

**TRANSPosição DIDÁTICA E CONSIGNAS EM LIVRO DIDÁTICO:
O ARTIGO DE OPINIÃO EM MATERIAL IMPRESSO E DIGITAL**

**DIDACTIC TRANSPOSITION AND GUIDANCE IN THE TEXTBOOK:
THE OPINION ARTICLE IN PRINTED AND DIGITAL MATERIAL**

DOI 10.20873/uft2179-3948.2022v13n1p486-509

**João Alexandre Alves dos Santos¹
Adair Vieira Gonçalves²
Mariolinda Rosa Romera Ferraz³**

Resumo: Neste artigo, analisamos três livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, única coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2013) e disponibilizada em formato impresso e digital. O objetivo é investigar a transposição didática do gênero artigo de opinião: que subsídios oferecem? Fundamentamos a análise desse material didático na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010), e dos gêneros discursivos/textuais (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, VOLOSHINOV, 2009). Entendemos que falta à coleção uma indicação teórico-metodológica mais precisa para o aprimoramento da prática pedagógica bem como para uma produção de texto no gênero em evidência mais produtora.

Palavras-chave: Livro Didático; Transposição didática; Gêneros discursivos/textuais.

Abstract: In this article we analyze three textbooks of Portuguese in High School, the only collection approved by the National Textbook Program (PNLD/2013) and made available in print and digital format. Our objective is to investigate the didactic transposition of the opinion article genre. What subsidies do they offer? Our analysis is based on the Socio-discursive Interactionism Theory (BRONCKART, 2003; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), and on

¹ Graduado em Letras (Linguística-Literatura) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduando em Letras (Inglês) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD. Professor da Educação Básica. E-mail: joaoalexandre.as@outlook.com. / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1783-5077>

² Possui graduação em Curso de Licenciatura em Letras – Faculdades Toledo de Araçatuba (1990), mestrado em Filologia e Linguística Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / UNESP (2007). Atualmente é professor da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: adairgoncalves@uol.com.br / Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4998-9692>

³ Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados. Possui Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / UFMS, em Mídias na graduação. Atualmente é efetiva na Secretaria Municipal de Educação, atuando na Escola Municipal Armando Campos Belos. E-mail mariolinda.ferraz1970@gmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3897-0411>

discursive/textual genres (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, VOLOSHINOV, 2009). We understand that the collection lacks a more precise theoretical-methodological indication not only for the improvement of a pedagogical practice but also for a more productive text production in the genre in evidence.

Keywords: Textbook; Didactic transposition; Discursive/textual genres.

Introdução

Rotineiramente, podemos perceber o meio digital adquirindo notoriedade mesmo em esferas em que pouco costumou se estabelecer. No âmbito do ensino escolar, por exemplo, o material didático encontra-se em constante inovação e se torna alvo de adaptações que procuram acompanhar a portabilidade, acessibilidade e multimodalidade proporcionadas e estimuladas pelo constante desenvolvimento na área da tecnologia.

Reconhecendo a urgência dessas inovações e adaptações em âmbito educacional, que objetivam alterá-lo de maneira a suprir as necessidades atuais do ensino – o qual vem estabelecendo uma relação mutualística com a tecnologia que preludia se manter por décadas – e prevendo a ascensão cada vez mais explícita da mentalidade 2.0⁴, o Ministério da Educação (MEC, 01/2013) tem propiciado a inscrição de editoras nacionais e estrangeiras para que apresentem materiais didáticos digitais complementares aos materiais impressos. Isso fortalece progressiva e lentamente a ideia de um ensino pautado em práticas de novos multiletramentos, os quais, entre outros fatores, integram a tecnologia digital, por meio de material didático multimidiático, ao contexto escolar, a fim de favorecer o aprimoramento das capacidades de linguagem e do entendimento da função social da língua.

Observado o contexto supracitado, consideramos a coleção intitulada *Português: Linguagens em Conexão* (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015), em sua primeira edição, como sendo de inquestionável relevância, por ser novidade no contexto escolar brasileiro: trata-se da primeira coleção de livros didáticos (daqui para frente, LD) com materiais disponíveis em meio digital, denominados Livros Didáticos Digitais (doravante LDD). Tal coleção de LDD é destinada ao Ensino Médio (daqui para frente E.M) e, além disso, o edital n. 01/2013 lançado pelo MEC – destinado às editoras de LD – foi o primeiro que incluiu a apresentação de propostas de LD com *Objetos Educacionais Digitais (OED)*.

Lançado pela Editora Leya, *Português: Linguagens em Conexão* (2015a, 2015b, 2015c)

⁴ Rojo (2016) afirma que essa nova mentalidade, decorrente da hegemonia tecnológica, consiste em um novo *ethos*. Para acompanhamento dessa evolução, há a necessidade de inovação pedagógica (por meio de práticas de ensino pautadas em *novos multiletramentos*, afinal, atualmente, lidamos com diversas linguagens (verbal oral e escrita, visual, gestual, estáticas, em movimento, semióticas – sons, cores...), as quais direcionam para a construção de múltiplos e complexos sentidos.

⁵ é dividido em três volumes, um para cada ano dessa etapa da educação básica de Ensino Médio. Em todos os três volumes, os livros são divididos em três macrosseções. A primeira é intitulada *Literatura e leitura de imagens*; a segunda, *Gramática e estudo da Língua*; a terceira, *Produção de textos orais e escritos*. Nesta pesquisa, analisamos as propostas de produção escrita, logo, nos ocupamos apenas da terceira macrosseção.

Centramos nossa análise na transposição didática do gênero *Artigo de Opinião* (doravante, A.O) e nas consignas para a produção de A.O, já que esse gênero incide nos três volumes. Com isso, tencionamos esclarecer a maneira como se configura a didática do A.O no LD/LDD.

Outro foco de nossa análise consiste em apontar a correspondência entre os materiais impresso e digital, o que, em outros termos, significa elucidar se o LDD vem a lume como material suplementar do LD ou se trata apenas de uma versão digital, o que acabaria por mascarar a real proposta do material, que é a de um *letramento digital*. Objetivamos, ainda, traçar um panorama mais geral, averiguar a natureza das produções textuais (que podem também ser multimodais, já que dispõem de material multimídia).

