

## ENTRE O IMPRESSO E O DIGITAL: LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS E PORTAIS PEDAGÓGICOS<sup>1</sup>

Juliana Vegas CHINAGLIA

Orientadora: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar como os livros didáticos de Português e os portais pedagógicos de seus editores têm lidado com as novas exigências de ser letrado no séc. XXI, através dos novos e multiletramentos e, mais especificamente, os letramentos multissemióticos. Para isso enfocamos nossa análise em objetos digitais de aprendizagem do *Portal Pedagógico*, referentes à coleção de livros didáticos de português *Projeto Radix*. O portal, repositório de conteúdos e objetos de aprendizagem digitais, traz predominantemente atividades gramaticais, com pouco trabalho acerca de gêneros multissemióticos e digitais. Isto é, os materiais didáticos de Língua Portuguesa analisados ainda não estão preparados para lidar com as práticas letradas contemporâneas.

**Palavras-chave:** letramentos multissemióticos, livros didáticos, portais pedagógicos.

Hoje, ao abrirmos uma revista, assistirmos ao telejornal, usarmos o caixa eletrônico do banco, navegarmos na *Internet*, entre outras atividades cotidianas, podemos perceber que estamos lidando com múltiplas linguagens que se misturam e se intercalam, tornando-se híbridas e complexas. Imagens, cores, sons, texturas, formas e escrita se misturam em um mesmo enunciado. Com o avanço das tecnologias digitais, é possível notar o quanto estas linguagens podem ser reunidas em um só lugar, de maneira simples e acessível à maioria dos usuários. Exemplo disso é a quantidade de objetos complexos que se encontram na *Internet*, como, por exemplo, remixes de música e *animés*, feitos por usuários comuns, através de recursos disponíveis na *Web*.

Portanto, cada vez mais em nosso mundo contemporâneo, são exigidos os chamados letramentos multissemióticos, que envolvem diversos tipos de linguagens, semioses, mídias e tecnologias. Essas modalidades da língua/linguagem invadiram não só o texto eletrônico como também o impresso. Além disso, ser letrado no séc. XXI é saber ler, criticar e produzir estes enunciados multissemióticos e digitais.

Mas qual tem sido nossa preocupação e nossa abordagem em relação a isso no ensino de Língua Portuguesa? Justamente, temos como pergunta: Como os livros didáticos e seus portais pedagógicos – que têm papel fundamental na formação de alunos – têm lidado com esses novos e multiletramentos? Para tal, enfocaremos neste artigo em uma breve análise de um portal e seus objetos digitais de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Este artigo é baseado na pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela bolsa PIBIC/CNPq, no período de ago/2012 a ago/2013 e da Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, ambas de mesmo nome.

## 1. DO IMPRESSO AO DIGITAL: LIVROS DIDÁTICOS E PORTAIS PEDAGÓGICOS

Choppin (2004) atenta para o fato de que, apesar da extrema importância do livro didático em sala de aula, ele não é o único material didático disponível, sendo elemento constitutivo de uma série de outros componentes como objetos na sala (mapas, imagens) e, hoje, de outros conteúdos multimídia (audiovisuais, Internet, CD-ROMs etc.).

Porém, no Brasil, o livro didático ainda é, segundo Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 47), “um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os”. Portanto, ele é um dos elementos básicos do trabalho docente. Mas o livro didático de português (LDP) nem sempre foi como conhecemos hoje, pois como nos mostram Bunzen e Rojo (2005, p. 76)

O ensino de língua materna foi, durante alguns séculos feito por meio de cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais (Pfromm *et al.*, 1974; Batista *et al.*, 2004) e por meio de antologias (seletas, florilégios), gramáticas e manuais de Retórica e Poética, nas séries mais avançadas.

Fazendo um breve panorama histórico do livro didático de português (LDP) no Brasil, principalmente a partir das pesquisas de Bunzen e Rojo (2005) e Batista (2003), sendo que os primeiros têm como uma importante fonte também os trabalhos de Razzini (2000), podemos dizer que o livro didático como conhecemos hoje surgiu nos anos 70, devido às mudanças educacionais na época da ditadura. Essas mudanças ocorreram graças ao interesse de expansão industrial e econômica do país, que permitiu a ampliação do acesso da população à escola, mudando também o perfil dos alunos e professores. Pois algo que antes era restrito a uma pequena parcela da população se torna acessível às camadas populares. Além disso, o professor passa a ter cada vez menos tempo e formação docente para o preparo e planejamento de suas aulas, o que faz surgir um novo modelo de LDP que cumpre principalmente essa função.

O livro didático, além de trazer uma seleção de textos e gramática, traz também atividades e orientações didáticas, já organizadas segundo o tempo escolar. E é devido a essa junção entre os gêneros antologia, gramática e aula, que Bunzen e Rojo (2005) defendem que o livro didático não é um suporte de diferentes gêneros, mas sim um gênero do discurso escolar, pois contém uma

*forma composicional complexa e cheia de intercalações (BAKHTIN, 1934-35/1975) e estilo didático de gênero, mas que permite, a cada locutor/autor (BAKHTIN, 1920-24/1979) comunicar seus temas em estilo próprio (BAKHTIN, 1952-53/1979), a partir das apreciações de valor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929) que exerce sobre esses temas e seus interlocutores (os professores, os alunos, os avaliadores do Ministério, os editores) (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 74-75)*

Isto é, o LDP é um gênero do discurso, pois os autores e editores produzem enunciados que têm como *temas* os objetos de ensino, escolhidos através da *apreciação de valor* desses autores/editores acerca desses objetos, ou seja, quais gêneros e quais autores serão

escolhidos para compor uma determinada progressão de ensino. Tudo isto é organizado dentro de uma *forma composicional* – a divisão em unidades, capítulos, seções –, tendo um *estilo* didático próprio de escrita, através de perguntas e instruções do tipo “escreva, leia, observe”. Além disso, os livros didáticos possuem *interlocutores* específicos (professores, alunos, editores e avaliadores do Ministério da Educação).

Como consequência destas mudanças educacionais, surgiram cada vez mais títulos de livros didáticos, nos quais, segundo Batista (2003), pesquisas desde meados dos anos 60 vinham apontando a falta de qualidade, devido às incoerências metodológicas e preconceitos. Porém, somente em 1996 o MEC passa a avaliar sistematicamente o livro didático e a debater com os setores envolvidos (editoras, escolas, professores, universidades) a sua qualidade, através do PNLD.

Segundo Batista (2003, p. 25)

o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro.

