

DIDATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

DIDACTISING WRITTEN TEXT PRODUCTION IN A PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOL

Eliana Merlin Deganutti de Barros¹
Adair Vieira Gonçalves²
Gabriela Martins Mafra³

Resumo: *A pesquisa que dá origem a este trabalho é de natureza qualitativa e interpretativa, seguindo os preceitos da Linguística Aplicada. O objetivo é analisar a planificação do processo de ensino da produção textual escrita na coleção didática “Português: Linguagens em Conexão” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013a, 2013b, 2013c), destinada ao Ensino Médio, tomando como objeto de análise os três capítulos destinados ao gênero “artigo de opinião” (1º, 2º e 3º anos). Os critérios de análise foram estabelecidos a partir da leitura do encarte “Assessoria Pedagógica”, no qual as autoras explicitam que a proposta didática para o eixo Produção de Textos Escritos e Oraís é embasada no procedimento “sequência didática de gêneros” (SDG), criado por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo. Para compreender o tratamento didático que as autoras dão à produção textual, principalmente ao gênero “artigo de opinião”, fundamentamos a análise em princípios teóricos que dão sustentação à metodologia das SDG, entre eles “chaves” propostas por Dolz (2009) para o trabalho com a produção textual escrita. Após a análise, concluímos que a coleção não se orienta pelas SDG do grupo genebrino, nem enquanto macroestrutura nem como metodologia fundamentada na concepção de escrita como processo e ensino como trabalho. Entretanto, cria uma sequência de atividades centralizada no texto como unidade de ensino e direcionada pela motivação temática, preservando alguns princípios da SDG, como a revisão e reescrita textual.*

Palavras-chave: *Livro Didático; Produção Textual Escrita; Sequências Didáticas; “Português: Linguagens em Conexão”.*

Abstract: *This article originates from a qualitative and interpretative research that follows the precepts of Applied Linguistics. The aim is to analyze the planning of the teaching process of written text production in the high school textbooks collection “Portuguese: Languages in Connection” (SETTE, TRAVALHA, STARLING, 2013 a, 2013b, 2013), from which we explore three chapters (1st, 2nd and 3rd years) that deal with the genre “opinion article”. The criteria for analysis are established based on the reading of the “Pedagogical Assistance” insert, in which the authors make explicit that the didactic proposal, whose focus is on the Production of Written and Oral Texts, is based on the “didactic sequence of genre” (SDG) procedure, created by researchers affiliated to Socio-discursive Interactionism. In order to understand how the authors didactically deal with the textual production, especially of the genre “opinion article”, we rely on the theoretical principles that give support to the SDG methodology, such as the “keys” to work with written text production, as proposed by Dolz (2009). After the analysis, we conclude that the textbooks collection is not guided by the SDG of the Geneva Group, neither as a macrostructure nor as a methodology that is based on the conception of writing as process and teaching as work. However, it creates a sequence of activities focused on text as a teaching unit and directed by thematic motivation, preserving some principles of SDG, such as textual revision and rewriting.*

Keywords: *Textbook; Written Text Production; Didactic Sequences; “Portuguese: Languages in Connection”.*

¹ Docente do Curso de Letras, Centro de Letras Comunicação e Arte da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Cornélio Procópio, PR. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Brasil, e-mail: edeganutti@hotmail.com

² Docente do Departamento de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Dourados, Brasil, e-mail: adairgoncalves@uol.com.br

³ Docente de Língua Portuguesa do Curso Pré-Vestibular UNICENTRO. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Guarapuava, Brasil, e-mail: gabi_martins_mafra@hotmail.com

1 Introdução

Este artigo traz uma discussão em relação ao ensino da escrita a partir da análise de capítulos destinados à didatização da produção textual do gênero “artigo de opinião”, na coleção *Português: Linguagens em Conexão* (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013a, 2013b, 2013c) disponibilizada para as escolas públicas do Ensino Médio. Entendemos, pois, que ao considerarmos a formação para a cidadania como uma função básica da escola, que envolve a legitimação da diversidade linguística e a preparação dos aprendizes para a participação em situações interativas diversas, “[...] demanda-se a atualização constante dos LD [livros didáticos] como resposta aos desafios pedagógicos levados às escolas” (SIGILIANO; SILVA, 2017, p. 19).

O objetivo desse artigo é analisar a planificação do ensino da produção textual escrita feita pela coleção didática *Português: Linguagens em Conexão* no trabalho com os gêneros textuais escritos. A coleção foi selecionada por ser aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 e por propor-se, nas instruções para o professor, a adotar a *sequência didática de gêneros* criada pelos pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como metodologia para conduzir o eixo da Produção de Textos Escritos e Orais. Como temos observado que o rótulo “sequência didática” tem sido usado de forma indiscriminada por muitos materiais didáticos, diretrizes curriculares e publicações pedagógicas (cf. ANJOS-SANTOS; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011), nossa intenção é investigar como os autores de livros didáticos têm concebido tal metodologia de ensino da produção textual para planejarem as atividades voltadas para esse fim. Já a escolha pelos capítulos do artigo de opinião se deve ao fato de ser ele o único gênero abordado nos três volumes da coleção. Nesse sentido, os capítulos investigados permitem uma análise processual do trabalho didático.

A pesquisa, filiada aos preceitos da Linguística Aplicada, de caráter qualitativo-interpretativista, é guiada pelos estudos do ISD (BRONCKART, 2003), em especial os que abordam os gêneros como megainstrumento do ensino da escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ, 2009; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; BRONCKART, 2010; entre outros). Como categoria de análise utilizamos princípios teóricos que fundamentam a metodologia das sequências didáticas de gêneros (doravante SDG) criada por pesquisadores

do ISD, com foco, sobretudo, em “chaves”⁴ que orientam o processo de produção textual escrita propostas por Dolz (2009), uma vez que tal metodologia é indicada, como já mencionamos, na proposta teórica da coleção, no encarte “Assessoria Pedagógica”. Investigamos, dessa forma, como a coleção realiza a *transposição didática externa*⁵ (CHEVALLARD, 1984) do gênero “artigo de opinião” e, conseqüentemente, a concepção que assume de gênero e de ensino de/por meio de gêneros.