Com claras intenções qualitativas, esperamos pôr em pauta importantes aspectos: a transposição didática do gênero textual; a natureza dos LD (e LDD) que estão sendo ofertados à atual geração escolar; hipóteses para a eficácia ou não dos métodos atuais; o entendimento dos processos contemporâneos de letramento – *multiletramentos*; etc.; assuntos estes que interessam à área dos estudos aplicados da linguagem

Na seção *Considerações finais*, transcreveremos algumas reflexões que apontarão para novos questionamentos e novas fontes de problemas que podem guiar outros trabalhos. Além disso, outros estudos poderão ter foco em planejamentos e execuções de possíveis soluções para a questão dos LD/LDD. Sentimos falta de mais estudos a respeito do material didático ofertado ao E.M e esperamos, então, dirimir tal limitação.

1. Aspectos teórico-metodológicos

Indagar se a transposição didática do gênero A.O nos LD e LDD e as consignas para a produção são suficientemente claras e didáticas; se elas refletem os subsídios teórico-metodológico do ISD; se o LDD se constitui, realmente, como um LD ou é apenas uma versão digital do LD impresso exige uma visita às teorias de concepções de linguagem, do próprio

⁵ A referência 2015a, 2015b, 2015c, respectivamente, corresponde aos livros destinados ao primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio.

ISD, de gêneros textuais, e de consignas, além de um olhar para o *Guia dos Livros Didáticos de 2015*.

De acordo com Perfeito (2005) e Travaglia (2003) há três concepções fundamentais de linguagem, a saber:

1. A linguagem como expressão do pensamento – essa concepção, de herança greco-alexandrina, entende que a linguagem depende diretamente da organização do pensamento.
2. A linguagem como instrumento de comunicação – essa concepção adota a noção de língua como um código. Ou seja, o usuário da língua (emissor) transmite uma mensagem a outro usuário (receptor), que irá decifrar o código.
3. A linguagem como forma de interação – considerar a linguagem como forma de interação implica entendê-la como um trabalho coletivo, constituído histórica e socialmente pelas práticas sociais humanas ocorridas em distintos contextos de produção. Ambos os indivíduos interactantes atuam como o sujeitos da linguagem.

Para fins de análise, tomamos o panorama dessa última concepção, que é aprofundada e se sustenta em trabalhos de Bronckart (2003) e de Geraldi (2003), leitores de Bakhtin (2003), (Bakhtin; Volochinov, 2009).

Bronckart defende, sob a perspectiva do ISD, que a ação da linguagem ou ação languageira é produto e consequência de toda relação de interação entre falantes, relações estas que ocorreram e ocorrem a todo momento, sempre envolvendo as propriedades objetivas e subjetivas da sociedade. Partindo desse ponto de vista, os sujeitos sofrem ações languageiras simultaneamente ao momento em que as realizam e, como infere Perfeito (2005), agem com a linguagem e sobre a linguagem. Influi-se, também, que todo ato de interação está disposto em um contexto específico de enunciação que influencia a emissão da comunicação e, posteriormente, em um contexto específico de recepção, influencia sua interpretação pelo interlocutor. Essa interação sofre influências históricas, culturais, ideológicas, cognitivas/psíquicas, etc.

Cabe, então, ao receptor – que não irá apenas receber o enunciado, mas também interpretá-lo e agir, a partir dessa interpretação, com uma resposta equivalente – dar continuidade à ação da linguagem. Essa ação se estabelece inerentemente em uma situação de contexto enunciativo, que deve ser levado em consideração e analisado sempre ao se iniciar um ato comunicativo para que haja uma interação que se suceda eficientemente.

No âmbito da produção textual, Bronckart (2003) explica a necessidade que tem o agente-produtor de conhecer o contexto de produção, isto é, em que situação de interação ou

comunicação se encontra. Para isso, sabe-se que todo texto é produzido em circunstâncias espaço/temporais que consistem em dar, em qualquer ocasião, aparato para produção e recepção comunicacional dos interlocutores. Consequentemente, todo texto é resultado de uma ação linguageira circunscrita a um contexto físico, ou seja, a produção de qualquer texto se transfigura em uma forma de interação comunicativa, e a um contexto sociossubjetivo, no qual o texto está associado às atividades de uma formação social, implicando o mundo social e, conseqüentemente, seus valores e contratos.

Tendo em vista tudo o que implica um ato de interação, para que o agente-produtor o realize satisfatoriamente, Bronckart (2003) sugere uma organização desses contextos que se definem pelos seguintes parâmetros:

Contexto Físico:

- a) O lugar de produção: aqui se observará o lugar físico onde o texto é produzido e onde circulará;
- b) O momento de produção ou o espaço de tempo: são as coordenadas do tempo no qual o texto é produzido.
- c) O emissor: esta nomenclatura é entendida, no ISD, como a pessoa que produz fisicamente o texto;
- d) O Receptor: a pessoa que recebe concretamente o texto.

Bronckart ainda afirma que as propriedades do mundo subjetivo se constituem nas ideias que o agente-produtor faz de si no momento de pôr a linguagem em ação bem como do receptor. Unindo-se os dois mundos, ocorre o mundo sociossubjetivo, que está distribuído em outros quatro itens:

- a) O lugar social (ambiente psicossocial de realização da interação verbal);
- b) O papel social do emissor (o agente-produtor da linguagem);
- c) A posição social do receptor: será o papel social dado ao receptor do texto, dentro do quadro de uma interação comunicativa. A este papel social do receptor, a literatura tem chamado de interlocutor.
- d) O objetivo da interação: será o objetivo ou o efeito de sentido a ser produzido no interlocutor.

Por fim, o conteúdo temático do texto, que é o conjunto das informações presentes, compreende, segundo esse teórico, as representações que o agente-produtor constrói tendo em vista seu lugar social, seu papel como emissor, a noção (mínima que seja) da posição social do receptor e o objetivo da interação em curso. Tal conteúdo varia em função da experiência e do conhecimento adquiridos ao longo do tempo e que estão armazenados na memória.

Seguindo esses critérios, o agente-produtor, que passa a ser emissor a partir de iniciada a interação, tem todo o aporte contextual necessário para efetuar habilmente a interação sob os parâmetros do ISD.