Em 1996, o MEC avaliou obras de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, destinadas de 1ª a 4ª série, de todo o país, “com exceção dos estados de Minas Gerais e São Paulo, que optaram por realizar o PNLD e a avaliação de forma descentralizada” (BATISTA, 2003, p. 29) Para isso criaram-se critérios comuns de análise e critérios eliminatórios. Também foram geradas quatro grandes categorias: *excluídos*, *não-recomendados*, *recomendados com ressalvas* e *recomendados*.

A principal função destas categorias era mostrar ao professor quais livros cumpriam melhor sua função e mostrar quais livros não deveriam ser utilizados por conterem erros e preconceitos de qualquer tipo. Para isso, foi criado um Guia para auxiliar na escolha do professor, acompanhado de um Catálogo com os livros que foram excluídos na avaliação. Porém, não era possível escolher livros excluídos, apenas os apresentados no Guia.

Para o PNLD/1998, ainda segundo Batista (2003), foram acrescentados os livros de alfabetização e uma nova categoria: *recomendados com distinção*: “manuais que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes” (BATISTA, 2003, p. 33). Uma outra mudança foi que o MEC excluiu o Catálogo, deixando somente o Guia, no qual eram apresentadas resenhas dos recomendados (simplesmente ou *com distinção*), *recomendados com ressalva* e os *não-recomendados*. Mas foi apenas no PNLD/1999 que pela primeira vez foram avaliados os livros de 5ª a 8ª séries e que se eliminou a categoria dos *não-recomendados*.

Já em 2003, como mostra o histórico do FNDE<sup>2</sup>, foi publicada a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), sendo que o PNLD/2005 já passou a se avaliar também obras do Ensino Médio.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 23 jul 2013.

A partir de 2012, também segundo o histórico do FNDE, algumas mudanças coerentes com os avanços tecnológicos começaram a surgir no PNLD, levando-nos a discutir se realmente estão surgindo novos tipos de livros didáticos. Em 2012,

pela primeira vez, as editoras puderam inscrever no âmbito do PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia, que inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados, será enviado para as escolas em DVD para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2014. O DVD é um recurso adicional para as escolas que ainda não têm internet. Os novos livros didáticos trarão também endereços on-line para que os estudantes tenham acesso ao material multimídia, complemento o assunto estudado, além de tornar as aulas mais modernas e interessantes. (Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 16 jul. 2013)

Também em 2012, para a edição do PNLD/2015,

o edital que prevê que as editoras podem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. O edital também permite a apresentação de obras somente na versão impressa, para viabilizar a participação das editoras que ainda não dominam as novas tecnologias. Esse material será destinado aos alunos e professores do ensino médio da rede pública. (Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 16 jul. 2013)

Essa tendência do Ministério da Educação para o PNLD/2014-2015 de trazer DVDs conjuntamente com os livros impressos, embora procure integrar novas tecnologias ao ensino, conflita com a mesma decisão do MEC em 2012 de adquirir *tablets* para as escolas públicas brasileiras: afinal, *tablets* não suportam DVDs, o que já torna os DVDs obsoletos ou inadequados neste sentido ou indica políticas públicas “desconjugadas”. Já o PNLD/2015, ao anunciar a possibilidade da inscrição de livros digitais, já se aproxima mais daquilo que pode ser esperado como um material didático compatível para *tablets*.

Coerentes com as novas tendências do Ministério da Educação de incorporar objetos multi/hipermídia ao ensino, algumas editoras têm criado os chamados portais pedagógicos, que serviriam de suporte a alunos e professores, trazendo atividades, vídeos, imagens, acervos virtuais, para complementar as aulas e suprir, portanto, as deficiências do material impresso. Além das editoras, o próprio MEC possui o seu *Portal do Professor*, que integra espaço para postagem de aulas, conteúdos multi/hipermídia, entre outros.

Esses portais também podem ser considerados como *Repositórios de Objetos de Aprendizagem* (ROAs), que, segundo Audino e Nascimento (2010), são:

entendidos como sendo um banco de dados central que armazena e gerencia conteúdos de aprendizagem criados por vários autores. São compreendidos, ainda, como estruturas de encaixe para os objetos educacionais, a fim de que os mesmos sejam acoplados e interligados. Em outras palavras, os repositórios funcionam como bibliotecas públicas ou comerciais que reúnem vários objetos de aprendizagem na forma de arquivos digitais (textos, apresentações, animações, simulações, imagens, vídeos) ou outros materiais não-digitais.

No Brasil, ainda segundo os autores, são exemplos desses repositórios o BIOE<sup>3</sup>, o Banco Internacional de Objetos Educacionais; o RIVED<sup>4</sup>, Rede Virtual de Educação, ambos elaborados pela SEED/MEC; ou ainda outros elaborados por Universidades, como o CESTA<sup>5</sup>, pertencente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; e o LabVirt<sup>6</sup>, elaborado pela Universidade Estadual de São Paulo – USP.

Porém, mais do que apenas repositórios, os Portais Pedagógicos das editoras, não são somente um banco de objetos, mas também uma forma de divulgação e *marketing* das empresas, possuindo forte apelo comercial. Nestes portais, é possível encontrar, além dos Objetos de Aprendizagem, informações sobre compra e aquisição de livros didáticos e outros materiais digitais, contato, espaço do professor, dentre outros recursos.

Ao afirmarmos que estes sites são também ROAs, é preciso que situemos brevemente o que sejam *Objetos de Aprendizagem* (OAs).

De acordo com Leffa (2006), citando McGreal (2004), os OAs foram considerados de quatro maneiras: como qualquer coisa: qualquer coisa digital, qualquer coisa com objetivo educacional e qualquer coisa digital com objetivo educacional. A grande diferença entre essas concepções, ainda segundo Leffa (2006), é que alguns consideram que “qualquer coisa” da vida cotidiana pode se tornar um OA – como observar uma árvore para estudar biologia –, enquanto outros consideram que essa coisa já deve possuir um caráter educacional intrínseco, que apenas deve ser agrupado ou reagrupado em blocos para formar uma aula ou disciplina. Porém, há autores que consideram que todo OA deve ser necessariamente digital, por conter características de edição e adaptação que outros objetos não digitais não possuem.

