subjacentes às propostas de ensino de produção textual no LDP que dão, portanto, resposta a nossa questão de pesquisa. Na primeira categoria de análise, apresentamos as atividades que utilizam recursos como acessórios à produção de textos e na segunda apresentamos as atividades que utilizam os recursos indispensáveis, como mediação e recurso principal para a realização das atividades de produção de textos verificadas nos LDP.

### 3. Atividades de produção de textos com o uso de recursos tecnológicos

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.*

(Arthur Schopenhauer)

Este item está organizado de modo a atender a questão e as etapas de investigação. Para isso, apresentamos os nossos dados em duas categorias de análise como já foi dito neste trabalho: recursos acessórios e recursos indispensáveis. À medida em que apresentamos cada uma delas, descreveremos as propostas de atividades solicitadas nos LDP em função dos seus objetivos, identificando os recursos tecnológicos que são necessários à realização dessas atividades. Do ponto de vista metodológico, a análise dos dois objetivos (discriminação das atividades em função dos seus objetivos e recursos utilizados) têm como sustentação recortes e fragmentos dos LDP analisados. Vejamos inicialmente os recursos utilizados como acessórios nas atividades de produção de textos e em seguida aqueles que são indispensáveis.

#### 3.1. Recursos acessórios

Observando as atividades de ensino de produção de textos, verificamos que elas são apresentadas ao aluno com o objetivo de conhecer e produzir textos a partir da discussão propiciada pela temática ou gênero textual apresentado na unidade/capítulo dos LDP. No caso dessas atividades que utilizam recursos como acessórios a sua realização, encontramos propostas de ensino de produção de notícia para um jornal e entrevista (tanto na coleção B quanto na Coleção C). Vejamos o primeiro caso, como mostra a figura 1C.

## Produção escrita

### A notícia

1. Assista a um telejornal e escolha um fato que mereça ser noticiado.
  2. Prepare uma notícia com todas as partes que você estudou: manchete, olho, *lead*, corpo do texto com as informações complementares e o fechamento.
  3. Se quiser, fotografe algo que ilustre sua notícia.
  4. Não se esqueça:
    - da objetividade da linguagem;
    - de evitar frases longas, pois isso dificulta a agilidade da leitura;
    - de atrair o leitor com uma manchete que possa despertar interesse.
- Revisão e avaliação da notícia**
1. Releia sua notícia.
  2. Verifique se ela contém todas as partes:
    - manchete;
    - olho;
    - *lead*;
    - corpo do texto.
  3. No *lead* e no corpo do texto, verifique se as respostas às seguintes questões podem ser encontradas:
    - Do que trata a notícia?
    - Quando aconteceu o fato?
    - Onde aconteceu?
    - Quem ou o que foi envolvido no fato?
  4. Troque sua notícia com um colega para avaliar se:
    - a linguagem empregada está clara e objetiva;
    - não há frases longas, que dificultam a compreensão e a leitura rápida do texto.

### O jornal da sala

1. Leiam as notícias produzidas.
2. Agrupem as notícias de acordo com o tipo de assunto: notícias policiais, sociais, internacionais, locais, científicas, esportivas...
3. Tragam folhas de papel pardo para a sala de aula.
4. Planejem a distribuição das notícias no espaço das folhas de papel pardo, de acordo com os agrupamentos feitos.
5. Escolham um nome para o jornal e para cada uma das seções.
6. Datem o jornal e numerem as folhas na sequência em que devem ser lidas.
7. Montem em um espaço comum da escola um painel com os jornais elaborados, para que todos possam ficar informados sobre as notícias produzidas.
8. Caso a escola disponha de laboratório de informática, vocês poderão montar o jornal diretamente no computador. Isso facilitará a impressão, a reprodução e a circulação do jornal na classe.

Figura 1C – 7º ano

De acordo com a figura 1C, retirada do LDP do sétimo ano da Coleção C, verificamos uma proposta de atividade que tem o objetivo de elaborar um jornal para a divulgação de notícias produzidas pelos alunos. Como podemos visualizar na figura 1C, para realizar esta atividade o aluno deve executar duas tarefas: a primeira refere-se à produção das notícias e a segunda à elaboração do jornal.

Antes de passarmos a descrição das tarefas que compõem a atividade, é interessante verificarmos o lugar desta atividade no LDP, pois este jornal e as

notícias produzidas são norteados pelo que preza o capítulo e a unidade do LDP. Neste caso, o gênero notícia é o título do capítulo cinco do LDP e este gênero funciona superordenando todas as atividades de leitura, produção de textos e de análise linguística deste capítulo.

O capítulo cinco está localizado na unidade três *Relato jornalístico* do LDP. Apesar de o gênero produzido e apresentado na atividade ser a notícia, bem como o seu suporte que é o jornal, e não o relato jornalístico, gênero da unidade, tal produção propõe progressão para o aprendizado deste último gênero ao término da unidade, já que eles pertencem ao mesmo domínio discursivo (jornalístico) e têm a mesma intenção (informar), entre outras semelhanças.

Retornando à discriminação das tarefas a serem realizadas na atividade, mais especificamente a de produção das notícias, conforme observamos na figura 1C, identificamos quatro comandos para esta produção. O primeiro comando apresentado na tarefa solicita ao aluno para que ele assista a um telejornal e faça a escolha de um fato relevante para escrever uma notícia. Neste momento, quando é solicitado ao aluno para que ele assista ao telejornal e escolha um fato para a sua produção, não fica claro qual será o recurso utilizado para realizar este comando, pois ele não é mencionado. A princípio, podemos inferir que este recurso será o televisor, já que ele é o suporte mais utilizado para se assistir a telejornais, mas outros recursos, como o computador, tablet e celular, não podem ser descartados pois também são válidos para a execução do que foi proposto.

Ainda de acordo com a figura 1C, o segundo comando apresentado refere-se à produção propriamente dita da notícia. Ele pede para que o aluno a produza a partir do que foi estudado no capítulo (manchete, o lead, entre outros aspectos estruturais do gênero) do LDP.

Como podemos perceber na figura 1C, não conseguimos identificar na tarefa o recurso que será utilizado para a produção da notícia. Por este motivo, como não há menção a esse recurso, inferimos que para a produção serão utilizados papel e caneta como suporte para o registro do texto que será veiculado no jornal. Tarefas como essa (e também atividades) que mobilizam esses recursos são muito recorrentes nos LDP analisados porque são mais acessíveis a quase toda a maioria do alunado brasileiro e não dependem de uma série de fatores para a sua

manutenção como os recursos digitais (energia elétrica, internet, condições financeiras).

A partir da figura 1C, o terceiro comando da tarefa refere-se à possibilidade de o aluno fotografar algo para ilustrar sua notícia. Para realizá-lo, o aluno necessita de um recurso para fotografar, que pode ser uma câmera ou celular ou outro recurso semelhante, recurso este que ao ser utilizado mobiliza conhecimentos extra-linguísticos do aluno e é dependente das suas condições técnicas e/ou financeiras ou das condições oferecidas pela escola para a realização desta tarefa. Essa constatação evidencia a complexidade de realização da tarefa ora apresentada, pois diversos fatores, como o extra-linguístico e o socioeconômico, interferem e estão interferindo no seu processo e no processo da atividade como um todo até a sua realização pelo aluno.

Além disso, ao notarmos a possibilidade de uso desse e de outros recursos na tarefa e na atividade, percebe-se que o LDP não está sendo omissivo quanto à inserção dos recursos tecnológicos na prática escolar, esperando que as condições do aluno ou da escola possam satisfazer a proposta da atividade requerida, o que torna a discussão ainda mais complexa.