2 A coleção didática *Português: Linguagens em Conexão*

Neste trabalho tomamos como *corpus* de análise a coleção *Português: Linguagens em Conexão*, de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling (2013a, 2013b, 2013c). Destinada ao Ensino Médio, é a única coleção didática a ser aprovada pelo PNLD de 2015 com uma proposta de trabalho com Objetos Educacionais Digitais (OED). Nesse sentido, ela se diferencia das outras coleções, pois se propõe a desenvolver o letramento digital, o qual é previamente discutido no trabalho de Barros, Gonçalves e Cordeiro (2017), cujo foco de investigação são os gestos didáticos pressupostos pelos OED mobilizados pela coleção. Neste trabalho, diferentemente dos autores supracitados, o objeto de análise é a didatização da produção de textos escritos, com foco na metodologia das SDG.

A coleção é estruturada por três eixos: 1) Literatura e leitura de imagens; 2) Gramática e estudo da língua e 3) Produção de textos orais e escritos. O *Manual do professor* é composto por respostas das atividades didáticas, orientações destacadas em vermelho, no próprio livro do aluno, e pelo encarte “Assessoria Pedagógica”, o qual conta com orientações e concepções teórico-metodológicas defendidas pelos autores como base da proposta didática da coleção, além de uma parte específica com orientações pontuais para a realização das atividades e tarefas de cada capítulo do volume.

Neste artigo, nos concentramos no eixo “Produção de textos orais e escritos”, tomando como foco a didatização da produção escrita. Para subsidiar a nossa análise, selecionamos os três capítulos destinados ao artigo de opinião – um para cada ano do Ensino Médio –, uma vez que é o único gênero que se repete nos três volumes. Nesse sentido, será possível, também,

⁴ Entendemos, a partir de Dolz (2009), essas “Chaves” como princípios que conduzem o ensino da produção escrita e que dialogam com a metodologia das sequências didáticas de gêneros.

⁵ Transposição didática é o fenômeno que evidencia as rupturas necessárias por que passam os conhecimentos no processo de didatização. É subdividido em duas fases: 1) transposição didática externa – passagem dos conhecimentos teóricos em conhecimentos a ensinar; 2) transposição didática interna – passagem dos conhecimentos a ensinar a conhecimentos ensinados e aprendidos (CHEVALLARD, 1984).

verificar como a coleção faz a progressão curricular dos conhecimentos da/sobre a língua, uma vez que se mantém o mesmo objeto – o artigo de opinião – mas se progride o ano escolar.

3 A proposta teórico-metodológica da produção escrita da coleção *Português: Linguagens em Conexão* e a metodologia das SDG

Na Assessoria Pedagógica, Sette, Travalha e Starling (2013a, 2013b, 2013c) afirmam que a concepção de ensino da língua(gem) sobre a qual a coleção se orienta é embasada na teoria dialógica bakhtiniana, que compreende a “língua viva, variada, poderosa, poliforme” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013b, p. 3 – Assessoria pedagógica) e em uma visão sociointeracionista da língua(gem). Essa é uma perspectiva assumida, na atualidade, pela quase totalidade dos documentos oficiais que regem o ensino da língua no Brasil, como podemos verificar nas diretrizes traçadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): “uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. [...] Tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação” (BRASIL, 2006, p. 23).

No que se refere ao ensino da escrita, a proposta da coleção afirma buscar contemplar situações de produção reais tendo como eixo central a noção de gêneros textuais. Essa posição também vai ao encontro das diretrizes oficiais da educação, pois, como observa Brito et al. (2011, p. 169), os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio e as OCEM, “trazem uma simetria quanto ao modo de abordagem da produção escrita, ou seja, todos eles defendem um trabalho dentro de uma perspectiva sócio-interacionista de linguagem, tomando o gênero textual como megainstrumento de ensino (SCHNEUWLY, 2004) e não mais as tipologias”.

Para tanto, metodologicamente, as autoras da coleção assumem, de forma explícita, a proposta das SDG criada pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma vez que trazem uma definição de sequência didática dos autores genebrinos. Embora assumindo a proposta didática do ISD, a coleção apresenta o que denomina “passo a passo para a realização das produções”, desconsiderando as etapas do procedimento SDG idealizadas pelo grupo genebrino. São eles: 1) problematização sobre o tema; 2) reflexão sobre os temas tratados em textos dos gêneros em estudo; 3) leitura e/ou escuta de textos do gênero alvo da produção; 4) atividades que levem os alunos a analisar o contexto de produção

dos textos em estudo; 4) atividades para o aluno observar a forma composicional e as características linguísticas do gênero, além de vocabulário relacionado ao tema; 5) produção textual; 6) revisão textual e revisão textual.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O gênero textual é, nesse sentido, o objeto unificador do procedimento, por isso utilizamos a expressão “sequência didática de gêneros” (SDG) para que o procedimento sistematizado pelo Grupo de Genebra não seja tomado “como uma simples sequência de atividades (ou um plano de ensino, algo puramente ‘formulaico’) ou confundida com métodos de ensino de outras áreas” (BARROS; MAFRA, 2016, p. 50). É justamente o que se observa na coleção analisada. Embora se referindo à base teórica do ISD, as autoras da coleção criam outro procedimento didático, uma vez que, diferentemente da proposta da coleção, a SDG genebrina é esquematizada por: apresentação da situação de comunicação; primeira produção; módulos/oficinas e produção final (cf. BARROS; MAFRA, 2017).