Dessa maneira, Leffa (2006) afirma que essa concepção de “qualquer coisa digital com objetivo educacional” é a definição mais aceita pela área na atualidade. Definições coerentes com essa concepção, trazidas por Audino e Nascimento (2010), ajudam-nos a compreendê-los de maneira mais simplificada, definindo um OA como:

qualquer recurso digital com um valor pedagógico demonstrado, que pode ser usado, reusado ou referenciado para suporte de aprendizagem. Os objetos de aprendizagem podem assim ser uma *applet Java*, uma animação *Flash*, um *quiz online* ou um filme *QuickTime*, mas podem também ser uma apresentação *Power Point* ou arquivo *.pdf*, uma imagem, um *site* ou uma *webpage*. (CAREO, 2002 *apud* MIRANDA, 2004, p. 22 *apud* AUDINO; NASCIMENTO, 2010, p. 130)

Ou ainda, temos a própria definição presente no RIVED/MEC, que define um OA como “qualquer material eletrônico que provê informações para a construção de conhecimento pode ser considerado um objeto de aprendizagem” (BRASIL, Ministério da Educação, 2005 *apud* AUDINO; NASCIMENTO, 2010, p. 134).

Essas definições também nos levam a discutir quais seriam as principais características de um OA. Segundo Leffa (2006), de acordo com o Programa de Extensão da Universidade de Wisconsin, essas características seriam: ser uma pequena unidade

---

<sup>3</sup> <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

<sup>4</sup> <http://rived.mec.gov.br/>

<sup>5</sup> <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/>

<sup>6</sup> <http://www.labvirt.fe.usp.br/>

eletrônica flexível, reusável, customizável, interoperável e recuperável. O que, ainda segundo Leffa (2006), relaciona-se com os conceitos de *granularidade*, *reusabilidade*, *interoperabilidade* e *recuperabilidade*, respectivamente.

A *granularidade* significa que um OA deve ser um pequeno módulo, que possa ser agrupado e ajustado a outros blocos, formando blocos maiores ou menores. Essa *granularidade* se relaciona com a *reusabilidade*, pois o OA deve ser independente para poder ser não somente usado, mas reusado, permitindo que seja usado por diferentes professores em diferentes contextos. Para isso, ele deve possuir também *interoperabilidade*, pois podendo ser utilizado nesses diferentes contextos, deve ser capaz de ser aberto em diferentes navegadores (*Firefox*, *Google Chrome*, *Internet Explorer*, por exemplo) e sistemas operacionais (*Windows*, *Linux*, *OS*, entre outros). E como última característica, a *recuperabilidade*, pois o OA deve ser facilmente encontrado, através de metadados (como *tags*, por exemplo) em um sistema eficiente de catalogação e busca, para que o professor possa encontrar exatamente o que utilizar e com que finalidade, conhecendo o nível de interatividade, complexidade e nível de ensino envolvido, além de como o objeto pode ser utilizado (catalogação).

Para concluir e finalmente definir como funcionaria um OA, duas metáforas importantes dos OAs na literatura da área acerca dessas características são a metáfora do Lego, criada por Shepherd (2000) e a metáfora do átomo, criada por Wiley (2010), sendo esta última a mais aceita atualmente. A metáfora do Lego consiste em mostrar que os OAs, assim como peças de Lego são componentes reutilizáveis, que podem ser combinados de diversas maneiras possíveis. Já a metáfora do átomo, se relaciona com o OA poder ser combinado e recombinao com outros, formando algo maior.

## 2. OS NOVOS E MULTILETRAMENTOS

Segundo Kleiman (1995, p. 19), podemos definir *letramento* como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Porém, devido à multiplicidade de contextos, de práticas letradas e eventos de letramento, não podemos mais falar apenas em um *letramento da escrita*, mas sim em *letramentos* ou letramentos múltiplos. Para abordar essa diversidade, o Grupo de Nova Londres (1996) criou o conceito de *multiletramentos*, que como diz Rojo (2013, p. 14) envolvem:

por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e diversidade cultural* trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Uma importante consideração do Grupo de Nova Londres acerca dos multiletramentos é a complexidade e a inter-relação entre as diferentes modalidades, propondo então uma grade analítica das cinco modalidades: linguística, visual, espacial, gestual e sonora, que será mais bem desenvolvida em outro trabalho de dois autores do Grupo de Nova Londres, Cope e Kalantz (2009), intitulado *A Grammar of Multimodality*, em que propõem uma gramática da multimodalidade. Conforme analisa Rojo (2013, p. 22-23),

o Grupo de Nova Londres (em especial, COPE; KALANTZIS, 2006), como muitas outras pesquisas, toma como base, principalmente, o trabalho de “semiótica social” de Kress (2003; 2006; 2010) e de Kress e Van Leeuwen (1996; 2001). Esses estão, por sua vez, fortemente baseados na linguística sistêmico funcional de Halliday, realizando, portanto, uma projeção de uma gramática elaborada para a língua (falada ou escrita) para outras semioses e mídias (ou modalidades de linguagem), como a pintura, a fotografia, o cinema, o vídeo, a música, a dança etc. Trata-se de uma extensão do conceito de modalidade de língua (oral e escrita) a outras semioses, organizadas e materializadas em outras configurações e outras lógicas, estendendo, por exemplo, o conceito de gramática a uma “gramática visual”.

Segundo a autora, essa grade leva a uma fragmentação, formalização e descontextualização, como se cada semiose estivesse ligada a apenas um efeito de sentido, não sendo, de fato, aplicável aos enunciados hipermediáticos contemporâneos.

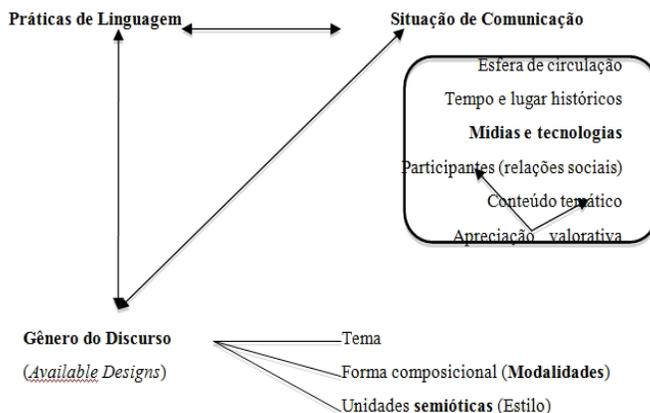
Já em outras semióticas, como a de Santaella (2001), a linguagem e o pensamento são divididos em três principais matrizes: sonora, visual e verbal. A partir dessas três grandes divisões, há as linguagens híbridas que, segundo a autora, são:

- a) linguagens sonoras (música sem fala e ruído, por exemplo);
- b) sonoro-verbais (canção);
- c) sonoro-visuais (música instalação, performance sonora, teatro instrumental);
- d) visuais (desenho, pintura, gravura, fotografia, escultura, mapa, diagrama);
- e) visuais-sonoras (vídeo, dança);
- f) visuais-verbais (escrita, poesia visual, charge, quadrinhos, publicidade impressa, jornal);
- g) verbais (somente escritas);
- h) verbo-sonoras (fala, literatura oral, poesia sonora);
- i) verbo-visuais (gesto, mímica);
- j) verbo-visuais-sonoras (poesia, cinema, vídeos narrativos, videoclipes, televisão, teatro, ópera, circo etc.).