Em relação ao quarto e último comando para a produção da notícia, segundo a figura 1C, a tarefa apresenta algumas orientações genéricas de como o aluno deve proceder na escrita da notícia, apresentando objetividade e uma manchete da notícia que chame a atenção do leitor.

Além destes comandos, a tarefa ainda apresenta um momento de *Revisão e avaliação da notícia*, como ainda podemos observar na figura 1C. De forma geral, esse momento exige do aluno reflexão sobre a sua escrita, pois a tarefa o faz pensar mais uma vez para tudo o que foi solicitado anteriormente como forma de tornar o texto adequado ao contexto em que ele irá circular que é o jornal.

Realizada essa primeira tarefa, o aluno tem que executar a segunda que é a produção do jornal. Como mostra a figura 1C, para a elaboração do jornal o LDP apresenta algumas orientações aos alunos, especificamente oito estratégias, para que eles possam realizar essa tarefa, como pensar no nome do jornal, escolher quais serão as suas seções, utilizar papel pardo, entre outras. Em relação ao papel

pardo, o LDP o mostra como recurso indispensável para a realização desta tarefa, pois sem ele a tarefa não pode ser realizada.

Como última orientação, o LDP recomenda o uso do computador para auxiliar na elaboração do jornal, *caso a escola disponha de laboratório de informática*. Percebemos, então, nesta parte textual apresentada pela atividade do LDP, a possibilidade de uso do computador, como mostra o texto da oitava estratégia presente na figura 1C, pois *facilitará a impressão, a reprodução e a circulação do jornal na classe*. Do ponto de vista da realização dessa atividade, verifica-se mais uma vez que a proposta da atividade está centrada em um paradigma que pretende levar o aluno pelo caminho da complexidade, utilizando na sua produção recursos acessórios que são dependentes das condições do aluno ou da escola e que mobilizam conhecimentos que não apenas o linguístico, mas também técnico.

Em relação a segunda atividade que é a produção de uma entrevista escrita, os LDP do sétimo (Coleção B) e nono (Coleção C) anos apresentaram propostas com este gênero. Apesar de as duas entrevistas serem realizadas de forma oral, as propostas solicitam ao aluno que ele as apresente de forma escrita, como veremos a seguir e, por isso, as categorizamos nesta seção *Produção de textos escritos* do trabalho.

No caso do LDP do sétimo ano da Coleção B, esta atividade está presente no capítulo um *Eu, tu, eles: cada um com seu jeito* da unidade quatro *Um mundo plural* do LDP e tem por objetivo entrevistar um imigrante ou descendente de imigrantes sobre a cultura do país de origem dele. Antes de apresentar a proposta de produção, que será comentada mais adiante, observamos no capítulo textos em diversos gêneros para leitura relacionados a temática da entrevista que será produzida, inclusive uma entrevista como modelo para a produção dos alunos.

Essa entrevista aparece como último texto para leitura pelos alunos antes da produção escrita e vem acompanhada de um exercício que apresenta questões discursivas relacionadas a aspectos temáticos e estruturais do texto apresentado e logo em seguida temos a proposta de produção da entrevista.

Esta proposta está organizada em três subseções, a saber: *Pensando na produção do texto, Produzindo o texto e Avaliando a produção*. Vejamos a primeira subseção antes de passarmos para as outras duas, como mostra a figura 1B:

## Pensando na produção do texto

Agora, é a sua vez de produzir uma entrevista com um imigrante ou descendente de imigrantes para saber um pouco sobre a cultura do país de origem dele(s) e se houve choque cultural. A entrevista será apresentada para os seus colegas de sala. Veja, a seguir, algumas indicações para auxiliar em sua produção.

- a) Releia a entrevista da página anterior para se familiarizar com a estrutura do texto (perguntas e respostas).
- b) Escolha quem será a pessoa entrevistada. Pode ser um familiar, um conhecido de seus pais ou um vizinho que tenha origem de outro país ou que seja descendente de imigrantes.

Figura 1B – 7º ano

Esta subseção *Pensando na produção do texto*, apresentada na figura 1B, como o próprio nome indica, é apresentada com a intenção de que o aluno pense e planeje a execução da entrevista. Como identificamos na figura 1B, a atividade solicita que o aluno produza uma *entrevista com um imigrante ou descendente de imigrantes para saber um pouco sobre a cultura do país de origem dele(s) e se houve choque cultural*. Para isso, a atividade faz algumas indicações ao aluno como forma de orientá-lo na realização da atividade, como reler a entrevista que foi apresentada na página anterior e escolher a pessoa que será entrevistada. Além destas, ainda temos outras indicações, como agendar o dia da entrevista, fazer uma pesquisa sobre o país de origem do entrevistado para auxiliá-lo na elaboração das perguntas, fazer uso da linguagem objetiva, entre outras indicações.

Em seguida, temos a subseção *Produzindo o texto*, como nos mostra a figura 2B. Vejamos:

## Produzindo o texto

Produza a entrevista de acordo com as orientações a seguir.

- a) Em uma folha avulsa, escreva o título **Entrevista**.
- b) Faça um pequeno texto de apresentação sobre o entrevistado.
- c) Redija um roteiro com as perguntas, numerando-as em ordem crescente e deixando um espaço para você anotar as respostas.
- d) Elabore perguntas que permitam que o entrevistado discorra sobre o assunto. Perguntas muito objetivas, cujas respostas sejam “sim” ou “não”, não possibilitam que o entrevistado explique o que você pretende saber.
- e) Estabeleça o número de perguntas de acordo com os objetivos e o tempo disponível.
- f) Seja claro e objetivo na elaboração das perguntas.
- g) Utilize um gravador, se possível.
- h) No dia e horário combinados, encontre-se com o entrevistado e comece a sua entrevista. Apresente-se e informe o objetivo da entrevista. Faça uma pergunta e, conforme o entrevistado for respondendo, vá anotando as informações.
- i) Quando o entrevistado estiver falando, procure ouvir atentamente e não interromper até que ele conclua sua fala.
- j) Somente passe para outra pergunta se o entrevistado tiver respondido à questão feita.
- k) Ao final, agradeça ao seu entrevistado.



Paula Diezzi

Primeiro, anote a entrevista em um rascunho. Depois revise seu texto e verifique se você seguiu todas as orientações. Faça as alterações necessárias e passe a entrevista a limpo. Quando você e seus colegas terminarem, o professor organizará um círculo na sala para que os alunos leiam as entrevistas, a fim de que todos possam conhecer o entrevistado e a cultura de seu país.

Caso a pessoa entrevistada concorde, leve uma fotografia dela ou de seus antepassados para que todos os conheçam.

## Avaliando a produção

Finalmente, avaliem a atividade de vocês.

- Você conseguiu direcionar a entrevista para obter informações sobre o país de origem do entrevistado?
- Qual entrevistado chamou mais a atenção dos colegas?
- Qual foi a maior dificuldade para realizar essa atividade?

Figura 2B – 7º ano

De acordo com a figura 2B, verificamos que a atividade apresenta onze orientações para realizar a entrevista. Conforme visualizamos na figura 2B, todas as orientações são muito claras e fazem observações diversas para se realizar a atividade.