Como pontua Barros (2013), a SDG foi criada embasada no conceito vygotskyano de *zona de desenvolvimento proximal*, definida por Vygotsky (2008) como a distância entre o nível atual de desenvolvimento do aprendiz – diagnosticado pela capacidade de resolver determinado problema individualmente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela capacidade de resolução de certo problema com o auxílio de pessoas mais experientes – no caso do processo de escolarização, o professor. Nesse sentido, as etapas da *primeira produção*, *módulos* e *produção final* têm uma lógica teórica para o procedimento, pois são elas que viabilizam o diagnóstico do nível inicial das capacidades dos alunos (primeira produção), criam uma zona potencial para a intervenção mediadora do professor (atividades dos módulos) para que se alcance um nível de capacidade mais avançado (produção final). Entretanto, se observarmos o “passo a passo” apresentado pela coleção, podemos verificar que essa lógica é “quebrada”, pois não há um diagnóstico inicial que possa direcionar a intervenção do professor, ou seja, a etapa da primeira produção não é contemplada – há apenas uma produção final, com indicação de revisão textual.

No que se refere à primeira etapa da SDG, a *apresentação da situação de comunicação*, poderíamos pensar que os dois primeiros passos para o processo de produção propostos pela coleção – 1) problematização e discussão a respeito do *tema*; 2) estudo dos *temas* que serão tratados em textos dos gêneros em questão – poderiam substituí-la.

Entretanto, aqui vemos uma grande divergência conceitual. A SDG parte sempre de uma situação de comunicação existente na sociedade (não forjada unicamente para fins didáticos), ou seja, toma sempre como ponto de partida uma prática real de uso da linguagem como referência, por isso adota os gêneros como objetos/instrumentos de ensino. Nesse sentido, na apresentação da situação busca-se trazer à tona um “problema de comunicação” subjacente ao gênero para que o aluno busque resolvê-lo por meio da produção. A motivação é sempre a situação social de produção e circulação do gênero. No esquema proposto pela coleção didática, o mote é o *tema* do texto que encabeça o capítulo e não a prática de linguagem da qual o gênero emerge. Na realidade, embora classificado por gênero, o capítulo parece direcionar-se pelo viés temático, pois é ele que promove a motivação para a produção.

Quanto à proposição de revisão textual abordada pelo “passo a passo” da coleção, ela dialoga também com a maioria das diretrizes oficiais para o ensino da língua. As OCEM (BRASIL, 2006, p. 38), por exemplo, propõem que “em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento”. De forma análoga, para as autoras da coleção didática, “a revisão envolve a reelaboração do texto, fazendo as adequações necessárias em relação ao gênero produzido. Todo texto pode e deve ser reescrito” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013a, p. 21 – Assessoria Pedagógica). Ou seja, o discurso instrucional parece conduzir a uma concepção de *escrita como processo* (DOLZ, 2009) e de *ensino como trabalho* (MACHADO, 2004). Para Machado (2004), numa visão de ensino como trabalho, a revisão e a reescrita são processos didáticos que contribuem para o aprimoramento do texto do aluno.

Na metodologia das SDG do ISD, a revisão e reescrita são processos importantíssimos para a produção textual, pois “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 113). A avaliação, por conseguinte, tem um teor formativo e processual. Sendo assim, deve-se olhar todo o processo percorrido pelo aluno e os avanços alcançados, colocando em evidência a comparação entre a primeira e a última produção. No processo geral do projeto de produção textual, a revisão/reescrita textual desempenha um papel importante na conscientização das dificuldades e avanços dos alunos. Pontuamos que, embora classificada pelos autores genebrinos como “procedimento didático”, entendemos que a SDG pode ser concebida para além de um dispositivo, uma vez que a tomamos também como uma *metodologia de ensino* que necessita de bases teóricas para se sustentar. Entendemos que a SDG não pode se reduzir,

simplesmente, a um esquema com certas etapas a serem “preenchidas” com atividades. Não queremos dizer, com isso, que os autores que a conceberam tomem-na dessa forma redutora, pelo contrário, há todo um embasamento teórico de sustentação para que a SDG possa realmente alcançar seus objetivos. A intenção é somente tentar dar mais ênfase a questões que, muitas vezes, são negligenciadas quando se tem como centro das atenções tal procedimento/metodologia de ensino da língua, criado para dar conta da apropriação de práticas languageiras.

Neste trabalho, associamos o que estamos nomeando de “metodologia das SDG” com as quatorze “chaves” para o ensino da escrita propostas por Dolz (2009), ou seja, estamos entendendo que tais “chaves” são princípios que regem a metodologia das SDG. São elas: 1) praticar a escrita em projetos; 2) adotar o texto como unidade de trabalho; 3) levar em conta a diversidade textual; 4) partir das capacidades prévias do aluno; 5) articular produção e compreensão, oral e escrita; 6) começar cedo para garantir a possibilidade de chegar longe; 7) partir da complexidade, decompondo e recompondo as dificuldades; 8) organizar a progressão com uma visão “em espiral”; 9) tomar como modelo as práticas sociais de referência; 10) incentivar a atividade e a autonomia do aluno ; 11) trabalhar passo a passo intensivamente; 12) dar tempo para a construção da aprendizagem; 13) revisar e 14) apoiar a criatividade na escrita.

Sendo assim, como a coleção se propõe a trabalhar metodologicamente com as SDG, mesmo trazendo uma macroestrutura diferente da dos pesquisadores Grupo de Genebra, para este trabalho, buscamos respaldo em algumas chaves trazidas por Dolz (2009) para analisarmos a planificação do ensino da produção escrita na coleção *Português: Linguagens em Conexão*. Isso porque, como já dissemos, consideramos que tais chaves são princípios básicos para a metodologia das SDG (citada explicitamente pelas autoras da coleção didática). Para dar respaldo à nossa análise, expomos, a seguir, as principais chaves que subsidiam nossa análise e sua intersecção com a metodologia das SDG.