Citando a semiótica de Santaella – e também de Wisnik (1989) – Rojo (a sair, s/p) diz que “por mais críticas que se possa ter a uma ou a outra abordagem, elas se aproximam mais da produção, recepção e circulação das linguagens que a extensão de uma gramática elaborada para a língua a outros modos de significação”.

Mas ainda, para a autora, a melhor proposta de análise para os enunciados contemporâneos e multissemióticos, está nos conceitos e categorias da teoria dos gêneros de Bakhtin (2000[1952-53/1979]). Segundo Rojo (2013), hoje as esferas de comunicação utilizam diferentes mídias e selecionam diversos recursos semióticos, o que tem efeito sobre as *formas de composição e estilo* dos enunciados, porém ainda são pertinentes na

teoria do gênero, se acrescentarmos as mídias e tecnologias nas *situações de comunicação*, e levarmos em conta as diferentes modalidades da *forma composicional*, e não somente unidades linguísticas, mas também semióticas no *estilo*, o que resulta no segundo diagrama proposto por Rojo (2013, p. 30), que propõe uma ampliação da teoria bakhtiniana:



**Quadro 1** – Diagrama da ampliação da teoria Bakhtiniana, segundo Rojo (a sair).

A partir de todas essas reflexões acerca da multimodalidade ou multissemiose<sup>7</sup> dos enunciados contemporâneos, podemos chamar os multiletramentos que envolvem outras semioses além da escrita de *letramentos multissemióticos*. Devido ao fato de que as novas tecnologias digitais podem transformar qualquer tipo de linguagem em apenas uma (linguagem binária) e, portanto, facilitando a integração entre os diferentes tipos de linguagem, a multissemiose se torna característica dos enunciados contemporâneos. Isso faz com que ser letrado no século XXI não seja apenas saber ler e escrever, mas saber ler, interpretar e criar esses novos enunciados multissemióticos. Isto é, surgem novas práticas letradas, que estão intimamente atreladas às novas tecnologias e suas novas formas de significação na sociedade e no ensino.

Autores dos novos letramentos, um subconjunto importante dos multiletramentos, segundo Rojo<sup>8</sup>, trazem importantes reflexões acerca dessas novas práticas. Lankshear (2007) aponta duas novas mudanças que os novos letramentos trazem. A primeira trata do surgimento de novas “técnicas” e a segunda, do surgimento de um novo *ethos*, com a evolução de uma mentalidade físico-industrial (Mentalidade 1.0) para uma mentalidade ciberespacial e pós-industrial (Mentalidade 2.0). Isto é, trazem uma lógica descentralizada e horizontal, em que o foco de competência e inteligência é coletivo. Assim, a autoridade e conhecimento são distribuídos, em um espaço aberto, contínuo e fluído, mediado por relações sociais influenciadas pela mídia digital. Essa nova mentalidade se reflete, por exemplo, na *Web 2.0*, que traz *sites* como *Wikipedia*,

<sup>7</sup> Será utilizado, a partir daqui, o termo “multissemiose”, por acreditarmos que esse termo abarca melhor a multiplicidade de semioses, ao passo que “multimodalidade” está fortemente influenciado pelo conceito de “modo”, de Halliday, estendido a outras mídias e linguagens.

<sup>8</sup> Comunicação pessoal.

*Flickr*, *Google*, redes sociais entre outros, que permitem a colaboração coletiva para o conhecimento e produção, sem que haja relações hierárquicas, em um espaço aberto e fluído como é a *Internet*.

Com essa nova realidade que os novos letramentos trazem, Lemke (2010) diz que estamos passando da era da escrita para a era da autoria multi/hipermidiática, em que a escrita tem se tornado apenas parte de objetos mais amplos de construção de significados, pois

faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. (LEMKE, 2010, p. 458-459)

Com o surgimento de novas tecnologias, surgem também novas formas de significação, o que representa novos tipos de letramentos que permitem novos tipos de comunicação e também novos paradigmas de educação e aprendizagem. Portanto, os novos letramentos, os quais o autor chama de letramentos “da Era da Informação”, incluirão “habilidades de autoria multimidiáticas, análise crítica multimidiática, estratégias de exploração do ciberespaço e habilidades de navegação no ciberespaço.” (p. 461). Porém, como alerta Lemke,

nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.) (LEMKE, 2010, p. 461)

Isso acontece, pois, como lembra o autor, nossas teorias de ensino têm sido sempre logocêntricas: quando crianças, ensinamos a distinguir e relacionar recursos semióticos diferentes (como o desenho e a escrita, livros infantis ilustrados etc.), mas, ao longo da escolarização, todas as atividades se resumem em torno da escrita. Portanto, antes de mais nada,

o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. (LEMKE, 2010, p. 461)

Isto é, é preciso ampliar aquilo que temos como repertório comum de ensino, trazendo novas categorias de análise de linguagem para esses novos gêneros de enunciados.

### 3. A ESCOLHA DOS MATERIAIS

Para analisar como os livros didáticos e portais pedagógicos têm lidado com o novos e multiletramentos, mais especificamente, os letramentos multissemióticos, escolhemos como *corpus* os livros didáticos *Projeto Radix Português, 9º ano*, de Ernani Terra e Floriania Toscano Cavallette e *Projeto Radix Produção de Textos, 9º ano*, de Maria Silvia Gonçalves, ambos da Editora Scipione, e os respectivos portais que os apoiam, o *Portal Pedagógico*, <<http://www.portalpedagogico.com.br>>, que é um portal pedagógico integrado das Editoras Ática e Scipione, que fazem parte do Grupo Abril Educação, e o portal Radix <<http://www.portalradix.com.br>>, mais específico da coleção.

O *Projeto Radix Português, 9º ano* foi escolhido pois, além de ter sido aprovado e resenhado no *Guia do Livro Didático* do PNLD 2011, é definido, no *site* da Editora Scipione, como um livro que traz “textos dos mais variados gêneros, quer verbais, visuais ou verbo-visuais, acompanhados de atividades de compreensão, interpretação, reflexão e extrapolação”<sup>9</sup>, o que parece ser interessante para analisar como a obra faz a abordagem dos letramentos multissemióticos. Além disso, o livro também traz uma seção chamada *Navegando na Internet*, que promete integrar o aluno com as mídias digitais.