Com base em Bakhtin (2003), na perspectiva dialógica da linguagem, Perfeito (2005) discute o contexto de produção, afirmando que: “É na interação verbal, estabelecida pela língua com o sujeito falante e com os textos anteriores, e posteriores, que a palavra (signo social e ideológico) se torna real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto.” (PERFEITO, 2005, p. 2).

Para Bakhtin e Volochinov (2009, p.117), “toda palavra comporta *duas faces*”, pois, da mesma forma que “procede de alguém [...], se dirige para alguém”. Desse modo, reafirma-se que toda interação é feita necessariamente em um gênero discursivo. Bakhtin (2003, p. 279) define gênero como “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro”. É essa, segundo o autor, a confirmação de que “um enunciado [possui sempre, em quaisquer situações] natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística” (BAKHTIN, 2003, p. 279)

O estudo de Bakhtin é, aliás, apropriado à orientação didática para o trabalho do professor em sala de aula. Para este teórico, qualquer processo discursivo é organizado pelos gêneros (discursivos) que obedecem ao seguinte arranjo: a) conteúdo temático; b) construção composicional (referente à estrutura típica dos gêneros); c) estilo (que comporta a disposição de recursos linguístico-expressivos).

Bronckart, com base em Bakhtin, discute esse arranjo a partir de noções como finalidade, interlocutor, gênero textual, circulação social, suporte textual e posição do autor. Em relação à primeira (finalidade), Geraldi (2003) concorda que é preciso que tenhamos uma razão para dizermos o que temos a dizer, e, consoante a isso, a *intenção de dizer* geralmente traz à tona outro elemento, o *interlocutor*; pois, em situações de interações sociais, é consenso que o locutor se dirige a alguém, pois “há um querer-dizer algo a alguém, este alguém é o *interlocutor*” (GERALDI, 2003).

À medida em que esse “modelo” se materializa, ou seja, se torna um “dito” empírico, recorrente e estável, com infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos semelhantes e se repete em situações/contextos de produção análogos, nasce um gênero textual⁶, que circula socialmente em esferas de comunicação, compreendidas como

⁶ Uma variante entre a concepção bronckartiana e bakhtiniana se refere aos termos gêneros textuais e gêneros do discurso. Ambos são tomados como equivalentes. Todavia, a diferença reside nos aspectos práticos de análise dos gêneros. Enquanto Bronckart se ocupa prioritariamente da descrição da materialidade do texto, Bakhtin observa,

campos de circulação das práticas de linguagem (por exemplo, esfera jornalística, científica, escolar, publicitária etc.), e são veiculados em suportes textuais (meios/canais físicos ou virtuais – como jornal, rádio, televisão, outdoor etc.) determinantes e determinados também pela posição do enunciador do texto.

O processo de ensino-aprendizagem da língua deve ter como foco o desenvolvimento do letramento (SOARES, 1998, 2004), ou seja, a língua em uso. Nesse sentido, é tarefa da escola ensinar todo esse “aparato” psicolinguístico-contextual de produção de texto. Efetivamente, o aluno precisa ter “pistas” suficientemente claras para posicionar-se como autor de um texto. A essas pistas, denominados *consignas*. Elas ajudam o aluno na produção textual, pois indicam os elementos do contexto de produção, por conseguinte o gênero textual. Sobretudo, contribuem para que, no exercício da escrita ou da produção oral, o aluno desenvolva as capacidades de linguagem necessárias para agir discursivamente de modo consciente, isto é, entenda os usos reais da linguagem.

Consignas incompletas ou insuficientes dificultam para o aluno o entendimento de seu papel como agente-produtor, dos objetivos da produção e do “jogo” linguístico-discursivo possível de ser feito com a língua. Por isso, na maioria das vezes, o aluno escreve para cumprir uma atividade e a produção não ultrapassa os limites da redação escolar, tolindo as chances de o aluno “evoluir” na autoria do texto.

Baseando-nos nesses aportes teórico-metodológicos, realizamos a análise do gênero A.O, no que tange ao comando de produção descrito em *Português: Linguagens em Conexão*, não sem antes apresentarmos a metodologia adotada para esse estudo.

Primeiramente, apresentamos o modo como as autoras conceituam “gênero” e sugerem a transposição didática. Esses questionamentos serão sanados na seção *Assessoria Pedagógica* deste artigo. Com bases nos postulados teóricos desenvolvidos por Bronckart (2003), tomamos, num segundo momento, como elemento intrínseco de um comando de produção bem-sucedido, a noção de contexto prescrito que abranja a configuração da *ação linguageira* e que, dessa forma, forneça o aparato necessário ao discente para produzir seu texto como produto da interação social, conforme o ISD.

O artigo de opinião é o único gênero presente nos três anos da coleção em análise. Em todos os volumes, há oito capítulos. No primeiro livro, o capítulo que diz respeito ao A.O traz aspectos globais do gênero, como a conceituação, além de atividades de leitura e de escrita do A.O. Nos outros dois volumes, a configuração é a mesma. Entretanto, eleva-se o grau de

sobretudo, os aspectos sócio-históricos (discursivos em si).

aprofundamento nas atividades. Adiante (na seção *O artigo de opinião nos três volumes do LD/LDD*), descrevemos detalhadamente cada um dos capítulos.

Apesar dos dados quantitativos, frisamos novamente que o estudo se configura como uma pesquisa predominantemente qualitativa de natureza documental.

Para o julgamento sobre a autenticidade da proposta pedagógica de Sette, Travalha e Barros (2015) levamos em conta o que Rojo (2016) versa acerca dos limites entre o que chamam de “mera técnica” e o que são de fato novos letramentos:

[..] para Lankshear e Knobel (2007), esses [procedimentos tecnológicos como copiar, colar, arrastar, etc.] (a mera técnica) não são os “novos letramentos”. Para os autores, os novos letramentos incluem novas tecnologias sim, mas principalmente colocam em cena novas condutas (novo *ethos*) e uma nova mentalidade, que denominam Mentalidade 2.0, em analogia à *Web 2.0*. (ROJO, 2016).