Praticar a escrita em projetos. Segundo essa concepção, escrever se aprende escrevendo em situações reais ou ficcionalizadas pela ação didática, mas que sempre levem em conta práticas sociais de referência. Isso exige tempo e projetos que tenham certo “fôlego”. “Escrever, quer seja pela criação de uma autêntica prática para a escrita ou em situações ficcionalizadas, em jogos de simulação de papéis, supõe desenvolver projetos que antecipem e explicitem o que queremos alcançar” (DOLZ, 2009, p. 2 – tradução nossa). É justamente o que propõe a metodologia das SDG: planejamento de ações sistematizadas que

levem em consideração o contexto de produção, seus interlocutores, seus objetivos, etc. Entendemos que a escrita na escola é sempre didatizada, pois o objetivo do ensino é a aprendizagem, por isso não podemos falar em práticas “reais”, mas em práticas forjadas da realidade. Isso, certamente, é um desafio para o professor. Esse talvez seja o ponto mais complexo da SDG, pois exige que o professor abandone *práticas convencionais de redação* (cf. GERALDI, 2003) e crie um problema de comunicação “real” para a escrita do aluno.

Adotar o texto como unidade de trabalho. Quando nos expressamos por escrito, não o fazemos por frases isoladas, mas por meio de textos concretos (BAKHTIN, 2003). “Trabalhar com o texto implica preocupar-se com a sua arquitetura interna, com a forma que ele é organizado e com os recursos linguísticos que mobiliza. Trabalhar com o texto como unidade de ensino também pressupõe um esforço de adaptação à situação de comunicação [...]” (DOLZ, 2009, p. 2 – tradução nossa). Na SDG, o texto é a unidade de análise, tanto pelo viés contextual, discursivo como linguístico, mas o gênero é o objeto/instrumento de ensino. Isso faz com que as análises não se restrinjam apenas a um exemplar textual, mas a uma prática de linguagem recorrente configurada sempre em um modelo de gênero. Nesse sentido, é importante apresentar aos alunos uma *diversidade de textos* do mesmo gênero.

Levar em conta a diversidade textual. Essa chave ressalta que é importante “definir as propriedades do texto que será objeto de ensino, elaborando modelos didáticos que explicitem as principais dimensões ensináveis que merecem um trabalho pedagógico com determinado gênero” (DOLZ, 2009, p. 3 – tradução nossa). É por isso que, na metodologia das SDG, o *modelo didático do gênero* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) é uma ferramenta essencial para subsidiar tanto a planificação das atividades como o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Nessa chave está implícita também uma crítica ao ensino tradicional da produção escrita em que o foco são as tipologias textuais (narração, descrição, dissertação, argumentação, injunção...) e não os gêneros, com suas características sociais e linguístico-discursivas singulares.

Partir das capacidades prévias do aluno. Na SDG, essa chave é privilegiada, em parte, pela avaliação diagnóstica feita na primeira produção do aluno. Essa avaliação possibilita ao professor determinar as capacidades já adquiridas pelos alunos assim como as que precisam ser alvo de ensino deliberado (nos módulos da SDG). O ISD valoriza muito o erro do aluno, já que são eles que mostram os caminhos a serem seguidos pelo projeto da escrita. “O erro é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as

capacidades do aprendiz e de seu grau de maestria e aponta os riscos que o aluno enfrenta” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31).

Partir da complexidade, decompondo e recompondo as dificuldades. A proposta é “iniciar sistematicamente por apresentar a produção escrita em toda a sua complexidade, decompondo, em seguida, as dificuldades, trabalhando cada dificuldade em uma oficina de escrita e integrando, ao final, as novas aprendizagens em uma nova produção” (DOLZ, 2009, p. 4 – tradução nossa). É justamente a proposta das SDG: parte-se do complexo (primeira produção) para as partes (módulos), para depois retornar ao complexo (produção final). Todas as SDG começam e terminam com “atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas, a serem feitas no quadro de exercícios reunidos em módulos intermediários, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de apoio técnico às capacidades de expressão” (BRONCKART, 2010, p. 173).

Tomar como modelo as práticas sociais de referência. “É impossível recuperar a história das práticas que servem como referência para a aprendizagem. Trata-se, sim, de analisar como funcionam essas práticas e caracterizar os textos produzidos para ‘didatizá-los’ [...]” (DOLZ, 2009, p.5 – tradução nossa). Devido à complexidade das práticas de linguagem, na metodologia das SDG, uma ferramenta importante é o *modelo didático do gênero* que será objeto de ensino. Esse modelo “reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido (e, principalmente, ao suposto estado dos saberes e do saber-fazer dos alunos e dos professores)” (BRONCKART, 2010, p. 172). Essa metodologia visa, assim, transformar as práticas de linguagem de referência da nossa sociedade (configuradas sempre em gêneros de textos) em objetos e instrumentos de ensino.

Trabalhar passo a passo intensivamente. “Para aqueles que acreditam que a aprendizagem é um processo permanente, o texto acabado não é o mais importante, mas o caminho que o aluno percorreu e os progressos que conquistou” (DOLZ, 2009, p. 6 – tradução nossa). Nesse sentido, é importante incentivar as descobertas do aluno. Essa concepção rejeita a noção de escrita como produto para defender a escrita como processo (DOLZ, 2009) e o ensino como trabalho (MACHADO, 2004). Também pressupõe a noção de *avaliação formativa* – regulação dos processos de ensino e aprendizagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). *Revisar.* “Escrever é reescrever. Um dos processos fundamentais do ensino da escrita consiste em reler e revisar o texto de maneira crítica, e reescrevê-lo” (DOLZ, 2009, p. 7 – tradução nossa). Na metodologia das SDG, o texto permanece provisório

enquanto estiver submetido ao processo de revisão e reescrita: “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

4 Planificação do ensino da produção textual escrita na coleção *Português: Linguagens em Conexão*

Como exposto anteriormente, o objeto selecionado para análise da planificação do ensino da produção textual escrita da coleção *Português: Linguagens em Conexão* são os três capítulos referentes ao gênero “artigo de opinião”, nos livros dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Na fase da pesquisa exploratória, detectamos nove percursos didáticos, organizados, de maneira similar, nos três livros (não se referem a títulos das seções/tópicos, mas a etapas didáticas resultantes da nossa observação analítica). São eles: 1) Enunciado da proposta de produção do gênero “artigo de opinião”, com explicitação do tema a ser desenvolvido; 2) Definição de artigo de opinião; 3) Questões polêmicas sobre o tema; 4) Texto com a mesma temática da proposta de produção (não necessariamente um artigo de opinião); 5) Questionário com perguntas abertas e fechadas, com foco na interpretação do texto; 6) Proposta de produção textual de um artigo de opinião, com suporte de textos complementares sobre a temática; 7) Instruções para a elaboração do texto; 8) Instruções para revisão e reescrita do texto; 9) Sugestões de publicação/veiculação do texto.