Porém, mais do que ser capaz de ler e refletir sobre esses letramentos, o aluno também deve ser capaz de autoria, portanto, escolhemos o *Projeto Radix Produção de Textos, 9º ano*, para analisar quais atividades têm sido propostas quanto à produção de textos que envolvem essas multissemioteses.

Já o *Portal Pedagógico* foi escolhido por ser da editora do LDP e por dizer trazer recursos que auxiliam o professor e o aluno, ampliando as possibilidades do livro didático, ao trazer novos conteúdos digitais, áudios, atividades para imprimir, orientações didáticas, textos e imagens. Também há conteúdos ditos especiais como *Videos Discovery Education, Almanaque Abril, Revistas Abril*, entre outros. Ou seja, o portal promete ampliar a experiência com o impresso e analisaremos se o tem feito de maneira bem sucedida à luz das teorias sobre os letramentos.

Quanto ao *Portal Radix*, não pudemos analisá-lo, pois está completamente restrito apenas a adotantes do livro, não podendo ser acessado nenhum de seus conteúdos. Isto demonstra o quanto estes portais operam na lógica comercial do impresso, sem atender realmente a um novo *ethos* digital, coerente com a *Web 2.0*.

Para os livros impressos, foi feita a análise qualitativa de como foram trabalhados os letramentos multissemióticos ao longo das atividades e quais foram as orientações para o professor, buscando sempre verificar se as propostas trabalham estes letramentos de maneira satisfatória. Além disso, analisamos também se os livros trabalham os novos letramentos, propondo atividades que integrem as novas tecnologias. Em relação ao *site*, foi feita a análise qualitativa dos conteúdos e OAs disponibilizados, se trabalham também estes letramentos, qual sua integração com o livro impresso e se aproveitam os recursos que o ambiente digital permite.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.scipione.com.br/SitePages/Obra.aspx?cdObra=1405&Exec=1>>. Acesso em 22 mar. 2012.

#### 4. UMA ANÁLISE DO PORTAL

Tendo como foco deste artigo analisar o Portal, faremos um breve resumo de como são os livros impressos. No *Projeto Radix Português*, 9º ano, além do gênero texto ilustrado, próprio do material didático, ao longo de todo o livro, encontramos dezoito ocorrências de gêneros multissemióticos, sendo que em apenas cinco delas há o trabalho com algum aspecto da multissemiose do gênero. No restante delas, na maior parte das vezes, os gêneros são utilizados como pretexto para o trabalho gramatical com a parte verbal do enunciado. Os gêneros são, a saber: história em quadrinhos, charge, cartaz de campanha de conscientização, folheto de divulgação, gráfico, filme e canção. Isto é, como podemos notar, há o predomínio de gêneros das esferas jornalística e publicitária, já tradicionais nos livros didáticos, não sendo trabalhados outros gêneros multissemióticos mais comuns nos meios digitais, como videocliques e infográficos, por exemplo. Também é notável o privilégio dado ao gênero canção, tendo sido trabalho em sete capítulos diferentes, sendo que, em apenas duas das ocorrências, houve trabalho com a multissemiose.

Além disso, a seção *Navegando da Internet*, ao invés de realmente ampliar a experiência do impresso e propor atividades ligadas às novas tecnologias, apresenta somente um manual de como fazer pesquisa na Internet, sem propor nenhuma atividade relacionada ao novo *ethos* digital, o que ocorre nos dois LDPs, já que o *Projeto Radix Produção de Textos* apresenta a mesma seção.

Já no *Projeto Radix Produção de Textos*, 9º ano, dos oito módulos do livro, dos quais cada um trabalha um gênero específico, 5 módulos são de gêneros multissemióticos, que são respectivamente: charge, poesia concreta, *e-zine*, propaganda institucional e seminário<sup>10</sup>. Nota-se aqui que a escolha dos gêneros não foi tão tradicional como no *Projeto Radix Português*, tendo sido incluído também um gênero como o *e-zine*, um gênero multissemiótico e digital. A maior parte dos gêneros escolhidos foram multissemióticos e inovadores, para os quais houve uma tentativa de trabalho com a multissemiose.

No entanto, assim como no *Projeto Radix Português*, é possível perceber que tanto no gênero *e-zine*, quanto na propaganda institucional, embora a parte linguístico-discursiva seja bem trabalhada, a parte que se refere aos elementos visuais e diagramação é incompleta. Ao sugerir a produção de textos nestes gêneros, embora a proposta sucinta sugira a análise da multissemiose do gênero, ao produzi-lo pouco ou nada é fornecido acerca de como fazê-lo.

Portanto, enquanto os livros didáticos impressos da coleção *Radix* ainda apenas ensaiam propostas com os letramentos multissemióticos, pode o *Portal Pedagógico* ampliar essa experiência com o impresso, através de seus OAs?

---

<sup>10</sup> Consideramos aqui o gênero seminário como multissemiótico, pois na abordagem do material ensinase a integrar a apresentação oral com recursos audiovisuais, como vídeos, imagens, apresentações de *slides* do *Power Point* etc.

O *Portal Pedagógico*, pertencente ao Grupo Abril Educação, é o portal de conteúdo digital das Editoras Ática e Scipione. Além de trazer conteúdos especiais e por disciplina, o Portal também funciona como um repositório de Objetos de Aprendizagem (OAs), ou como o próprio *site* intitula de Objetos Educacionais Digitais (OEDs). Segundo o próprio *site*, “o Portal Pedagógico foi indicado pelo Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC) como uma tecnologia relevante para a melhoria da qualidade educativa.<sup>11</sup>”.

O Portal apresenta duas maneiras de busca por conteúdos e OAs: através de uma busca, localizada no topo da página, ou através do sistema de catalogação oferecido pelo próprio *site*, que é dividido em: Conteúdos por Disciplina; Conteúdos Especiais (Vídeos *Discovery Education*, Almanaque Abril, Vestibular, Conteúdos por tema e Revistas Abril); Coleção ou Livro. Além disso, há também um Espaço do Educador, Sobre o Portal Pedagógico e Contato.

Os conteúdos especiais são redirecionados a outros *sites*, mas ao escolher uma disciplina em Conteúdos por Disciplina ou por Coleção ou Livro, o Portal oferece uma lista de todos os conteúdos relacionados, os quais é possível filtrar por Segmento, Disciplina e Tipo, sendo que os tipos são: Animações, Apoio à Leitura, Atividades para Imprimir, Áudios, Avaliações, Conversores e Simuladores, Especiais Temáticos, Glossário, Imagens, Jogos, Orientações Didáticas, Resoluções e Gabaritos, *Slides* para Aula, Textos e Vídeos. Por fim, é possível ordenar os resultados por Título, Data de Publicação e Tipo de Conteúdo.