Os critérios de avaliação presentes no Guia PNLD 2015 adotam parâmetros eliminatórios comuns a todas as áreas de ensino específicas a cada uma delas. Os critérios comuns são idênticos aos do edital do MEC e incluem: 1) o respeito às normas oficiais do E.M; 2) a observação da ética à cidadania; 3) a coerência à própria abordagem metodológica apresentada; 4) o respeito à interdisciplinaridade; 5) a atualização dos conceitos, informações e procedimentos; 6) a observação do manual do professor, se este corresponde à metodologia pedagógica adotada; 7) a adequação do projeto gráfico aos objetivos pedagógicos do material e 8) pertinência do material digital ao texto impresso e ao projeto pedagógico apresentado.

Além dos critérios comuns, os específicos constituem o norte essencial do LD. Alguns dos parâmetros imprescindíveis do PNLD integram: 1) as formas de expressão e interação – mais e menos valorizadas – como objeto de estudo; 2) o efetivo desenvolvimento das proficiências orais e escritas; 3) o desenvolvimento do entendimento do que é a língua; 4) contemplação dos principais gêneros textuais do E.M; 5) a motivação ao exercício da escrita crítica e sofisticada através de gêneros específicos; 6) explicitação das distinções entre as modalidades escritas e orais, excluindo o preconceito linguístico e 7) o subsídio do aluno a técnicas de articulação.

O PNLD/2015 disponibilizou também uma resenha que tematizou os materiais aceitos pelo MEC no edital já mencionado. No que diz respeito à coleção sob nosso enfoque, não houve destaque em relação ao eixo de *Produção de textos orais e escritos*, por mais que a mencionassem, os resenhistas não chamaram atenção à seção:

As atividades propostas no eixo da **produção escrita** estão situadas no universo de uso social e revelam uma preocupação com o contexto de produção, nos diversos gêneros enfocados. A obra traz orientações detalhadas do processo de produção textual. [...]. As propostas de atividade contemplam as diferentes etapas do processo de produção textual: planejamento, escrita, revisão, reformulação e veiculação e autoavaliação. A definição dessas etapas é feita de maneira clara e detalhada, em consonância com a proposta pedagógica da obra, que abraça explicitamente as orientações dos PCN de Língua Portuguesa, os quais propõem, além das etapas mencionadas, a elaboração de textos relacionados a condições de produção específicas (objetivos, interlocutores, gênero, esfera de circulação). (PNLD, 2015, p. 60-63).

Partimos agora para a análise do terceiro eixo (*Produção de textos orais e escritos*) do LD/LDD, iniciando, entretanto, pela *Assessoria Pedagógica*, que é comum a todos os três livros.

2. A seção assessoria pedagógica

Antes do comando de produção, é necessária uma visão atenta da seção *Assessoria pedagógica* (o manual do professor), que nos esclarece minuciosamente a proposta pedagógica das autoras e direciona a prática docente quanto ao ensino da produção de textos escritos. Esperamos que fique mais claro o porquê do método de abordagem do gênero A.O., organizado nos capítulos 36, 33 e 22, respectivamente, dos três volumes. É no tópico seguinte, *O artigo de opinião nos três volumes do LD/LDD*, que apresentamos mais minuciosamente as orientações pedagógicas específicas de cada capítulo (*Assessoria Pedagógica Específica*).

A *Assessoria pedagógica* é dividida em vinte itens. Ao final de cada item há um compilado de referenciais teóricos intitulado *Para ampliar os conhecimentos*; o professor interessado poderá adquirir embasamento teórico de qualidade selecionado para o seu interesse. Demos atenção aos tópicos que se mostram pertinentes ao nosso trabalho.

Com o objetivo de unir a prática docente nas escolas às “novas teorias linguísticas, literárias e metodológicas na área de ensino/aprendizagem da língua materna” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015a, p. 394), as autoras esclarecem que partem da teoria bakhtiniana como *concepção de ensino da língua* (primeiro item da seção), pois entendem que a relação entre os sujeitos, inseridos em uma *ação linguageira*, é interdependente, logo só há linguagem se houver interação. A interação só é satisfatória caso haja a aceitação recíproca dos sujeitos pela voz do outro e a concretização das respectivas intenções de suas falas (verbais ou textuais). Ainda no primeiro item, apresentam a proposta pedagógica, a mesma que consta no Guia PNLD 2015 (item anterior).

No segundo item, o foco é o *processamento de leitura; interpretação e produção*

textual. Sua noção de textualidade está no mesmo eixo do ISD, teoria que trata de forma equivalente os momentos de produção e recepção dos textos.

o enunciador (o papel social assumido pelo escrevente);

i. *o objetivo comunicativo* (quais as expectativas do texto? Para que foi escrito?);

ii. *o destinatário* (quem será o leitor? Quais suas particularidades? Como o texto adapta-se a ele?);

iii. *o lugar social* (em que meio social o texto circulará? Como o texto adapta-se a ele?).

Vale destacar que essas noções são conjuradas no momento da produção, portanto são preocupação dos alunos enquanto escreventes. Entretanto, embora semelhantes, as estratégias adotadas pelas autoras apresentam distinções significativas (p. 401):

i. *o gênero* (as autoras disponibilizam um texto, no item dezenove, *Textos de apoio pedagógico*, que esclarece a distinção entre *tipo textual* e *gênero textual*; este último sendo incontornável em qualquer situação textual; conjunto de *características sociocomunicativas* – conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição estrutural característica (p. 440) – que materializam textos);

ii. *a modalidade* (oral ou escrita);

iii. *a variedade linguística* (a modalidade textual-linguística deve estar adequada à situação em que se encontra o texto e a quem se dirige. Semelhante ao tópico iv);

iv. *a identidade dos interlocutores* (próxima à concepção desenvolvida por Bronckart quanto à posição social do agente-produtor e a suposição que este tem do leitor a quem se escreve);

v. *o objetivo dos textos* (com que finalidade o texto foi escrito? Semelhante ao item ii).

As distinções encontradas tornam-se pouco significativas frente à qualidade das atividades (melhor detalhadas adiante) com o gênero em foco. Com base ainda na concepção do ISD, as autoras esperam que o aluno se forme como leitor simultaneamente a sua formação como produtor de textos. As autoras partem da concepção de que todo texto é um produto inacabado; logo, para manter a coesão do material, são indispensáveis consignas que viabilizem a refacção dos textos, o que é sugerido desde o primeiro volume.