Nas três primeiras orientações, apresentadas nas letras A, B e C, como vemos na figura 2B, se recomenda ao aluno que em uma folha avulsa se escreva o

título entrevista, escreva um pequeno texto de apresentação do entrevistado e um roteiro com perguntas (em ordem crescente e com espaço para respostas) para que o entrevistado responda. Ao observar essas três orientações, identificamos imediatamente que os recursos que serão utilizados para se registrar a entrevista são o papel e a caneta. O primeiro recurso, o papel, é identificado logo na primeira orientação apresentada pela atividade, na letra A; o segundo recurso, apesar de não ser mencionado na atividade, inferimos a sua utilização porque não é apresentado nenhum outro para se escrever as perguntas ao entrevistado no papel, bem como suas respostas, como sugere a letra C.

De acordo com a figura 2B, as próximas três orientações, apresentadas nas letras D, E e F, são voltadas para a elaboração das perguntas que serão feitas ao entrevistado. Nessas orientações se chama a atenção do aluno para que ele apresente perguntas que permitam ao entrevistado apresentar suas ideias, comentar e discorrer sobre o assunto tratado, pois questões muito objetivas não propiciam a argumentação necessária ao gênero entrevista, como mostra a letra D. Além disso, tais perguntas devem ser apresentadas com clareza e objetividade e pensadas para serem respondidas dentro do tempo disponível para a entrevista, como mostram as letras E e F.

Ainda segundo a figura 2B, a orientação presente na letra G refere-se à possibilidade de uso de um gravador durante a realização da entrevista, enveredando pelo paradigma da complexidade, pois exige do aluno no uso desse recurso acessório a mobilização de conhecimentos que não apenas linguísticos para a realização da atividade. Apesar de a entrevista ser registrada de forma escrita, como indicam as orientações das letras C e H, a gravação da entrevista possibilita que o aluno tenha o registro oral como apoio para ajudá-lo na escrita das respostas do entrevistado, caso seja possível, antes de socializar com a turma. Além disso, o registro oral feito com esse recurso também pode ser apresentado a classe como forma alternativa ao registro escrito, apesar de isso não estar nas orientações oferecidas pela atividade.

As últimas orientações apresentadas estão nas letras H, I, J e K, como vemos na figura 2B. A orientação da letra H chama a atenção do aluno para que ele se encontre com o entrevistado no dia e horário marcados, portanto, sem atraso, apresentando-se e apresentando o objetivo da entrevista. Em seguida, o aluno pode

iniciar a entrevista fazendo uma pergunta por vez e anotando a resposta dada pelo entrevistado.

Além disso, se recomenda que o aluno não interrompa o entrevistado quando ele estiver falando e o ouça atentamente, como mostra a letra I, e faça a próxima pergunta apenas quando ele tiver respondido à questão que foi feita, como sugere a letra J. Por fim, a recomendação da letra K é que o aluno agradeça ao entrevistado pela disponibilidade de ser entrevistado.

Ainda de acordo com a figura 2B, ao término das orientações distribuídas entre as letras A e K para a realização da entrevista, a subseção *Produzindo o texto* ainda pede para que o aluno escreva a entrevista em um rascunho e depois a revise, atentando para as orientações apresentadas anteriormente e verificando se elas foram realizadas, para que só depois o professor a socialize com a turma. Esta subseção ainda pede para que, se o entrevistado concordar, o aluno leve uma fotografia dele para que a turma o conheça. Para isso, o aluno deve utilizar um outro recurso que registre a fotografia que pode ser uma câmera fotográfica ou celular.

Realizada a entrevista, a atividade ainda oferece um momento de reflexão e avaliação sobre a produção com vistas a adequação do texto ao que foi proposto, bem como outros aspectos relacionados a execução da entrevista, como podemos ver na subseção *Avaliando a produção*, ainda na figura 2B.

De acordo com esta figura, a atividade faz três questionamentos ao aluno como forma de iniciar o processo de avaliação da entrevista realizada, a saber: *Você conseguiu direcionar a entrevista para obter informações sobre o país de origem do entrevistado?*, *Qual entrevistado chamou mais atenção dos colegas?* e *Qual foi a maior dificuldade para realizar essa atividade?*. Percebemos, dessa forma, que a atividade ainda leva o aluno a refletir sobre a produção da entrevista, enfatizando aspectos importantes que não estão apresentados no texto escrito da entrevista.

A entrevista apresentada pelo LDP do nono ano da Coleção C foi apresentada no capítulo cinco *Entrevista jornalística*, unidade três *Opinar, argumentar, defender ideias...*, e tem o objetivo de levar o aluno a produzir uma entrevista com o tema *Vocação e realização profissional*. Antes de apresentar a proposta, o capítulo citado apresenta duas entrevistas escritas para que o aluno leia e se familiarize com este gênero antes de produzi-lo.

De acordo com a proposta apresentada, a atividade apresenta orientações para se realizar a entrevista organizadas em cinco partes: *Preparação*, *Realização da entrevista*, *Registro*, *Avaliação* e *Circulação do texto*. A seguir, temos orientações para a *Preparação* da entrevista, como podemos ver na figura 2C.

## Orientações para organizar a entrevista

### A. Preparação

1. Façam contato com a pessoa a ser entrevistada para saber se ela tem disponibilidade para agendar esse compromisso. Informem a ela qual é o tema da entrevista e perguntem: se permite gravação desse evento, se quer que seja dada ênfase a algum aspecto, se há detalhes sobre os quais não gostaria de falar.
2. Pesquisem na internet, em livros e revistas, o assunto de que se vai tratar, pois isso facilitará a elaboração das perguntas.
3. Preparem por escrito cinco perguntas que possam nortear a conversa, para permitir que o entrevistado possa desenvolver mais abertamente suas ideias e valorizar o assunto. No decorrer da entrevista, certamente surgirão outras questões que vocês poderão explorar.
4. Tendo em vista o perfil do entrevistado e o público que deverá ler o texto – principalmente jovens –, planejem o nível de linguagem a ser utilizado: mais formal ou mais informal.

Figura 2C – 9º ano

Segundo a figura 2C, identificamos que a atividade orienta o aluno a entrar em contato com o entrevistado para agendar a realização da entrevista e lhe informar o tema desta produção. Além disso, o aluno também deve pedir autorização para gravar a entrevista e perguntar ao entrevistado se existe algo que ele deseja (ou não) expor durante a entrevista. Para isso, como vemos na figura 2C, será necessário pesquisar sobre o assunto que será tratado na entrevista em diversos suportes (livros, jornais e sites) para se formular as perguntas que serão destinadas ao entrevistado.

Como mostra a figura 2C, ainda temos mais duas orientações na primeira parte da atividade que é a *Preparação*. Uma delas solicita ao aluno para que ele formule cinco perguntas para nortear o debate de forma que deixem o entrevistado

bem à vontade para apresentar suas ideias na entrevista; a outra orientação é para que o aluno leve em consideração no momento da entrevista o público que a irá ler para ajustá-la ao nível de linguagem (formal ou informal) adequado.

A segunda parte de orientações desta atividade está na *Realização da entrevista*, como podemos ver na figura 3C a seguir:

#### B. Realização da entrevista

1. Se forem gravar em áudio ou audiovisual, preparem os aparelhos, de forma que eles possam ser usados por tempo suficiente para a entrevista. Se não forem gravar, combinem quem do grupo vai ficar responsável pelo registro da entrevista.