É importante ressaltar, também, que o Portal Pedagógico não é de acesso livre e pleno a qualquer usuário, requerendo um *login* e uma senha de acesso, cadastrados previamente, podendo se cadastrar no portal apenas alunos e professores. O professor não necessariamente precisa adotar um dos livros pertencentes às editoras, mas alguns conteúdos e OAs serão restritos apenas a adotantes.

Para essa análise qualitativa fizemos dois tipos de busca que podem encontrar resultados relevantes para o uso de apoio ao livro *Projeto Radix Português* e *Projeto Radix Produção de Textos*, ambos destinados ao 9º ano. Buscando por “Radix Português”, podemos encontrar essa coleção de português para todos os anos e selecionando, portanto, o *Projeto Radix Português*, 9º ano, encontramos 84 itens na lista. Já a busca por “Radix Produção de Textos” não retorna resultados, o que demonstra que não há conteúdos específicos para este livro da coleção.

Os resultados para a coleção do *Projeto Radix Português*, em geral, demonstram que os conteúdos são todos voltados para o trabalho gramatical, sejam animações ou jogos ou vídeos, que são, em sua maioria, intitulados como “Plantão Ortográfico com o Prof. Pasquale” – portanto, apropriados de outros *sites*. Os *slides*, também voltados para gramática, apesar de bem construídos graficamente, apenas reproduzem o que poderia ser exposto em lousa e não trazem nenhum tipo de exploração da multissemiose, seja através de vídeos ou imagens. Assim como as atividades para imprimir, textos e orientações didáticas são também conteúdos puramente verbais, não trazendo nenhuma inovação.

---

<sup>11</sup> Disponível em <<http://www.portalpedagogico.com.br/Paginas/Portal%20Pedag%C3%B3gico.aspx>>. Acesso em 4 ago 2013.

Os únicos tipos de conteúdos que se aproximam de um OA são as animações e os jogos, dos quais analisaremos um de cada a seguir, como exemplos de como são os objetos educacionais do Portal e como lidam com os novos e multiletramentos.

O primeiro OA escolhido é uma animação intitulada “Explorando as diferenças de sentido entre as orações adjetivas”, disponível em <<http://www.portalpedagogico.com.br/Paginas/Infografico.aspx?Conteudo=17877#>>, acesso em 23 out. 2013. Ao clicar em Iniciar, há uma animação em que se deve clicar sobre cada uma das cenas para ver o que acontece e em seguida ver a explicação da mesma. Nas duas cenas, em uma sala de estar, uma menina, Ana, aparece e pega uma revista do chão, em que surgem as seguintes orações “Ana pegou a revista que estava no chão” e “Ana pegou a revista, que estava no chão”.

Em seguida, ao clicar novamente, aparece uma explicação sobre a diferença entre orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas. No entanto, o que nota-se aqui, antes de qualquer coisa, é o uso de um exemplo inadequado, para não dizermos incorreto, pois não há uma diferença de sentido notável entre as duas orações e o que acontece na imagem. De maneira semelhante, há uma outra animação e em seguida 4 desafios, em que o aluno deve associar cada imagem à frase que melhor a traduz, como no exemplo a seguir:

### Explorando as diferenças de sentido entre as orações adjetivas

Introdução • animação • explicação 1 • explicação 2 • desafio 1 • desafio 2 • desafio 3 • desafio 4 • final

Relacione cada imagem à frase que melhor a traduz.



a. Pedro arruma os carrinhos, que estão na mesa.

b. Pedro arruma os carrinhos que estão na mesa.

Figura 1 – Animação “Explorando as diferenças de sentido entre as orações adjetivas”

Fonte: [www.portalpedagogico.com.br](http://www.portalpedagogico.com.br). Acesso em 23 out. 2013.

Novamente, semelhante ao primeiro exemplo, o aluno deve notar que os carrinhos que outrora estavam na estante, agora são arrumados por Pedro na mesa, ou os carrinhos que já estavam na mesa é que são arrumados por Pedro. Porém, assim como na animação inicial, o exemplo é pouco explicativo e carece de sentidos relevantes. O uso das imagens pouco torna melhor a explicação em relação aos usos reais dos dois tipos de oração, tornando-se apenas um pretexto para a visualidade do jogo.

No entanto, apesar do OA em questão não apresentar nenhuma novidade com relação aos novos letramentos e nem trazer atividades relacionadas ao *ethos* digital, trabalhando exclusivamente um ponto de gramática, a animação consegue ao menos trazer algo que o *Projeto Radix Português* impresso não traz, que é relacionar imagens e como estas representam uma oração, isto é, o aluno deve relacionar a linguagem visual com a verbal, mas como já afirmado, esta relação é pouco relevante e precária.

Além disso, com relação às escolhas gráficas e visuais, nota-se como são simples e precárias, sem possuir grandes recursos ou atrativos visuais. O que se traz são questões de múltipla escolha, já recorrentes nos livros impressos, agregadas a umas poucas imagens, das quais, embora pouco animadas, são intituladas pelo *site* como “Animações”, apenas por possuírem uma pequena abertura com imagem em movimento simples e, no restante do OA, apenas há imagens estáticas e questões a serem respondidas.

Já o segundo exemplo de OA, é um jogo intitulado “Orações subordinadas adverbiais I”, disponível em <<http://www.portalpedagogico.com.br/Paginas/Infografico.aspx?Conteudo=17878&Exec=1>>, acesso em 23 out. 2013. Através da metáfora de acertar a cesta de basquete para acertar a questão, o aluno deve selecionar a alternativa que classifica corretamente as orações subordinadas adverbiais em destaque.



**Figura 2** – Animação “Orações subordinadas adverbiais I”

Fonte: [www.portalpedagogico.com.br](http://www.portalpedagogico.com.br). Acesso em 23 out. 2013.

Com uma trilha sonora ao fundo, ao iniciar, é possível escolher entre três personagens para ser o jogador. Em seguida, em um cenário de quadra de basquete, você deve escolher uma das quatro cestas, que corresponda à alternativa correta. Há, no canto esquerdo da tela, um placar de acertos e erros e um contador de tempo. Já no canto direito, há quantas jogadas o usuário possui. Ao errar, surge uma tela escura e a personagem triste, com a frase “Que pena!” e a alternativa correta, não sendo possível respondê-la novamente,

portanto, deve-se seguir adiante. Já ao acertar, aparece uma tela verde, com a personagem feliz e a frase “Boa Jogada!”. Ao final, dependendo do número de acertos e erros, o usuário pode perder ou ganhar a partida.