Em relação à utilização de multimídias, a escolha foi produto da necessidade de se adequar a um “mundo dominado por imagens, [dando] um tratamento atento à linguagem visual” (p. 396).

O item três, *As muitas vozes dos textos: uma abordagem teórico-metodológica*, diz mais respeito a um esclarecimento de teorias linguísticas atuais e à tomada de posição dos professores

frente à prática docente do que a uma indicação pedagógica mais específica.

No próximo item, *Leitura compreensiva e crítica de textos de circulação nas esferas públicas*, fica clara a intencional predominância de textos jornalísticos, textos multimodais, didáticos e científicos (p. 400). Com a tentativa de estimular uma visão livre do lugar comum, os temas dos textos de apoio não foram despretensiosos: “preocupações contemporâneas, como consumismo, respeito ao outro e tolerância; mundo do trabalho; cultura da paz; questões ecológicas e ambientais; direitos humanos; cuidados com a saúde; novas tecnologias; cultura midiática, etc.” (p. 400), intenção essa que, sem dúvida, direciona os comandos de produção do A.O. e explica a reincidência do gênero nos três volumes.

O décimo item, *Propostas de produção de textos escritos*, parte da concepção defendida por Bronckart, com “propostas que buscam contemplar situações de produção reais, em gêneros escritos variados” (p. 413). Isso porque todo texto, oral ou escrito, deve estar inserido em uma situação real (ou uma simulação de tal), pois só assim é possível que o aprendiz da língua materna conceba a linguagem de modo adequado. A competência na língua depende, ainda, dentre outros fatores, da qualidade discursiva em variados gêneros, mostrando a adequabilidade do aluno em distintas situações discursivas. As autoras explicitam que os conteúdos foram organizados com base em sequências didáticas; isso explicaria, portanto, a falta de uma consigna, no primeiro volume (para os alunos do 1º ano do E.M), focada na reescrita dos textos dos alunos.

Buscamos, sempre que possível, por meio dessa metodologia, criar condições para que o aluno tenha contato com o gênero a ser produzido, analisando sua forma composicional e observando os elementos da macro e da microestrutura textual, a coesão sequencial das ideias, a escolha lexical. (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015, p. 413).

Quanto à *Veiculação de textos escritos e orais produzidos pelos alunos*, item doze, há alguns tópicos com indicações específicas relacionadas à divulgação dos textos escritos à comunidade escolar, o que variará de acordo com cada gênero produzido; “em cartazes, murais, painéis, [...] no *site* da escola, [...] oferecidos como acervo da biblioteca [...], postados ou enviados para *sites*, *blogs*, portais de comunicação, jornais, rádios, TVs e outros veículos de comunicação [...]” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015a, b, c, p. 416). A divulgação, segundo as autoras, só deve ser realizada após a reelaboração e avaliação final dos textos; como não há atividades de reescritas dos textos no primeiro volume da série, supõe-se que as autoras, implicitamente, não recomendam a publicação no primeiro ano do E.M.

O décimo quinto item vem para afirmar o que já foi possível observar; intitulado *Uma*

proposta de trabalho integrado com diferentes áreas do conhecimento, as autoras explicitam ser a proposta interdisciplinar uma forma de proporcionar conteúdo e conhecimento ao aluno, invocados no momento da escrita, “uma vez que a leitura e a produção de textos exigem o processamento de diferentes informações, de diferentes áreas” (p. 420). Na produção do texto, o aluno disponibilizará das mais distintas fontes de conhecimento, em uma proposta de *mentalidade 2.0*.

O item seguinte, *Sugestões de metodologia de leitura passo a passo*, esclarece um pouco da organização do livro. Como mencionam rapidamente no item anterior, as autoras veem a *pré-leitura* como de imprescindível estratégia para a produção escrita de textos e pontuam alguns objetivos, conforme traçam, na página 421, objetivos das atividades de pré-leitura.

Ainda nesse item, as escritoras do LD apresentam os termos *Leitura oral*, *Leitura silenciosa*, *Leitura investigativa* e *Pós-leitura*, com excelentes noções que direcionam e elucidam o papel do professor enquanto mediador. Nas páginas 421-22, as autoras apresentam uma sequência didática com as leituras dos textos.

Quanto à *Estruturação da obra: eixos de estudo*, item dezoito, o *Esquema 3*, diz respeito à macroseção correspondente à *Produção de textos orais e escritos*, em que se insere o gênero A.O. As autoras explicam a disposição de cada capítulo em tópicos enumerados em ordem de incidência:

1. Capítulos – o título do capítulo corresponde ao gênero a ser transposto didaticamente. O objetivo dos capítulos visa à produção de textos orais e/ou escritos (no caso do A.O., escrito) e, para isso, a metodologia das autoras se dá por meio de leitura e compreensão de textos:

[...] que não pertencem ao mesmo gênero a ser produzido, mas que já foram anteriormente estudados e que podem propiciar a produção textual oral ou escrita; [...] de textos que pertencem ao mesmo gênero que será objeto de criação/produção dos alunos; [...] de novos textos de circulação social que apresentam, em geral, algum aspecto polêmico ou de interesse coletivo e que pode propiciar a produção textual oral [...] e escrita (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015a, b, c, p. 431).

2. Epígrafes – o objetivo das epígrafes é “possibilitar ao aluno uma breve reflexão a respeito do conteúdo que será estudado” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015a, b, c, p. 424).

Concluída a seção *Assessoria pedagógica*, passemos à próxima, quando discutiremos o artigo de opinião nos volumes.

3. O artigo de opinião nos três volumes do LD/LDD

A sinopse das consignas, isto é, dos comandos de produção escrita, nos capítulos a seguir é essencial para que entendamos como se efetiva a metodologia proposta por Sette, Travalha e Starling (2015a, b, c). Alternaremos entre a seção reservada ao aluno e a reservada ao professor, entre o material impresso e o digital.