Os capítulos iniciam sempre com um enunciado-proposta de produção textual, no caso dessa análise, de um artigo de opinião. Proposta do 1º ano: produzir um artigo de opinião, apresentando argumentos e elaborando propostas a respeito do tema “Cidadania: a participação dos jovens na democracia brasileira”; 2º ano: produzir um artigo de opinião, apresentando argumentos e propostas a respeito do tema: “Atualmente o mundo é melhor?”; 3º ano: produzir um artigo de opinião, apresentando argumentos e propostas a respeito do tema “Querer ser famoso pode ser um problema?”.

Podemos perceber que esse texto inicial tem uma estrutura parecida nos três anos, e visa indicar para o aluno o gênero de texto que ele terá que escrever, o artigo de opinião. O foco é a mobilização do discurso argumentativo (“apresentando argumentos”) a partir de um tema pré-estabelecido. Como vemos, diferentemente da metodologia das SDG, a proposta não é planejada a partir de um *projeto de escrita* fundamentado em uma *prática social de referência*, uma vez que a motivação é um tema pré-estabelecido e não a resolução de um

“problema de comunicação” (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Não se cria um contexto para a escrita, além do meramente escolar – ter que escrever algo para as formalidades escolares – uma vez que não se informa ao aluno para quem ele irá escrever, qual o objetivo, onde o texto será publicado, etc.

No final dos capítulos existe um tópico nomeado “Veiculação”, onde são sugeridos modos de publicação/veiculação dos textos: “Leiam os artigos dos outros colegas, para confrontar as opiniões [...] publiquem os artigos de opinião no *site* da escola, [...] encadernem o trabalho e ofereçam uma cópia à biblioteca da escola” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013a, p. 391); “Envie o seu artigo de opinião para um jornal ou revista destinada aos jovens, para o *site*, *blog* ou jornal da escola. Ele também poderá ser afixado no mural da turma” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013c, p. 342). Tais propostas são condizentes e possíveis, mas não partem de um *projeto de escrita* criado/negociado no início dos trabalhos didáticos, já que não foram combinados previamente com os alunos. Ou seja, os estudantes-escritores escrevem o texto sem conhecer o contexto real de produção, além daquele meramente escolar pressuposto no início do capítulo. Isso não acontece com as SDG, já que “a fase inicial de apresentação da situação permite [...] fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Evidentemente, um material didático pré-planificado, como é o caso dos livros didáticos avaliados pelo PNLD e distribuídos pelo governo federal às escolas públicas de todo território brasileiro, tem suas limitações. Entretanto, no caso analisado, o problema seria sanado se as autoras trouxessem as sugestões de veiculação dos textos para o início do capítulo, instruindo o professor para que criasse um *projeto de escrita* orientado por um contexto real de produção, mesmo que didatizado.

Após o enunciado da proposta, a coleção traz uma definição de artigo de opinião. Essa definição, feita de forma explícita no início dos capítulos, revela uma concepção de ensino dedutiva e transmissiva, diferentemente da metodologia das SDG, que “deseja pôr em relevo os processos de observação e descoberta”, inserindo-se numa “perspectiva construtivista, interacionista social” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110), que pede um processo indutivo de ensino – *levar o aluno a*. O que vemos é um modelo tradicional de ensino, caracterizado pela abordagem transmissiva, no qual se dá uma definição de um objeto de ensino para que, depois, o aluno identifique as suas características em modelos textuais apresentados posteriormente. Segundo a metodologia das SDG, é preciso, primeiramente,

presentificar o objeto de ensino (cf. BARROS; GONÇALVES; CORDEIRO, 2017). Verificamos que nem no início do capítulo nem na Assessoria Pedagógica as autoras indicam a presentificação do objeto de estudo. Uma atividade produtiva, nesse caso, seria a comparação do artigo de opinião com outros gêneros do jornal ou revistas, para que o aluno pudesse ter contato com o artigo de opinião em seu suporte real e identificá-lo, diferenciando-o de outros gêneros jornalísticos.

Após a definição do gênero, os capítulos trazem a seção “Na bagagem”, com algumas questões sobre o tema proposto. Segundo as autoras, essa seção tem por objetivo promover uma contextualização e investigação sobre os conhecimentos prévios dos alunos. Entretanto, no caso dos capítulos analisados, as questões possibilitam apenas investigar as *capacidades prévias dos alunos* em relação ao domínio da temática abordada. Não há, na proposta, instruções para o professor avaliar/investigar as capacidades prévias dos alunos em relação ao gênero “artigo de opinião” como uma prática de linguagem. Como a proposta não considera a fase da primeira produção da SDG, capacidades relativas aos aspectos do *contexto de produção* e da *arquitetura interna do gênero de texto* (cf. BRONCKART, 2003) não são diagnosticadas, impossibilitando que as atividades de intervenção *partam das capacidades prévias dos alunos* (DOLZ, 2009).

Depois da seção “Na bagagem”, a coleção apresenta um texto (ou dois) que aborda a mesma temática da proposta da produção do capítulo como alvo de leitura e análise. No livro do 1º ano, as autoras explicitamente referem-se aos dois textos trabalhados como “artigo de opinião”. No livro do 2º ano, a indicação de leitura instrui apenas que o aluno leia o “texto” apresentado, sem mencionar o gênero, embora na seção da proposta de produção, o enunciado diga “Você leu um artigo de opinião”; porém, ao analisar o texto trabalhado no capítulo, “5 motivos para acreditar no futuro”, de Lidia R. Aratangy, vemos que ele parece mais um ensaio ou crônica reflexiva do que um artigo de opinião de defesa de tese, como sugere o livro. No 3º livro, curiosamente, não se apresenta um modelo textual do gênero trabalhado e sim trechos de um romance, o que reforça nossa análise anterior de que o eixo principal dos capítulos da produção de textos são os temas e não os gêneros enquanto configurações de *práticas sociais de referência*.