Figura 3C – 9º ano

De acordo com a figura 3C, verificamos que a atividade recomenda a possibilidade de a entrevista ser gravada em áudio ou audiovisual. Dessa forma, percebemos que os recursos gravador ou filmadora, por exemplo, podem ser utilizados nesta atividade como suporte, como acessórios, caso o aluno tenha acesso a eles, o que mais uma vez retoma a discussão já iniciada nas outras atividades apresentadas: a de que a atividade situa-se sob o paradigma da complexidade, pois exige do aluno além dos conhecimentos linguísticos a realização de ações de natureza técnica para a utilização desses recursos na atividade e condições (do aluno ou da escola) para o uso. Se os alunos não puderem gravar, como ainda mostra a figura 3C, o grupo deve escolher quem irá realizar o registro da entrevista de forma escrita utilizando papel e caneta.

A terceira parte da produção da entrevista refere-se ao *Registro* da produção realizada, como mostra a figura 4C. Vejamos:

### C. Registro

1. Se a conversa for gravada, transcrevam as perguntas e as respostas, fazendo uma primeira versão para montar o texto e editá-lo. Não joguem fora essa versão. Vocês poderão usá-lo em outra etapa da produção.
2. Se tiverem acesso a um computador, vocês podem empregar recursos gráficos na edição da entrevista. Se não, usem canetas de cores diferentes para marcar os turnos de fala.
3. Observem o encadeamento entre perguntas e respostas, se não há repetições, se as informações estão claras. Na edição por escrito da entrevista, vocês podem até eliminar uma ou outra pergunta que não esteja se encaixando bem no contexto ou acrescentar uma pergunta pertinente que os ajude a dividir uma resposta muito longa.

Figura 4C – 9º ano

Na figura 4C, observamos três orientações. A primeira solicita ao aluno para que ele transcreva a entrevista caso ela tenha sido gravada para em seguida iniciar a sua edição. Essa primeira versão deve ser guardada para ser utilizada em outra etapa da produção, se for preciso, como mostra a primeira orientação da figura 4C.

A segunda orientação diz que durante a edição da entrevista o aluno pode empregar recursos gráficos no texto, caso tenha acesso a um computador. Se não puder utilizar esse recurso como suporte, a orientação é que se utilize canetas de cores diferentes para marcar os turnos da fala do entrevistador e do entrevistado.

Além disso, na terceira orientação apresentada na figura 4C verificamos que a atividade solicita ao aluno para que ele analise a entrevista, observando se há encadeamento entre perguntas e respostas, se não há repetições e se as informações estão claras. A partir dessa análise, ele pode eliminar perguntas que não estejam se encaixando na entrevista ou acrescentar uma pergunta pertinente onde houver respostas muito longas.

Como últimas orientações para a realização das atividades, temos a *Avaliação e Circulação do texto*, como mostra a figura 5C a seguir:

#### D. Avaliação

- Finalizada a edição do texto, escolham um leitor para dar um parecer sobre o trabalho de vocês – alguém da família, um amigo, um colega de outra classe, ou quem sabe até um jornalista. Depois, conforme os comentários desse leitor, façam na entrevista os ajustes que considerarem adequados.

#### E. Circulação do texto

- Vocês podem publicar a entrevista no jornal e/ou *site* da escola, se houver. Também podem encaminhar a entrevista para revistas de sua região voltadas para o público jovem. Um assunto como esse, tão discutido nos dias de hoje, merece ser compartilhado.

Figura 5C – 9º ano

Conforme nos mostra a figura 5C, realizada a entrevista, ela deve passar pelo momento de *Avaliação*. De acordo com a proposta da entrevista, a avaliação deve ser feita por alguém selecionado pelo aluno (pai, colega, entre outros). Assim que essa pessoa avaliar a entrevista, o aluno deve levar os comentários em consideração (caso sejam pertinentes) e realizar os possíveis ajustes na entrevista escrita.

Por fim, como última orientação da atividade de produção da entrevista temos a quinta parte *Circulação do texto*, como mostra a figura 5C. Nesta parte textual, lê-se a recomendação de que a entrevista pode ser publicada em um jornal ou site da escola, além de revistas voltadas para o público jovem.

Vejamos a seguir os recursos utilizados como equipamentos nas atividades de produção de texto.

### 3.2. Recursos indispensáveis

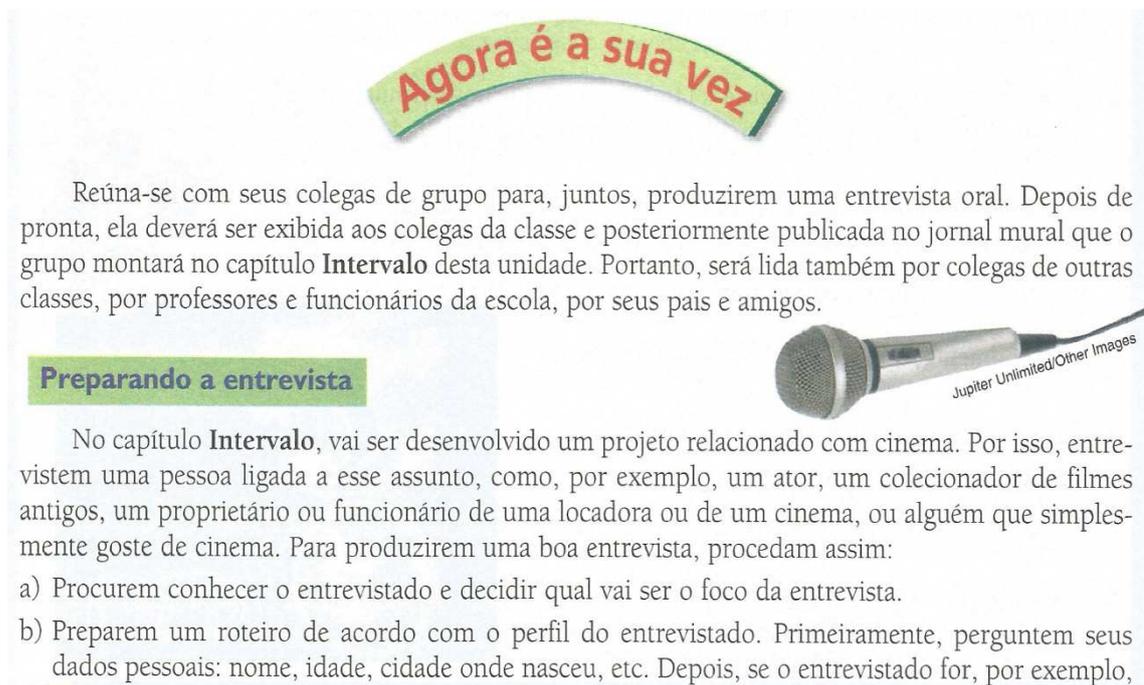
Em relação aos recursos que são indispensáveis nas atividades de produção de textos, percebemos que assim como as atividades de produção de textos que utilizam recursos como acessórios, elas são apresentadas ao aluno com o objetivo de conhecer e produzir textos a partir da discussão propiciada pela temática ou gênero textual apresentado na unidade de cada um dos LDP. Verificamos no *corpus*

desta pesquisa três propostas apresentadas nos LDP analisados: a de uma entrevista, a de um artigo de opinião e a de um debate.

No caso da proposta de realização de uma entrevista, ela está organizada em três partes (*Preparando a entrevista, Entrevistando e Apresentando a entrevista*) no capítulo dois *A aventura da viagem* da unidade quatro *Medo, terror e aventura*.