Isto é, assim como no exemplo anterior, há exclusivamente o trabalho gramatical metalinguístico, mas, diferentemente de uma atividade no livro impresso que trabalharia com questões de múltipla escolha, há as metáforas visuais de acertar ou não a cesta, como forma de acertar a resposta. A construção do “game” é bastante comportamentalista, com estímulo-resposta e reforços negativos ou positivos.

O aluno, embora não esteja em uma atividade que trabalhe com letramentos multissemióticos, está envolvido em multissemiose, através das diferentes linguagens (visual, sonora e verbal), para poder compreender o jogo e seu funcionamento. Porém, assim como no OA anterior, o *design* gráfico é precário e pouco atrativo e o fato de estar envolvido em multissemiose não significa que isto traga vantagens em relação ao seu aprendizado. Novamente, o jogo é uma tradução de questões de múltipla escolha, de cunho gramatical, para uma nova linguagem, que pouco se relaciona com ou é adequada a atividade.

Se ao menos a metáfora escolhida fosse, de fato, interessante e atrativa, como um *game* real, que os alunos estão acostumados a jogar em seu cotidiano, ainda haveria algum tipo de justificativa ao escolhê-la. Mas, no caso acima analisado, a escolha parece totalmente aleatória, como forma de as editoras justificarem trazer conteúdos digitais, apenas como pretexto, sem realmente pensar que tipo de conteúdo é esse e como torná-lo realmente relevante e interessante.

Ao contrário dos OAs relacionados ao *Projeto Radix*, um exemplo um pouco mais interessante de OA encontrado no Portal, embora ainda não totalmente ideal, que trabalha com letramentos multissemióticos é o jogo “Coerência”, disponível em <<http://www.portalpedagogico.com.br/Paginas/Infografico.aspx?Conteudo=17851#>>, acesso em 23 out. 2013<sup>12</sup>, em que um dos objetivos é estabelecer relações entre imagens e textos, como na fase 1, exemplificada a seguir:

---

<sup>12</sup> Este jogo é exclusivo para adotantes, mas tivemos acesso no portal, devido a um login e senha de acesso emprestado. Escolhemos, no entanto, utilizá-lo, por ser um contraponto aos demais analisados

**Coerência** Fase 1 - Coerência entre imagens e legendas

Museu Nacional de Belas Artes - IPHAN/Minc, Rio de Janeiro

Museu de Arte Moderna de Nova York, EUA

Coleção particular

Museu de Arte Moderna de Nova York, EUA

O pintor brasileiro Luiz Sacilotto (1924-2003) negava a pintura como expressão de sentimentos. Preferiu explorar em sua obra as formas geométricas, as cores e os fenômenos ópticos.

Candido Portinari nasceu no interior de São Paulo, em uma fazenda de café, no início do século XX, e morreu intoxicado pelas tintas que usava em suas obras. A vida do trabalhador rural foi um dos temas que retratou em suas obras.

Durante a vida, o pintor holandês Van Gogh vendeu apenas um quadro. Atualmente, suas telas estão entre as mais valorizadas do mundo. Em *A noite estrelada*, o pintor faz uso de cores primárias, como o amarelo, e emprega a técnica de pintar com pequenas pinceladas.

*Les demoiselles d'Avignon* é uma das mais conhecidas obras do pintor espanhol Pablo Picasso. Nela, figuras femininas são retratadas de maneira geométrica e repleta de ângulos, o que leva à sua deformação.

**Figura 19** – Jogo “Coerência”

Fonte: [www.portalpedagogico.com.br](http://www.portalpedagogico.com.br). Acesso em 23 out. 2013.

Nesta fase, o aluno deve observar quatro obras de arte famosas e relacionar a uma das legendas disponíveis abaixo, arrastando-as ao quadro correto. Para tal, o aluno deve, portanto, interpretar a imagem e relacioná-la com a legenda descritiva, como por exemplo, perceber que o segundo quadro é o *Les Demoiselles d'Avignon*, de Pablo Picasso, por conter figuras femininas retratadas de maneira geométrica.

No portal, também, mais do que os conteúdos e OAs específicos da coleção, o professor pode encontrar conteúdos mais interessantes para trabalhar os novos e multiletramentos, ao navegar pelos Conteúdos Especiais. Exemplo disso são as aulas digitais disponíveis do *Discovery Education*. Apesar de não conterem aulas específicas de Língua Portuguesa, o professor interessado pode encontrar vídeos sobre Ciências, Geografia e História, de maneira a elaborar atividades interdisciplinares, ou trazer assuntos científicos para debate antes de uma produção de texto argumentativo, por exemplo.

Já no site do *Almanaque Abril*, é possível encontrar textos e gêneros multissemióticos, que também podem ser trazidos a sala de aula, como o Infográfico e o Conteúdo Interativo a seguir:

# CINCO SÉCULOS DE ELEIÇÕES NO BRASIL

DESDE A FUNDAÇÃO DA VILA DE SÃO VICENTE, EM 1532, HÁ ELEIÇÕES EM TERRITÓRIO BRASILEIRO. MAS SÓ EM 1985 O DIREITO DE VOTO SE TORNOU UNIVERSAL, AO SER ESTENDIDO AOS ANALFABETOS

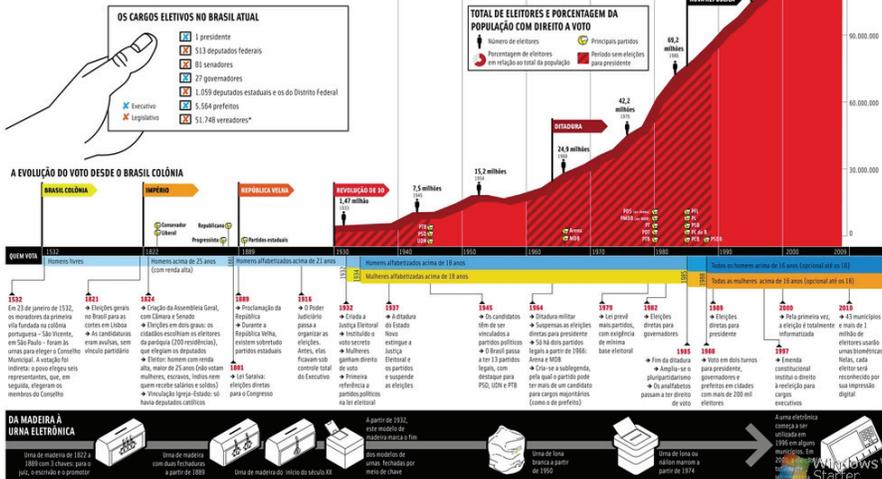


Figura 20 – Infográfico “Cinco Séculos de Eleições no Brasil”  
 Fonte: <<https://almanaque.abril.com.br/>>. Acesso em 23 out. 2013.