I. Volume 1

a) Ao aluno – material impresso

Sendo o nosso foco o comando de produção escrita, aspectos menos pertinentes serão aludidos com menor apreço, abordados, entretanto, em favor do objetivo do nosso trabalho. O conteúdo corresponde ao primeiro ano do E.M., e, como já mencionado, sob uma visão progressiva e avaliativo-formativa, o capítulo tem o papel de, sobretudo, apresentar ao aluno o gênero. O *objetivo* é apresentado antes de tudo: “você [aluno] vai produzir um artigo de opinião, apresentando argumentos e elaborando propostas a respeito do tema ‘Cidadania: a participação dos jovens na democracia brasileira’” (p. 386).

Em seguida, as autoras trazem o *conceito* de A.O. e o item “Na bagagem” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015a, p. 386), que dão uma boa base ao aluno no momento da escrita, com questionamentos que incitam o posicionamento crítico, posteriormente, organizado em forma de texto escrito, bem como a assessoria pedagógica apresenta.

Sob a proposta de mesclar leitura, escrita e análise linguística, o material traz um artigo de opinião de autoria do Sergio Groisman, publicado em 2004 pela revista *Veja*, sobre o qual há um breve, porém específico, questionário (intitulado “Nas trilhas do texto”). Tudo isso, o *texto-base* e o *questionário*, agrega conteúdo e embasamento técnico para a posterior produção textual do aluno. Após o texto de Groisman e o questionário, há mais um item “Na bagagem” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015a, p.389) e outros dois textos são apresentados, um de Jairo Bouer, publicado em 2011 na *Folha de S.Paulo*, e outro – uma notícia – disponibilizada na página do portal Terra. Novamente, após os textos há um questionário. Não achamos pertinente expor os textos e os questionários, tanto pelo foco como pelas limitações de nosso trabalho.

Após o segundo questionário, tem início a parte de produção de textos. Antes da proposta, o livro propõe a etapa de preparação, com três textos: uma tirinha problematizando a posição inerte do cidadão frente aos problemas sociais (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015a, p. 390) e dois fragmentos de textos, um definindo cidadania (p. 391) e outro definindo democracia (p. 391). Em seguida, vêm dispostas as etapas de elaboração, avaliação e reescrita e, por último, a veiculação (p. 391).

As etapas de *produção* são fiéis à proposta das autoras explicitadas no item *A seção Assessoria Pedagógica* desse trabalho. Além de apresentar, na elaboração, tópicos que estão em acordo com a definição do A.O. disposta no mesmo capítulo, a etapa de avaliação e reescrita respeita a ideia da interação entre a classe, com atividades de autoavaliação e avaliação dos textos em duplas. As autoras não se esqueceram de mesclar a produção textual escrita com as noções gramaticais/linguísticas e a etapa da reescrita vem após a da avaliação e revisão dos termos linguísticos.

Quanto à veiculação, trazemos as reflexões de Vechia e Menegassi acerca da circulação e do suporte textual:

O estudo do gênero comporta o meio de circulação social, isto é, o lugar social onde tal gênero alcançará o interlocutor pretendido. Quanto a esse elemento, cabe salientar dois desdobramentos a partir dos quais podemos compreendê-lo. Ao se abordar a noção de circulação social pode-se estar se referindo ao suporte do texto, ao material físico que leva o texto (como o papel, o jornal, etc.) ou, então, a referência está na forma como o gênero chegará ao seu interlocutor (via rádio, internet, televisão, mídia impressa, etc.) (MENEGASSI 2012). O suporte textual, como outro elemento do projeto de produção textual, é bastante importante, “é necessário, em função do gênero escolhido, que se determine em qual portador o texto será produzido” (MENEGASSI 2012:258). Isso nos faz pensar que se o mesmo texto for publicado em um jornal da cidade ou em blog na internet, terá configurações específicas determinadas pelo suporte que veiculará o texto. Do mesmo modo, uma resenha acadêmica, se publicada em periódico científico, terá características diferenciadas em termos de layout, por exemplo, se for publicada em uma revista online de conteúdo científico. (VECHIA; MENEGASSI, 2017, p. 113)

Em consonância com o que versam Vechia e Menegassi (2017), a etapa de veiculação da produção do A.O. claramente está de acordo com a Didática de Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e da filosofia da Linguagem (BAKHTIN, 2009).

b) Ao professor – impresso

Mais econômica, a parte específica do professor apresenta os objetivos do capítulo, os principais textos que auxiliarão a produção escrita do gênero, orientações didáticas, as respostas dos questionários (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015a, p. 494) e, por último, uma base para a prática do professor durante o comando de produção (p. 496).

Chamamos atenção aos objetivos, às orientações e à consigna para produção de textos. Os objetivos trazem indicações – de certa forma genéricas, mas que são esmiuçadas com mais afinco no capítulo que diz respeito ao gênero – sobretudo no que tange a transposição didática do A.O., aspectos linguísticos dos textos a serem produzidos e leitura crítica e compreensiva. As orientações didáticas sugerem interdisciplinaridade com a disciplina História, entretanto a ideia das autoras não prevê resistência por parte dos professores, alunos ou instituições. A

consigna prevê uma associação com o conteúdo de literatura – Arcadismo –, o que pode disponibilizar ao aluno conteúdo novamente interdisciplinar para enriquecimento do seu texto.

As indicações ao professor parecem não ter tido atenção das autoras sob o prisma das teorias linguísticas defendidas para esta análise, pois em nenhum momento elas ficam explícitas ao professor – nas indicações específicas, reiteramos; porém, na Assessoria Pedagógica já foi evidenciada a posição pedagógico-teórico-metodológica a ser tomada pelo professor frente à transposição do gênero.

c) Ao aluno – digital

O material digital destinado ao aluno parece ser idêntico ao impresso. Por mais que o LD/LDD que tínhamos em mãos fosse o do professor – não tivemos acesso à versão do aluno –, supomos que o material do aluno não apresentasse OED ou, se apresentasse, seria o mesmo que é disponibilizado no material do professor (esmiuçado a seguir). Isso porque, como se sabe, o material do professor, em termos pedagógicos, vem sempre acrescido de conteúdo – didático ou pedagógico –, mais “completo”, digamos, com respostas às questões, com indicações teórico-pedagógico-metodológicas para transposição didática dos conteúdos, suporte para aplicação e correção de atividades, entre outros complementos que são destinados exclusivamente ao docente.

d) Ao professor – digital

O LDD do professor vem acrescido de um OED, a Ficha Nº 18. A proposta é outra: “os protestos que ocorreram, em 2013, na França, contra o casamento homoafetivo” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015a; ficha nº 18, p. 390), porém os passos para a elaboração do texto no gênero A.O. são os mesmos dos encontrados no material já comentado. Claramente os textos-base são outros (todos artigos jornalísticos) – acreditamos que a escolha tenha-se dado no intento de estimular a visão crítica do aluno, “livre” da influência de artigos de opinião alheios acerca do tema, e a capacidade de seleção de fatos e dados também por parte do aluno – e o interessante é a existência de um último tópico contendo os critérios para a correção dos textos a serem produzidos pelos alunos.