Antes de apresentar a proposta de produção da entrevista, o capítulo apresenta uma entrevista escrita para que o aluno conheça o gênero, destacando que ele é por natureza um gênero oral, e que o aluno o irá conhecer e depois o produzir. Apresentada a entrevista, um exercício de interpretação e análise voltado para os aspectos linguísticos e pragmáticos da entrevista é dirigido ao aluno.

Realizado esse exercício, temos a atividade de produção da entrevista, como nos mostra a figura 1A. Vejamos:



**Agora é a sua vez**

Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, produzirem uma entrevista oral. Depois de pronta, ela deverá ser exibida aos colegas da classe e posteriormente publicada no jornal mural que o grupo montará no capítulo **Intervalo** desta unidade. Portanto, será lida também por colegas de outras classes, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos.

**Preparando a entrevista**

No capítulo **Intervalo**, vai ser desenvolvido um projeto relacionado com cinema. Por isso, entrevistem uma pessoa ligada a esse assunto, como, por exemplo, um ator, um colecionador de filmes antigos, um proprietário ou funcionário de uma locadora ou de um cinema, ou alguém que simplesmente goste de cinema. Para produzirem uma boa entrevista, procedam assim:

- Procurem conhecer o entrevistado e decidir qual vai ser o foco da entrevista.
- Preparem um roteiro de acordo com o perfil do entrevistado. Primeiramente, perguntem seus dados pessoais: nome, idade, cidade onde nasceu, etc. Depois, se o entrevistado for, por exemplo,

Figura 1A – 7º ano

De acordo com a figura 1A, verificamos uma atividade em que é solicitado ao aluno para que ele produza uma entrevista oral junto com um grupo de colegas. Essa entrevista, conforme mostra a atividade, será apresentada aos demais alunos

da turma e depois será publicada em um jornal para que todos os alunos, professores e funcionários da escola vejam, além dos amigos e pais dos alunos que a produziram.

Conforme verificamos na figura 1A, a primeira parte desta atividade é *Preparando a entrevista*. Nesta subseção verificamos algumas orientações da parte da atividade ao aluno para a produção da entrevista, como conhecer o entrevistado, decidir qual será o foco da entrevista e preparar um roteiro com o perfil do entrevistado com as suas principais informações.

Além disso, podemos verificar logo no início da subseção *Preparando a entrevista* que a atividade solicita que o aluno produza a entrevista relacionada ao tema cinema, pois o LDP irá desenvolver um projeto com esse tema na seção (ou capítulo, como chama a atividade) *Intervalo* e a entrevista realizada com essa temática irá contribuir para o projeto. Uma das atividades desse projeto no capítulo *Intervalo* é a produção de um jornal televisivo, a qual será descrita mais adiante.

As orientações para a realização desta atividade continuam na próxima página do LDP, como podemos ver na figura 2A a seguir.

um ator, procurem informar-se sobre ele, os cursos que fez, os filmes ou as peças em que atuou, se mantém outra atividade em paralelo, etc. Caso seja um colecionador, perguntem como começou a colecionar, quais são os filmes mais raros que possui, de quais mais gosta, e assim por diante. Se for um proprietário de locadora, perguntem como chegou a essa profissão, que tipos de filme são mais procurados pelos clientes, quais os filmes brasileiros mais alugados, qual é o comportamento do público em relação a séries como *Lost*, *Friends* e outras, quantas horas trabalha por dia, etc.

- c) Façam perguntas curtas e objetivas. Prevejam possíveis respostas e preparem novas perguntas a essas respostas.
- d) Escolham entre os integrantes do grupo quem vai fazer as perguntas ao entrevistado. A pessoa poderá ler o roteiro de perguntas, mas é importante que tenha as perguntas em mente para não se perder na hora da entrevista.

### Entrevistando

Não confiem na memória; gravem a entrevista com uma filmadora ou um gravador. Se não dispuserem desses recursos, façam a anotação das respostas. Se possível, fotografem o entrevistado para, posteriormente, juntar algumas fotos dele ao texto da entrevista.

### Apresentando a entrevista

Apresentem à classe a entrevista que fizeram e assistam ou ouçam as dos outros grupos. Depois, com base no boxe **Avaliem a entrevista oral**, avaliem também as entrevistas dos outros grupos, procurando identificar possíveis falhas para, assim, evitá-las em futuros trabalhos.

### Avaliem a entrevista oral

Observem se a entrevista apresenta um bom ritmo de perguntas e respostas; se o entrevistador mostra-se simpático e revela ter conhecimento sobre a pessoa entrevistada ou sobre o assunto abordado; se as perguntas são claras; se a linguagem do entrevistador é adequada ao perfil do entrevistado; se o entrevistador conseguiu formular novas perguntas a partir das respostas dadas; se a entrevista é agradável de ouvir e se contém revelações interessantes para o público.

Figura 2A – 7º ano

A partir do que nos mostra a figura 2A, ainda a respeito do entrevistado, a atividade sugere que se faça algumas perguntas relacionadas ao seu hobby ou profissão, como quais são os filmes mais raros que possui, quais os filmes brasileiros mais alugados, entre outras sugestões de perguntas. Essas perguntas devem ser breves e objetivas para facilitar a compreensão do entrevistado e pensadas com as possíveis respostas para a elaboração de novos questionamentos.

Como última orientação apresentada na parte *Preparando a entrevista*, como observamos na figura 2A, a atividade solicita para que o grupo escolha o entrevistador. De acordo com a orientação, ele poderá ler as perguntas preparadas que estão no roteiro, mas recomenda-se que ele saiba quais serão as perguntas para não se perder no momento da entrevista.

Como mostra a figura 2A, na segunda parte da atividade *Entrevistando*, recomenda-se que o aluno grave a entrevista, com o auxílio de uma filmadora ou de

um gravador. Essa recomendação mostra, assim como nas outras atividades de produção de textos desta análise, que o LDP está levando em consideração nas suas propostas de ensino a utilização de diferentes recursos para a sua realização pelo aluno, o convidando a mobilizar através do uso desses recursos conhecimentos que não são apenas linguísticos pelo fato de eles sozinhos não garantirem a realização da atividade, algo típico do paradigma da complexidade. Se o aluno ou o grupo de alunos que está realizando a atividade não tiver acesso a esses recursos, eles devem anotar as respostas utilizando o papel e a caneta.

Realizada a entrevista, a proposta da atividade na terceira parte *Apresentando a entrevista* pede para que a produção seja apresentada a turma, como ainda podemos observar na figura 2A. Além disso, ainda sugere que os alunos avaliem a produção e o planejamento, com base no quadro *Avaliem a entrevista oral*, destacando aspectos importantes e essenciais para a realização de uma entrevista, como a clareza e o ritmo das perguntas, o conhecimento sobre o tema da entrevista por parte do entrevistador, entre outras. Esta tarefa pode ser realizada observando as gravações que foram feitas através dos recursos tecnológicos mencionados. Dessa forma, percebemos que tais recursos não foram utilizados apenas como acessórios para a produção da entrevista, mas como equipamentos necessários à sua realização, pois caso não sejam utilizados esta última parte da atividade (*Apresentando a entrevista*) não pode ser realizada, conforme a orientação apresentada que diz o seguinte: *Apresentem a classe a entrevista que fizeram e assistam ou ouçam as dos outros grupos. Depois, com base no boxe Avaliem a entrevista oral, avaliem também as entrevistas dos outros grupos, procurando identificar possíveis falhas para, assim, evitá-las em trabalhos futuros.*

A segunda proposta de produção verificada foi a de um artigo de opinião, como nos mostra o exemplo da figura 3B a seguir:

## Artigo de opinião

No texto “Será que ‘ficar’ é mesmo novidade?”, Jairo Bouer discute sobre o relacionamento afetivo entre os adolescentes nos dias de hoje, posicionando-se sobre esse tema. Agora é a sua vez de produzir um artigo de opinião.