Segundo Vygotsky (2008), o processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, de aprendizado, passa por uma fase inicial de *imitação de modelos*. Ou seja, primeiramente, a tendência é nos apoiarmos nos modelos de referência que nos são apresentados, sendo que isso não pode ser visto como algo prejudicial no processo de apropriação dos saberes. Nesse

sentido, em um capítulo que se propõe a ensinar o aluno a escrever um artigo de opinião, é imprescindível apresentar *uma diversidade textual* do gênero-alvo para que ele tenha “modelos” para pautar sua produção. Ou seja, nem sempre a leitura e observação de um ou dois exemplares do gênero dará subsídios para que o aluno produza um texto do mesmo gênero. Dependendo da complexidade textual e da familiaridade que o aprendiz tem com textos desse gênero, é preciso intervenções múltiplas, o que nos leva à chave de Dolz (2009) de que, no ensino da escrita, é necessário *trabalhar passo a passo intensivamente*. Por isso, a SDG trabalha com a noção de *modularidade*, em que o objeto maior – o gênero – é decomposto em objetos menores para serem alvo de ensino. Nessa metodologia, *parte-se da complexidade* (presentificação do gênero e primeira produção), *decompondo e recompondo as dificuldades* (atividades dos módulos, com foco em problemas específicos detectados na produção inicial) e *volta-se à complexidade* (produção final).

Não podemos ignorar, pois, que a coleção *adota o texto como unidade de trabalho*, assim como propõe uma das chaves de Dolz (2009), porque é a partir dos textos-base que, no tópico “Nas trilhas do texto”, são conduzidas as atividades de análise e interpretação. Pode-se também considerar o *texto do aluno* uma outra *unidade de trabalho*, já que a coleção adota a perspectiva metodológica da revisão textual. No entanto, o artigo de opinião, gênero textual abordado no capítulo, não chega a ser *objeto de ensino*. Além da carência de modelos textuais do gênero, da inexistência de um projeto de escrita que contemple um contexto de produção compatível com a prática social de referência (mesmo que didatizada), a única atividade proposta para a apropriação do gênero é um questionário baseado na leitura e interpretação de um exemplar textual (mesmo quando o capítulo traz dois exemplares, há um questionário para cada texto, sem nenhuma pergunta que articule os dois textos como exemplares do mesmo gênero), nem sempre do gênero que o aluno vai produzir. Ou seja, o texto e seu conteúdo temático são tanto a unidade como o objeto de ensino dos capítulos.

Mesmo sendo um questionário de interpretação textual e não voltado para a apropriação do gênero, as perguntas poderiam partir, primeiramente, de questões relacionadas ao contexto de produção, pois esse é o subsídio imprescindível para entender a textualidade. No livro do 1º ano, por exemplo, a única questão contextual é a de número 2: “Qual é o público-alvo desse artigo de opinião?”, como podemos observar na figura a seguir:

Nas trilhas do texto

Registre no caderno as respostas das questões a seguir.

- 1 Qual é a tese, o ponto de vista defendido pelo articulista?
- 2 Qual é o público-alvo desse artigo de opinião?
Os jovens, os educadores, assim como o público em geral, formado pelos leitores da revista.
- 3 No artigo, o autor fala sobre os jovens, em 3ª pessoa, ou fala diretamente a eles? Justifique sua resposta com trechos do texto. 
- 4 O articulista emprega os seguintes argumentos para defender sua tese, exceto: *Alternativa a.*
 - a) A participação dos jovens na luta contra a ditadura foi a atuação mais importante da juventude brasileira até nossos dias.
 - b) Atualmente, os jovens são mais tolerantes e respeitam as diferenças.
 - c) A participação em ONGs é grande, o que mostra um país que trabalha, apesar do Estado burocrático.
 - d) Atualmente, o clima de liberdade democrática facilita a compreensão do papel da juventude e da sociedade.
 - e) Os jovens têm mais visão dos problemas e maior consciência da importância do sexo seguro.

Figura 1 – Questões abertas e fechadas para interpretação do artigo “Saudade para quê”

Fonte: Sette, Travalha e Starling (2013a, p. 388).

Mas quem, geralmente, são os produtores de artigos de opinião? Em que esferas transitam? Qual a prática social envolvida? Com qual objetivo escrevem? Essas questões poderiam vir, pelo menos, nas instruções do professor, para que ele pudesse promover uma discussão oral. As orientações específicas dos capítulos sobre o artigo de opinião centram-se ora no conteúdo temático dos textos, ora em aspectos linguísticos focados no questionário de interpretação, sem conexão com o gênero enquanto *prática social de referência*, o que deveria ser o ponto central dos capítulos.

Após a seção “Nas trilhas do texto”, a coleção apresenta a proposta de produção textual, disponibilizando textos (ou trechos de textos) complementares sobre a mesma questão polêmica do capítulo acompanhados de um enunciado-comando para a produção e de instruções para a elaboração do texto. Trazemos, a título de exemplo, o comando do capítulo do 1º ano e parte das instruções do 2º ano: “Você leu dois artigos de opinião. Observou e compreendeu a organização e as marcas linguísticas desse gênero textual. Com base na leitura dos textos a seguir, redija um artigo de opinião **apresentando proposta** para ampliar a participação da juventude na democracia brasileira” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013a, p. 390 – grifos nosso). Para elaborar a proposta as autoras se valem da tradicional estrutura da redação: introdução, desenvolvimento e conclusão; solicitando, na introdução, a explicitação do ponto de vista, no desenvolvimento, os argumentos e, na conclusão, a retomada do ponto de vista e/ou uma possível solução para o problema. Primeiramente podemos perceber que a proposta se assemelha bastante com a da redação do ENEM, uma vez que, assim como a avaliação do Ensino Médio do governo federal, a coleção induz o aluno a

propor uma “solução” para o problema abordado. Isso, no entanto, parece fugir da proposta da prática social na qual o artigo de opinião emerge, uma vez que, por ser um texto do mundo do argumentar, o sujeito deve tomar o referente textual como polêmico, contestável e não “problemático” (cf. BRONCKART, 2003, p. 225-230), como parece sugerir a proposta.