HISTÓRIA EDUCAÇÃO SOCIEDADE CIÊNCIA E TECNOLOGIA POLÍTICA ECONOMIA CULTURA MEIO AMBIENTE ESPORTE GEOGRAFIA SAÚDE E NUTRIÇÃO

**ALMANAQUE ABRIL**

**PLANETA ONU**

As estatísticas da organização formam um painel completo do mundo atual

ASSISTA AO TRAILER

PLANETA ONU

Figura 21 – Conteúdo interativo “Planeta Onu”  
 Fonte: <<https://almanaque.abril.com.br/>>. Acesso em 23 out. 2013.

Isto é, resta ao professor-navegador procurar estes conteúdos e selecioná-los em suas atividades – coisa que também pode fazer em outros REA como o Portal do MEC –, para que possa aproveitar algo do que o Portal traz. No entanto, a discussão que aqui se pretende sugerir é: Diante de tantos recursos abertos disponíveis na *Web*, qual a vantagem destes conteúdos restritos do Portal? Se não são já previamente sugeridos e selecionados para determinadas atividades, por que e em que momentos utilizá-los?

Estas perguntas trazem à tona a real relevância que estes OAs podem ter no uso pedagógico. Embora sejam uma maneira de as editoras tentarem ampliar a experiência com o impresso e já tragam uma pré-seleção de materiais digitais para serem usados, pouco eles podem contribuir para o trabalho com os novos e multiletramentos. Não há atividades com gêneros digitais, mas sim atividades já tradicionais, essencialmente voltadas para a gramática, traduzidos para a linguagem digital e multissemiótica e, ainda sim, de forma bem precária.

## 5. CONCLUSÃO E POSSÍVEIS CAMINHOS

Como podemos concluir, esses materiais didáticos de Língua Portuguesa, embora prometam articular o ensino às novas tecnologias e trazer gêneros verbo-visuais, ainda não trabalham, de fato, com os novos e multiletramentos. Os livros impressos, tendo sua limitação imposta pelo papel, tentam trazer novos gêneros e ensaiam propostas que tentem contemplar essas novas práticas. No entanto, ainda não são capazes de propor atividades que realmente se mostrem articuladas com estes letramentos. Os Portais, que deveriam, portanto, cumprir com essa deficiência do impresso ao trazer objetos de aprendizagem digitais, não fazem senão transpor algumas velhas práticas em uma nova linguagem, como fazer exercícios de gramática sob a forma de jogos.

Portanto, é preciso pensarmos se este modelo de materiais didáticos que estamos dispondo para nossos professores e alunos é o melhor e mais adequado para nosso contexto educacional contemporâneo. Inclusive, relacionado às novas tecnologias, é preciso reconsiderar se os Portais e Repositórios de OAs são a melhor solução, principalmente se a atual decisão do MEC é distribuir *tablets* para as escolas.

Como já dito anteriormente, o PNLD 2014 e 2015 já contempla e contemplará obras multimídia e livros digitais, o que conflita em parte com a proposta de Portais e Repositórios. Se há algum tipo de material mais adequado à proposta do uso de *tablets*, seriam então, os livros digitais (interativos). No entanto, é preciso ainda refletir se estes livros serão apenas meras reproduções do impresso (EPubs), ou se serão interativos (LDDI - livros didáticos digitais interativos) e trarão objetos agregados ao livro, que proporcionem novas atividades e propostas com relação a estes novos e multiletramentos.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. (2000[1952-53/1979]). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo, SP: Martins Fontes, p. 277-326.

- BATISTA, A. A. G. (2003). A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD). In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, Coleção As Faces da Linguística Aplicada, p. 25-68.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. H. R.; ZUÑIGA, N. C. (2005). Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p. 47-72.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. H. R. (2005). Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p. 73-117.
- CHOPPIN, A. (2004) História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte. Revista Educação e Pesquisa, v.30, n.3, p. 549-566. São Paulo, set./dez.
- COPE, B.; KALANTZIZ, M. (2009). A Grammar of Multimodality. The International Journal of Learning, vol. 16, n. 2: 361-425. Disponível em: <<http://ijl.cgpublisher.com/product/pub.30/prod.2057>>. Acesso em 6 nov. 2012.
- KLEIMAN, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 15-64.
- LANKSHEAR, C. (2007). The “stuff” of new literacies. James Cook University and McGill University. Disponível em: <<http://everydayliteracies.net/files/stuff.pdf>>. Acesso em 6 nov. 2012.
- LEFFA, V. J. (2006). Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. Polifonia. v. 12, n. 2: 15-45. Cuiabá. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf)>. Acesso em 18 mai de 2013.
- LEMKE, J. (2010). Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. Trabalhos em Linguística Aplicada, Vol. 49(2): 455-479. Campinas: July/Dec. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em 6 nov. 2012.
- McGREAL, R. (2004). Learning objects: A practical definition. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (IJITDL), v. 9, n. 1: set. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.118.9253&rep=rep1&type=pdf#page=25>>. Acesso em 18 mai de 2013.
- RAZZINI, M. P. G. (2000). O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971). Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP.
- ROJO, R. H. R. (2013). Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.). Escol@conect@d@: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-36.
- ROJO, R. H. R. (a sair). O papel dos materiais didáticos no ensino de Português como língua materna. In MOITA-LOPES, L. P.. (Org.). O Estado da Arte da Linguística Aplicada Brasileira. São Paulo: Parábola, no prelo.
- SANTAELLA, L. (2001). Matrizes da linguagem e pensamento: Sonora, visual, verbal: aplicações na hiperídia. São Paulo, SP: Iluminuras: FAPESP.
- SHEPERD, C. (2000) Objects of interest. Disponível em: <<http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/Features/objects/objects.htm>>. Acesso em 22 jul. 2013.

- THE NEW LONDON GROUP (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis *et al.*). (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Vol.66, No.1: 60-92. Spring. Disponível em: <[http://newlearningonline.com/~newlearn/wp-content/blogs.dir/35/files/2009/03/Multiliteracies\\_HER\\_Vol\\_66\\_1996.pdf](http://newlearningonline.com/~newlearn/wp-content/blogs.dir/35/files/2009/03/Multiliteracies_HER_Vol_66_1996.pdf)>. Acesso em 6 nov. 2012.
- WILEY, D. (2000). Learning object design and Sequencing Theory. Tese (Doutorado em Filosofia). Brigham Young University, Provo. Disponível em: <<http://opencontent.org/docs/dissertation.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2013.
- WISNIK, J. M. (1989). O som e o sentido: Uma outra história das músicas. São Paulo, Companhia das Letras.