Como você viu, o artigo de opinião costuma veicular em jornais e revistas e as produções são restritas aos articulistas, os autores desses artigos. Por isso, seu artigo deverá ser publicado em um *blog*, com a ajuda do professor. O objetivo dessa produção é que seus conhecidos da escola e de fora dela conheçam sua opinião a respeito da seguinte questão: “Os jovens de 12 a 18 anos preferem namorar ou ficar?”.

Figura 3B – 8º ano

Na figura 3B vemos uma proposta de produção de um artigo de opinião, presente no capítulo dois *Relacionamentos na adolescência* da unidade um *Vida de adolescente* do LDP do oitavo ano da Coleção B. Nessa proposta o aluno deverá produzir o seu texto a partir da seguinte questão: *Os jovens de 12 a 18 anos preferem namorar ou ficar?* Como apoio para a produção do artigo de opinião, o LDP apresentou o texto *Será que ficar é mesmo novidade?*, de Jairo Bouer, relacionado a temática da produção, como nos mostra a figura 3B.

Ainda conforme a figura 3B, identificamos que a produção deve ser publicada em um blog. Assim, o aluno pode escrever o seu texto logo no computador para em seguida postá-lo neste suporte. Dessa forma, o uso desse recurso é indispensável para a realização da atividade como um todo, tendo em vista que é através dele que o texto será publicado.

Além dessa apresentação geral da proposta de produção do artigo de opinião mostrada na figura 3B, verificamos que a atividade ainda apresenta orientações para a produção que aparecem organizadas em três partes: *Pensando na produção do texto*, *Produzindo o texto* e *Avaliando a produção*. Vejamos a primeira e em seguida as outras duas como nos mostra a figura 4B a seguir:

### Pensando na produção do texto

Leia algumas orientações para auxiliar na produção do seu artigo de opinião.

- a) Primeiro, defina qual será seu posicionamento perante o assunto.
- b) Pesquise em jornais, revistas e na internet sobre o tema, para ter embasamento.
- c) Faça um levantamento dos possíveis argumentos e contra-argumentos que você poderá usar.

Figura 4B – 8º ano

Segundo a figura 4B, identificamos que a atividade destina um momento para o aluno pensar e planejar o seu texto e apresenta orientações que ajudam na produção. Essas orientações dizem que o aluno deve definir o seu posicionamento no texto, pesquisar em jornais, revistas e na internet o tema que será discutido e levantar os possíveis argumentos e contra-argumentos que podem ser utilizados. Dessa forma, o aluno é levado a pensar na escrita do seu texto com as informações básicas à produção desse gênero que é o artigo de opinião.

A segunda parte da atividade é *Produzindo o texto*, como nos mostra a figura 5B:

### Produzindo o texto

Agora produza o artigo de opinião. Para isso, veja algumas instruções.

- a) Faça uma introdução contextualizando o assunto e esclareça seu ponto de vista.
- b) Organize e desenvolva cada um dos argumentos e contra-argumentos pertinentes ao seu posicionamento.
- c) Lembre-se de que empregar exemplos, dados estatísticos, citações de especialistas, fortalecem suas ideias, atribuindo a elas mais credibilidade.

Figura 5B – 8º ano

De acordo com a figura 5B, solicita-se que o aluno produza o seu artigo de opinião. Conforme as instruções apresentadas, o texto deve apresentar uma introdução, explicitando o assunto que está sendo tratado e o ponto de vista do aluno a respeito desse assunto. Além disso, vemos na figura 5B a instrução para que o aluno apresente argumentos e contra-argumentos no seu texto tomando para

isso como referência dados estatísticos e citações de especialistas, como forma de atribuir credibilidade a produção.

Além dessas e várias outras instruções apresentadas na atividade, produzido o texto, ainda há na atividade o momento de *Avaliação da produção*, como nos mostra a figura 6B:

**Avaliando a produção**

Após a divulgação dos artigos, a turma deverá conversar com o professor sobre os seguintes aspectos:

- Os leitores se motivaram a incluir comentários sobre suas ideias?
- Como foi a receptividade de seu artigo? A maioria das pessoas que comentaram seu artigo se posicionou contrária ou favorável às suas ideias?

Figura 6B – 8º ano

De acordo com a figura 6B, a proposta da atividade sugere que a turma converse com o professor sobre dois aspectos/questionamentos apresentados. O primeiro refere-se à recepção dos textos pelo público, atentando para comentários suscitados pelos leitores através do posicionamento, da argumentação do aluno na escrita do seu artigo. A partir desses comentários, pode-se saber como foi que os leitores se posicionaram a respeito do texto produzido, como mostra o segundo questionamento apresentado na figura 6B, além de refletir sobre ele, a partir da participação e colaboração do público através dos seus comentários no blog.

O terceiro caso encontrado é a proposta de produção de um debate nos LDP do sétimo (Coleção A) e nono (Coleção B) anos. No caso do LDP do sétimo ano, o objetivo da atividade é produzir o gênero debate a partir do tema do capítulo três (da unidade três) do LDP que é o *bullying*. Para atingir a proposta, o LDP inicia o capítulo apresentando dois textos para leitura e em seguida uma atividade de interpretação que têm o propósito de motivar o aluno a refletir sobre a questão posta em debate: *Como combater o bullying na escola?*

Antes da realização do debate ora sugerido, o LDP faz uma breve apresentação do gênero, conforme podemos observar na figura 3A a seguir:

## Produção de texto

### ▶ O DEBATE DELIBERATIVO

Entre os gêneros orais, um dos mais utilizados e valorizados socialmente é o **debate**. Esse gênero ficou muito conhecido na televisão, especialmente em razão do interesse despertado pelos debates realizados entre candidatos a cargos políticos importantes em época de eleição.

Mas há muitas outras situações e locais em que o debate é realizado: em escolas, comunidades de bairro, sindicatos, cinemas e teatros, universidades, etc. Dependendo da situação e da finalidade com que é produzido, ele pode ser um **debate regrado público**, utilizado para se conhecerem os diferentes ângulos e pontos de vista que envolvem um assunto polêmico (por exemplo, os projetos de governo de um candidato), ou um **debate deliberativo**, realizado quando se pretende, além de discutir o tema, **deliberar**, isto é, tomar decisões que implicam a ação de algumas pessoas ou de todo o grupo. Neste capítulo, você vai participar de um debate deliberativo.

Você leu diferentes textos relacionados com o *bullying*. Debata com a classe sobre o tema **Como combater o bullying na escola?** Ao final do debate, vocês deliberarão um conjunto de medidas de combate ao *bullying* para ser tomadas pela classe e, se possível, por toda a escola.