Um detalhe é que esses critérios não se constituem como um direcionamento teórico-pedagógico-metodológico que esteja em favor do posicionamento teórico apresentado na seção *Assessoria Pedagógica*; os aspectos apontados são meramente estruturais/formais e linguísticos – como o emprego adequado do léxico em vista do gênero –, nada que preze por componentes como os que aparecem no ISD: o lugar de produção, o lugar social, o momento de produção, o emissor e seu papel social, o receptor e sua posição social e o objetivo da interação. Esses são conceitos que acabam sendo negligenciados nesse OED.

Compreendemos que este é um OED completo que reforça todo o conteúdo já visto no capítulo. Acreditamos ainda que os passos para elaboração dessa segunda proposta de produção são os mesmos da encontrada no LD devido à noção de progressão de conteúdos (método avaliativo-formativo), em que o comando é o mesmo, ainda que a proposta de produção escrita seja outra; havendo gradação da profundidade das propostas nos volumes seguintes.

II. Volume 2

a) Ao aluno – impresso

O conteúdo corresponde ao segundo ano do E.M. e reiteramos que foi organizado sob uma visão progressiva e avaliativo-formativa, conforme dito pelas autoras na seção *Assessoria Pedagógica*. Por esse motivo o capítulo exerce a função de consagrar o conteúdo já visto no primeiro volume e tem acréscimo sutil do grau de profundidade na abordagem do gênero em vista. Nesse segundo volume, os comandos cobram dos alunos um posicionamento crítico mais direcionado e os estimula a imergir no tema – com um tema amplo – e praticar a argumentação em um nível um pouco mais complexo do que o visto no volume anterior, já que o aluno precisará delimitar o conteúdo temático do seu texto.

A disposição do capítulo segue os moldes do volume anterior:

O *objetivo* do capítulo: “[...] produzir um **artigo de opinião**, apresentando argumentos e propostas a respeito do tema: ‘Atualmente o mundo é melhor?’” (2015b, p. 323).

O *conceito* (p. 323): nota-se que o conceito é parafraseado, termos como “tese” não aparecem, o que supõe o conhecimento prévio do aluno. O conceito, nesse volume, é algo a ser lembrado, e não apresentado como um conhecimento novo.

O item “Na bagagem” aparece novamente no capítulo sobre o A.O. com questões pertinentes a serem trabalhadas ao longo do capítulo. Nele, as autoras apresentam uma breve *introdução ao tema com questionamentos* que devem incitar o aluno a posicionar-se (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015b, p.323).

Texto-base para agregar conteúdo ao aluno: o texto apresentado é um artigo de opinião de autoria de Lidia Rosenberg Aratangy, *5 motivos para acreditar no futuro*. O texto é um excelente começo para dar aparato ao aluno quanto ao tema e argumentos a serem desenvolvidos durante a produção textual.

Um *questionário* que averigua a recepção do texto pelos alunos enquanto aprofunda questões que poderão ser mencionadas durante a produção do A.O: o questionário, sobre o texto de Aratangy, é excelente enquanto atividade de análise linguística, e contribui ainda para estimular a interpretação do texto pelos alunos. Há questões que tematizam os componentes do

gênero – introdução e tese –, as figuras de linguagem, os argumentos utilizados e problematização de questões pessoais/críticas expostas pela autora.

Diferente do primeiro volume, é apresentado apenas um texto e apenas um questionário na seção “Na bagagem”.

Por último, é o momento da *produção textual*: dividida nas etapas de preparação (com mais textos-base), elaboração (com indicações específicas de organização do texto), avaliação, reescrita e veiculação.

Quanto à preparação, as autoras disponibilizam cinco textos. O primeiro, um fragmento do texto *O menino que me olha*, de Lia Luft, publicado pela revista *Veja* em 2004; o segundo, um trecho do texto de Boris Fausto, *O mundo vai tão mal assim?*, publicado pela Folha de São Paulo, também em 2004; o terceiro, um conceito de trabalho escravo, com o texto *O que é trabalho escravo*; o quarto é uma tirinha intitulada *Juventude*, de Chantal, e, por último, o artigo de Reinaldo José Lopes, *Mundo nunca foi tão pacifista, diz cientista*, publicado pela Folha de São Paulo, no ano de 2011.

Percebe-se que são textos com abordagens temáticas variadas, mas todos juntos têm a intenção de propor conteúdo e argumentos a serem utilizados para a escrita do texto.

A elaboração de texto deste volume difere em comparação à mesma etapa no volume anterior. O nível de aprofundamento é outro, e as autoras prezaram por destacar técnicas de organização do discurso: “[...] você pode fazer uso de algumas técnicas argumentativas como [...]” – acreditamos que trabalhar as técnicas mencionadas seja condição para um comando bem sucedido; “na conclusão do artigo você pode retomar seu ponto de vista e/ou apresentar possíveis soluções para os problemas apresentados [...] seu texto requer o uso da modalidade escrita na norma-padrão da língua-portuguesa” SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015b, p. 330-331).

Destacamos o momento em que se efetiva o comando de produção:

Como você percebeu, os textos apresentam vários **pontos de vista** ou **opiniões**, cada um defendendo, com argumentos, uma tese a respeito do mesmo assunto. Defina um ponto de vista a respeito do tema proposto e siga as orientações para escrever seu artigo de opinião. (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015b, p. 330).