Outro ponto que se aproxima de uma proposta tradicional de redação (não somente do ENEM) é a instrução dada no tópico “Elaboração”, a qual privilegia as etapas genéricas de construção de um texto – introdução, desenvolvimento e conclusão – desconsiderando aspectos da *arquitetura interna* (cf. BRONCKART, 2003) do artigo de opinião. Ou seja, como não houve um trabalho sistemático voltado para as características do gênero, *partindo da sua complexidade, decompondo e recompondo suas dificuldades*, as autoras recorrem a uma organização tradicional do ensino do texto escrito. Não privilegiam, assim, elementos *relativamente estáveis* dos gêneros (BAKHTIN, 2003).

Também podemos observar que, no enunciado da proposta, as autoras não se referem ao contexto de produção – nem o da prática social de referência nem o contexto didatizado. Isso seria fácil de ajustar, uma vez que a coleção apresenta sempre um tópico de “Veiculação” que traz sugestões para a publicação dos textos dos alunos. Ou seja, para que a proposta tornasse realmente um *projeto de escrita*, como propõe Dolz (2009), deveria desde o início delimitar um contexto de produção que pudesse subsidiar a escrita do aluno, uma vez que é muito diferente escrever um artigo para ser enviado a um jornal local, para ser publicado no *site* da escola ou para ser parte de uma encadernação destinada aos pais, por exemplo.

Outro ponto problemático dos capítulos de produção é a opção das autoras de propor que os alunos produzam um artigo de opinião com a mesma temática do(s) artigo(s) trabalhado(s) na seção “Nas trilhas do texto”⁶, que traz um questionário de leitura, única atividade destinada a didatizar o gênero. Em Mafra e Barros (2017), as autoras discutem como isso, muitas vezes, pode gerar plágio ou indução de pontos de vista, uma vez que o aluno tende a tomar os exemplares textuais como modelos de referência. Além disso, impor uma questão polêmica para a produção, além de invalidar a *autonomia do aluno*, pode gerar desmotivação. O ideal seria o professor levantar vários temas contemporâneos e de interesse da turma para que os alunos pudessem escolher a questão polêmica para debater, a fim de assumirem um ponto de vista para defenderem na sua produção.

⁶ Isso somente não ocorre na proposta do 3º ano, uma vez que neste capítulo, na seção “Nas trilhas do texto”, o foco é um trecho de romance e não um artigo de opinião, porém, a temática do romance é a mesma da produção do aluno.

Inserido na proposta de produção de texto, há o tópico “Avaliação e reescrita”, o qual é abordado de forma diversificada. Nos 1º e 2º anos do Ensino Médio é indicada uma *avaliação em pares* (cf. MAFRA; BARROS, 2017), ou seja, que a revisão do artigo de opinião seja feita por um colega, via uma *lista de controle* em forma de perguntas ou lista de aspectos a revisar. No livro do professor é sugerido que, posteriormente, o docente promova uma revisão coletiva a partir dos textos produzidos pela turma. Já no 3º ano, por meio de uma *lista de controle* em forma de perguntas, é recomendado que o aluno faça uma *autoavaliação* (cf. MAFRA; BARROS, 2017). Na Assessoria Pedagógica há também uma sugestão de uma *lista de controle genérica* para avaliação dos textos dos alunos, a partir de códigos a serem criados pelo professor, o que indica que a proposta também privilegia a revisão do professor. Podemos observar, pois, que a coleção contempla diversos processos de *revisão*, o que vai ao encontro da proposta de Dolz (2009), assim como das atuais diretrizes oficiais para o ensino da escrita.

Como podemos perceber, assim como na proposta das SDG, a *lista de controle* instrumentaliza a ação de revisão textual do professor e alunos, o que avaliamos como positiva. Todavia, as listas de controle disponibilizadas nem sempre são construídas satisfatoriamente. A sugerida para correção do professor, por exemplo, não foi feita para um gênero específico, por isso direciona-se muito mais a *aspectos transversais da escrita* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). As listas de controle apresentadas nos capítulos, mesmo direcionadas ao gênero “artigo de opinião”, abordam as marcas do gênero de forma muito geral, principalmente as relacionadas às capacidades linguístico-discursivas, as quais também não recebem um trabalho sistemático no capítulo. A lista do 2º ano, por exemplo, pede que o colega observe: “relevância e coerência dos argumentos; articulação entre as ideias; conclusão coerente com o ponto de vista; ortografia; concordância; pontuação; paragrafação” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013b, p. 331). Articulação entre as ideias, ortografia, concordância, pontuação, paragrafação são componentes transversais da escrita e que poderiam ser abordados em qualquer gênero, o que gera um distanciamento em relação às características singulares da prática de linguagem abordada. A revisão coletiva, nesse sentido, poderia ser uma opção para trabalhar esses elementos, mas o professor teria que ter *autonomia* para realizar esse processo de revisão sem nenhuma orientação por parte da Assessoria Pedagógica.

Tendo em vista que a única atividade didática de sistematização dos conhecimentos do gênero proposta para o aluno é o questionário apresentado na seção “Nas trilhas do texto”, o

qual, como já pontuamos, pouco contribui para a apropriação do gênero, e que logo em seguida a coleção didática já propõe a produção textual, concluímos que o ensino da escrita da coleção não corrobora as chaves propostas por Dolz (2009) *trabalhar passo a passo intensivamente e dar tempo para a construção da aprendizagem*, pois o processo de partir da complexidade, decompondo e recompondo as dificuldades não é realizado.