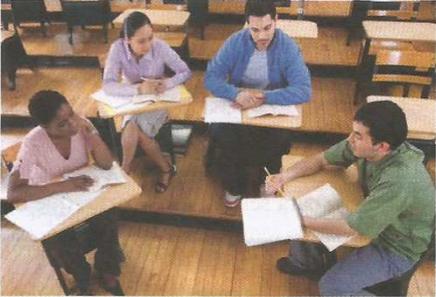


Figura 3A – 7º ano

De acordo com a figura 3A, ao apresentar o gênero debate, a proposta também o situa no âmbito dos gêneros orais e mostra e explica os principais tipos de debates: o debate regrado público e o debate deliberativo. Nesse momento, o LDP diz explicitamente que o tipo de debate a ser realizado na atividade proposta será o debate deliberativo com o tema que já mencionamos (*Como combater o bullying na escola?*) para no final da produção a *turma deliberar um conjunto de medidas de combate ao bullying que serão tomadas pela classe e, se possível, por toda a escola.*

Feitas estas considerações, a atividade apresenta em seguida orientações de como realizar o debate. Nessas orientações verificamos alguns princípios para um debate democrático, como podemos ver na figura 4A. Vejamos:

### Princípios de um debate democrático

1. Todos os participantes têm o direito de:
  - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro);
  - expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
  - estar em igualdade de condições com os outros (quanto ao tempo para falar, por exemplo).
2. No debate o confronto é de ideias; assim, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento à opinião de outro, pode haver réplica, dependendo do acordo prévio estabelecido entre o moderador e os participantes.

Figura 4A – 7º ano

De acordo com a figura 4A, durante o debate os participantes têm o direito de apresentar suas ideias dentro de um espaço de tempo previamente estabelecido, sem interrupções e qualquer tipo de preconceito. Tal recomendação da atividade exercita a escuta atenta e crítica dos demais alunos da turma em relação aquele que está falando, algo que de acordo com o Guia do PNL 2014 ainda é pouco explorado pelos LDP (BRASIL, 2013, p. 27). Além disso, esta atividade sinaliza para a possibilidade de os debatedores terem direito à réplica, caso o moderador e os participantes concordem previamente, como podemos observar no tópico três da figura 4A, entre outras recomendações.

O LDP também sugere a possibilidade de que a atividade seja filmada, conforme podemos observar na figura 5A:

### Filmando o debate

Se possível, filmem o debate para que, posteriormente, possam examinar seus pontos positivos e possíveis falhas. Além disso, a gravação do debate poderá ser exibida na feira **Seja solidário, seja voluntário!**, que será realizada no final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

## Figura 5A – 7º ano

Como podemos perceber na figura 5A, ao indicar a possibilidade de que o debate seja filmado (*Se possível, filmem o debate...*), o LDP sugere o uso do recurso tecnológico para a realização da atividade. Apesar de não ser mencionado linguisticamente, a princípio, o recurso que será utilizado é a filmadora, tendo em vista que atualmente diversos recursos tecnológicos podem realizar esta função de filmar, como o celular e o *tablet*, por exemplo. Nesta produção, caso o recurso tecnológico filmadora seja utilizado, como sugere a atividade, servirá para que após a realização do debate os alunos possam analisar e avaliar a produção feita, atentando para os pontos positivos e as possíveis falhas ocorridas durante o debate. Esta tarefa da atividade será realizada se o aluno tiver utilizado algum equipamento para filmá-la.

Esse momento, que será realizado após a produção do debate, permite ao aluno refletir criticamente sobre a produção do debate, observando e avaliando o seu desempenho ou o desempenho dos colegas durante o debate, as possíveis inadequações e pensando em como não os realizar em outras atividades semelhantes. Este procedimento, além de fazer com que o aluno reflita sobre a produção realizada, contribui para que ele desenvolva as suas capacidades de análise, auto-correção e de interação, todas necessárias à prática e à produção deste gênero oral formal público que é o debate.

Ainda de acordo com a figura 5A, a produção pode ser apresentada na seção Intervalo do LDP. Antes disso, é necessário que a produção seja avaliada, como nos mostra a figura 6A a seguir:

### Avaliando o debate deliberativo

Após a realização do debate e das deliberações, façam com o professor a avaliação do debate. Que aspectos foram positivos e quais foram negativos? O que pode ser feito para alcançar um resultado melhor nos futuros debates? Se o debate foi filmado, assistam a alguns trechos dele para tirar dúvidas.

Entre outros, procurem avaliar os seguintes aspectos:

1. As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
2. Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
3. As propostas foram bem apresentadas? Os argumentos foram aprofundados? Houve argumentos repetidos?

Figura 6A – 7º ano

Como podemos observar na figura 6A, a atividade recomenda que o aluno avalie o debate com o auxílio do professor, verificando os aspectos positivos e negativos na produção. Para isso, caso o debate tenha sido filmado, o aluno e o professor podem assistir a produção para avaliá-la.

Entre outros aspectos, segundo a figura 6A, o aluno pode verificar se as regras foram justas e respeitadas entre os debatedores, se alguém monopolizou o debate, se as propostas foram bem apresentadas, entre outras. Esse momento é bastante importante porque coloca o aluno a refletir sobre a sua produção, analisando o processo e o produto final da produção para que em outras situações semelhantes de participação social ele seja capaz de produzir de forma igualmente satisfatória.

Em relação a proposta de produção do debate no LDP do nono ano da Coleção B, ela é apresentada no capítulo um *Vale a pena refletir* da unidade quatro do volume. Antes da produção do debate, o capítulo do LDP apresenta textos e exercícios de interpretação relacionados a temática da produção. Neste caso, o tema que orienta a produção do debate é o *cyberbullying*, como podemos ver na figura 7B a seguir:

Um debate só ocorre se o assunto em questão for polêmico, afinal, tal como a dissertação argumentativa, o objetivo do debate é a exposição de argumentos para defender um ponto de vista ou propor uma solução para determinado problema. O tema *cyberbullying* suscita diversos questionamentos e preocupações. E agora você e seus colegas poderão debater sobre esse tema polêmico e discutir quais são as melhores soluções a serem adotadas para diminuir essa prática.

Seguem algumas instruções para auxiliar a preparação do debate.

- Primeiro, o professor irá dividir a turma em grupos de três pessoas.
- Cada grupo ficará responsável em propor uma solução para diminuir os casos de *bullying* na internet. Para isso, deverão formular estratégias criativas.
- Para acharem uma boa solução e entenderem melhor o problema, vocês deverão pesquisar sobre o *cyberbullying* em jornais, revistas e na internet.
- O grupo deverá, então, fazer a proposta de solução com base nas pesquisas e nos dados coletados, selecionando os melhores argumentos a ser utilizados.
- Em seguida, o grupo escolherá uma pessoa para ser o **debatedor**, ou seja, aquele que irá expor a proposta de solução formulada pelo grupo.
- O grupo deverá ajudar o debatedor quando necessário, apresentando argumentos e exemplos, ou citando especialistas sobre o assunto, para dar credibilidade à proposta de solução.
- Enquanto os debatedores dos outros grupos expõem os argumentos, o resto da turma fará o papel de **público**, anotando os argumentos mais importantes ou gravando o debate.



Figura 7B – 9º ano

Como podemos observar na figura 7B, a proposta de produção da atividade é sucinta e apresenta o tema que será discutido e que o objetivo de um debate é a *exposição de argumentos para defender um ponto de vista ou propor uma solução para determinado problema*, como ocorre na dissertação argumentativa, que foi trabalhada antes da produção do debate permitindo progressão para o trabalho com a proposta ora apresentada.

Ainda conforme a figura 7B, a atividade apresenta instruções para a realização do debate que será produzido pelos alunos. Nessas instruções, a atividade diz que o professor deve organizar a turma em grupos de três pessoas para que em seguida cada grupo apresente uma solução para reduzir os casos de *bullying* na internet. Para isso, os alunos podem pesquisar sobre o assunto em

jornais, revistas e sites. A partir da leitura dessas instruções, já identificamos o uso do computador como recurso que pode ser utilizado como auxílio, como suporte para a busca de informações para a produção do debate.

No entanto, o recurso mediador dessa atividade é o gravador. Entre outras instruções, a última apresentada na figura 7B refere-se à possibilidade de uso desse equipamento para registrar o debate quando diz que “enquanto os debatedores dos outros grupos expõem os argumentos, o resto da turma fará o papel de público, anotando os argumentos mais importantes ou gravando o debate”, para que ele possa ser avaliado pela turma posteriormente. Se os alunos não puderem gravar o debate, devem anotar esses argumentos utilizando papel e caneta para encontrar uma solução para o cyberbullying.

Observando esta e as demais atividades descritas nesta análise, seja de produção de textos escritos ou de textos orais, percebemos que todas as propostas se direcionam para o paradigma da complexidade. Isso porque o agir nas atividades apresentadas também envolve conhecimentos extra-disciplinares para realizá-las (neste caso, conhecimentos advindos de outras que não de língua portuguesa), como conhecimentos técnicos, para a utilização de diversos recursos (computador, gravador, filmadora, entre outros).

Essa compreensão também nos autoriza a dizer que o saber sobre a língua por si só nas atividades descritas não é suficiente para garantir-lhes a realização, sendo necessário a mobilização de diversos conhecimentos da parte dos alunos para a execução das atividades de produção de textos (escritos e orais) descritas através do uso dos recursos tecnológicos.

Dessa forma, a complexidade das atividades de produção de textos ainda deve ser tomada em relação ao sujeito que o produz, neste caso, o aluno, e os conhecimentos (linguísticos e técnicos) adquiridos por ele. Uma mesma atividade pode ter níveis de complexidade diferentes dependendo do sujeito que a irá realizar, das suas ações procedimentais e dos recursos que serão utilizados para o seu planejamento e realização.

Por exemplo, o aluno que não tem acesso a alguns dos recursos tecnológicos verificados nas atividades dos LDP provavelmente não irá realizá-la como aquele aluno que utiliza esses recursos cotidianamente em diversas situações e diversos

lugares que não a escola, o que de certa forma o torna mais preparado, pelo menos tecnicamente, para realizar essas atividades que foram propostas pelos LDP.

Além disso, uma outra consideração importante a se fazer a respeito dessas atividades de produção textual é que todos os recursos utilizados para realizá-las não fazem parte de insinuações fortuitas, apresentadas aleatoriamente pelos autores dos LDP para a realização das atividades apenas para utilizá-los sem nenhum objetivo, finalidade ou propósito, mas de orientações oficiais de ensino vigentes neste país que podem ser visualizadas tanto nos documentos que já estão consagrados na área de ensino (PCN, 1998) quanto naqueles que ainda estão em fase de elaboração (BNCC) pelo governo federal através do Ministério da Educação para a parametrização do ensino.

#### 4. Considerações finais

*Ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada.*

(Michel de Certeau)

Tendo em vista a questão de pesquisa desse trabalho e os objetivos delimitados, decorrentes de nossas pesquisas realizadas no âmbito do PIBIC (2013-2016), verificamos que os LDP das três coleções tomadas como objeto de análise nesta monografia apresentaram atividades de produção textual que mobilizam o uso de diferentes recursos tecnológicos. Como nos mostrou a pesquisa ora realizada, essas atividades de produção de textos são apresentadas ao aluno com o objetivo de produzir textos a partir da discussão propiciada pela temática ou gênero textual que foi apresentado nos capítulos dos LDP, utilizando na produção desses textos diversos recursos, como o gravador, a filmadora, o computador, entre outros.

Conforme esta pesquisa, essas atividades utilizaram recursos tecnológicos de duas formas diferentes para a sua realização: como acessório ou como recurso indispensável. No caso das atividades que utilizaram recursos como acessórios, identificamos duas propostas de produção nos LDP: notícia para jornal e entrevista. De acordo com essas propostas, para realizar essas atividades o aluno deve utilizar diferentes recursos, sobretudo o computador e o gravador, como nos mostraram as atividades dos LDP selecionados.

De forma semelhante foram as atividades de produção de textos que mobilizaram recursos como equipamentos indispensáveis, mediando a sua realização. De acordo com a pesquisa, verificamos três propostas de ensino de produção de texto dessa forma: a entrevista, o artigo de opinião e o debate. Estas atividades, assim como aquelas que utilizaram recursos como acessórios, demandam a utilização de diferentes recursos (que são indispensáveis) como apoio para a sua realização, principalmente do gravador e da filmadora.

Isso nos mostra que os LDP dessas coleções não estão sendo omissos com a inserção desses recursos na prática escolar, levando em consideração os avanços

tecnológicos da nossa sociedade que a modificam e que acabam influenciando os bancos escolares, o que torna a discussão sobre o ensino de língua e as práticas que nela ocorrem cotidianamente ainda mais complexa. Esses resultados nos impulsionam para uma nova fase de pesquisa sobre as reais possibilidades de inclusão e utilização de diversos recursos tecnológicos nas práticas escolares da educação básica.

## Referências

- ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. *Vontade de saber português*. São Paulo: FTD, 2012.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. *Projeto teláris: português*. São Paulo: Ática, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas na aula de português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.
- BUNZEN, C; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: estilo e autoria. In: VAL, M. G. C; MARCUSCHI, B. (Org.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005, p. 73-117.
- BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 49(2): 373-391, Jul./Dez. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Guia de Livros Didáticos (PNLD-2014): língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2013. (Anos finais do Ensino Fundamental).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular* (versão preliminar). Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. *Orientações para informação das turmas do Programa Mais Educação*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 11/02/2016.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012.

CORTELLA, M. S. Paradigmas da tecnologia e a distração. In: \_\_\_\_\_. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

EGITO, G. A. *O livro didático de português: formas de utilização de tecnologias*. Recife: Ao Pé da Letra, 2015, p. 105-126.

EGITO, G. A.; RAFAEL, E. L. *O livro didático de português: formas de utilização de tecnologias*. Relatório de Pesquisa. Campina Grande: UFCG/PIBIC, circulação restrita, 2014.

\_\_\_\_\_. *Tecnologia em manuais do professor de livros didáticos de português*. Relatório de Pesquisa. Campina Grande: UFCG/PIBIC, circulação restrita, 2015a.

\_\_\_\_\_. Tecnologia no manual do professor do livro didático de português: propósitos e saberes mobilizados. In: XAVIER, M. M.; ARAÚJO, P. S. R. *Professor, pra que serve português?: vivências em formação docente*. João Pessoa: Ideia, 2015b, p. 841-853.

\_\_\_\_\_. *Orientações para a usabilidade de tecnologias em manuais do professor de livros didáticos de português*. Campina Grande: Anais IX SELIMEL, 2015c.

\_\_\_\_\_. *Recursos tecnológicos em atividades de leitura e de produção de textos no livro didático de português*. Relatório de Pesquisa. Campina Grande: UFCG/PIBIC, circulação restrita, 2016.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; SANTOS DE CARVALHO, R. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Guedes, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, A. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão (et al). Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em <<http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 29 de agosto de 2016.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LINO DE ARAÚJO, D.; SILVA, W. M. *Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande: Bagagem, 2013.

LINO DE ARAÚJO, D. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro Rápido, 2014.

LIBANEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, Rio de Janeiro: 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATÊNCIO, M. L. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de Linguística à Linguística Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, L. A. O ensino pragmático da escrita. In: \_\_\_\_\_. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de textos. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RODRIGUES, M. C. *Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem*. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 1998.