5 Considerações finais

Na análise do eixo de Produção de Textos Escritos da coleção *Português: Linguagens em Conexão*, tomando como objeto os três capítulos destinados ao gênero “artigo de opinião” (1º, 2º e 3º anos), verificamos que, mesmo a coleção se propondo a adotar a metodologia das SDG criada pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, uma vez que explicita essa opção nas orientações para o professor, foge da proposta dos autores genebrinos tanto no que diz respeito à macroestrutura do procedimento como à maioria dos pressupostos teóricos que embasam a metodologia.

Na realidade, as autoras da coleção criam o seu próprio procedimento didático para a didatização da produção escrita, embora referenciando a SDG dos pesquisadores genebrinos como pilar metodológico. A proposta da coleção, mesmo tomando o gênero como título para os capítulos, é motivada por princípios temáticos, uma vez que o mote para a escrita é sempre o *tema* selecionado previamente, o qual conduz a escolha dos textos de análise/apoio e da proposta de produção. Não há a instauração de um *projeto de escrita* conduzido por uma *prática social de referência*, uma vez que o gênero é teorizado a partir de uma pré-definição, sem a criação prévia de um contexto real (mesmo que didatizado) para a escrita do aluno.

Diferentemente das SDG, a proposta das autoras não contempla a etapa da avaliação diagnóstica das *capacidades prévias do aluno*, uma vez que não há uma produção inicial do texto. Isso dificulta, inclusive, a validação do processo de *avaliação formativa* explicitada nas instruções aos professores: “Todas as atividades pedagógicas propostas em nossa obra envolvem o processo de avaliação formativa, assim compreendido: o diagnóstico a respeito do que o aluno já sabe” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013a, p. 28 – Assessoria Pedagógica). Outro ponto de divergência entre a proposta da coleção e a metodologia das SDG e, conseqüentemente, entre a concepção de gênero como objeto de ensino é a forma como se propõe a didatizar o gênero – apenas com uma atividade de leitura e interpretação textual estruturada a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas que pouco

ajuda o aluno a entender o funcionamento da prática de linguagem em questão. Na concepção de modularidade adotada pelas SDG, dois princípios são fundamentais: *trabalhar problemas de níveis diferentes* (representação da situação de comunicação; elaboração de conteúdos; planejamento do texto; realização do texto) e *variar atividades e exercícios* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104-105); o que não acontece na proposta da coleção analisada.

Entretanto, reconhecemos que há, na coleção, um avanço na compreensão do *texto como unidade de ensino* (cf. ROJO, 2008) e na concepção de *escrita como processo* (cf. DOLZ, 2009), uma vez que o processo de revisão/reescrita textual é sempre contemplado e de forma diversificada. Entendemos que as autoras adotam uma metodologia própria, o que é perfeitamente aceitável, desde que isso fique explícito no discurso instrucional. Como ressalta Bronckart (2010, p. 173), as SDG “não são o único tipo de metodologia que deve ser introduzida no ensino da produção escrita”. Outras formas de ensinar a escrita podem e devem ser introduzidas pelos materiais didáticos, porém com o cuidado de expô-las teórico-metodologicamente, de acordo com o que realmente se pratica e não com discursos já consolidados.

Evidentemente, temos consciência da complexidade de elaboração de um livro didático, um artefato cultural complexo resultante do processo de articulação entre diversos autores (BUNZEN, 2014). Da mesma forma, também admitimos a complexidade e multiplicidade de fatores envolvidos na didatização da produção textual escrita. Assim como Dolz (2009), acreditamos que “Ensinar a escrever é um desafio permanente e global da escola”. A nossa intenção aqui é, apenas, suscitar reflexões em relação ao trabalho com a produção textual escrita em livros didáticos, a fim de contribuir para possíveis adequações teórico-metodológicas, principalmente, na coleção analisada.

Referências

ANJOS-SANTOS, L. M.; LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista Nova Escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, maio/ago. 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARROS, E. M. D. Aproximações entre o funcionamento da metodologia das sequências didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.11, n.1, p.76-89, jan./abr. 2013.

BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V.; CORDEIRO, G. S. Letramento digital e gestos didáticos prescritos em livro didático multimídia de língua portuguesa. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências didáticas e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 155-188.

BARROS, E. M. D. de; MAFRA, G. M. Correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, p. 48-68, 2016.

_____. Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais. **Raído**, Dourados, MS, v. 11, n. 25, p. 13-36, jan./jun. 2017.

BUNZEN, C. Análise de livros didáticos de português no campo da Linguística Aplicada: possibilidades e desafios. In: GONÇALVES, A. SILVA, W. R., GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: Abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 269-292.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRITO, J. N. et al. A produção textual oral e escrita segundo os parâmetros e orientações curriculares para educação básica. **Letras Escreve**, Macapá, v. 1, n.1, p.168-177, jan./jun. 2011.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.

CHEVALLARD, Y. **Les processus de transposition didactique et leur théorisation**. 1984. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=114>. Acesso em: 04 jan. 2018.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-82.

DOLZ, J. Claves para enseñar a escribir. **LEER**. ES, Ministério da Educação da Espanha, 2009. Disponível em: <http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

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

FREITAG, R. M. K. Prova de redação do ENEM: divergências entre as orientações para a prática e as diretrizes de avaliação. **Interdisciplinar**, Itabaiana/SE, Ano IX, v. 20, p. 61-72, jan./jun. 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Orgs.). **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 9-45.

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

_____. **Português**: linguagens em conexão. Volume 2. São Paulo: Leya, 2013b.

_____. **Português**: linguagens em conexão. Volume 3. São Paulo: Leya, 2013c.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGILIANO, N.S.; SILVA, W. R. Diagnósticos de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. (Orgs.). **Concepções discursivas de linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 19-40.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

Data de recebimento: 31 de janeiro de 2018.

Data de aceite: 4 de julho de 2018.