Vê-se que o comando é, de certa maneira, genérico. Acreditamos, todavia, que, em contexto real de didatização, o capítulo trabalhado como um todo dê aparato suficiente ao aluno para produzir o A.O. Embora as etapas da produção escrita, mesmas juntas, não prescrevam a *ação linguageira* tal como visto em Bronckart – a fins de ilustração, resgatamos as noções de

lugar de produção ou lugar social; momento de produção ou espaço de tempo; emissor ou enunciador; receptor ou destinatário e objetivo comunicativo –, portanto não estão em total acordo também com a concepção da Didática de Línguas. Todavia, em consonância à teoria de Bakhtin, a consigna para produção escrita pressupõe bem a ideia de dialogismo da linguagem.

A etapa de avaliação e reescrita está na mesma direção da etapa anterior, isto significa dizer que prezam, sobretudo, pela avaliação e reformulação de técnicas linguísticas para organização do discurso do aluno, o que ocorre de maneira distinta no primeiro volume.

A etapa de veiculação é idêntica à mesma etapa no volume anterior.

b) Ao professor – impresso

A parte específica direcionada ao professor organiza-se semelhantemente ao primeiro volume: os objetivos, o principal texto que auxiliará a produção escrita do gênero, orientações didáticas e as respostas do questionário (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015b, p.452). A base para a prática do professor durante o comando de produção, conforme vimos no volume 1, não aparece nesse volume.

Chamamos atenção apenas aos objetivos, que são quase uma paráfrase dos objetivos que constam no primeiro livro. Cremos que a falta de um embasamento teórico-pedagógico-metodológico mais aprofundado – assim como o comando se mostra, no volume 2, mais específico aos alunos – seja sinal de que as autoras talvez pressuponham um conhecimento prévio já mais claro por parte do docente.

c) Ao aluno – digital

O material digital destinado ao aluno, assim como no primeiro volume, cremos ser idêntico ao impresso pelos motivos já mencionados.

d) Ao professor – digital

O material digital do professor dispõe, como o volume 1, um OED, a Ficha Nº 17 (a contagem reinicia-se em cada volume, por isso o OED do primeiro volume era de número 18).

Assim como no volume anterior, o comando é distinto do apresentado no livro: “redija um artigo de opinião sobre a criação de vagões de metrô específicos para mulheres” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015b, ficha nº 17, p. 328).

Seguindo os passos do volume 1, as etapas apresentadas no segundo OED para a elaboração do A.O. são as mesmas das que as autoras dispõem no capítulo deste volume. Os textos-base são fragmentos (todos de artigos jornalísticos) que expõem a opinião do cidadão em relação ao tema proposto. Como no primeiro volume, este apresenta um último tópico contendo os critérios para a correção dos textos a serem produzidos pelos alunos – os critérios são idênticos aos já explicitados nesse trabalho.

Julgamos o OED pertinente, já que reforça o conteúdo esmiuçado no capítulo e propõe uma atividade extra para treinamento e consolidação da produção escrita do gênero.

III. Volume 3

a) Ao aluno – impresso

O capítulo é direcionado ao terceiro ano do E.M. O conteúdo parece ser uma revisão geral do que já foi trabalhado nos outros dois anos e o que julgamos ser a elevação do grau de dificuldade – termo de certa maneira arriscado para se usar, mas justificado pela assumida visão progressista, por parte das autoras, na elaboração das atividades; visão essa já apresentada e retomada algumas vezes nesse trabalho – e profundidade da didatização do gênero não se mostra senão na escolha de um tema que pode causar certas dificuldades, em termos de argumentação, no momento da produção escrita pelo aluno. Embora sutilmente distintos, os passos para a elaboração do texto seguem a mesma ideia dos outros dois volumes, variando apenas em alguns detalhes a seguir comentados. Quanto à argumentação, o nível de complexidade não parece se distinguir do nível visto no volume 2; em ambos os volumes o tema exige do aluno posicionamento decidido e argumentos bem selecionados/organizados.

Assim como nos outros volumes, o capítulo se organiza em: *objetivos*, *conceito*, imersão ao tema com *questionamentos*, a leitura de um *texto-base* para agregar conteúdo, um *questionário* e, enfim, a *produção de textos* – dividida nas etapas: preparação, em que há mais textos a serem lidos; elaboração; avaliação; reescrita e veiculação.

O *objetivo* do capítulo é “produzir um artigo de opinião, apresentando argumentos e propostas a respeito do tema “Querer ser famoso pode ser um problema?”.” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015c, p. 336). Como visto nos outros volumes, um objetivo claro, específico e transcrito de forma sucinta.

O *conceito* de A.O., neste terceiro volume, conforme podemos ver na página 336, é pouco distinto dos apresentados nos outros volumes. Novamente, como observado no segundo volume, as autoras frisam que o conceito já foi visto pelos alunos em anos anteriores e, portanto, o terceiro livro apenas relembra algo que Sette, Travalha e Barros supõem que já se saiba.

Os *questionamentos* que irão inserir o aluno ao tema são feitos no item “Na bagagem” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015c, p.336). Todos os questionamentos estimulam a posição crítica do aluno, direcionando seu olhar no momento de ler os textos-base e, posteriormente, quando for hora de produzir seu A.O.

O *texto-base* escolhido pelas autoras é um fragmento do romance *O anônimo célebre*, de Ignácio Loyola Brandão. Um bom texto a ser lido em classe, já que, além de representar um

exemplo literário sobre o tema, situa bem a discussão. Após o texto, há um *box* apresentando algumas informações biográficas do autor.

Seguido do texto, há o item com o *questionário* sobre o texto. Em todos os volumes, *texto-base* e *questionário* são peças fundamentais para direcionar a escrita do aluno. Interpretamos ambos os itens como partes da etapa de produção, já que situa o aluno e o prepara – em termos de conteúdo, argumentação e posicionamento – para a etapa seguinte, a *produção de textos*.

Essa etapa organiza-se em preparação, elaboração, avaliação, reescrita e veiculação (como nos outros volumes). A preparação expõe outros três textos: uma tirinha que partilha o mesmo tema da produção escrita que os alunos desenvolverão, de Angeli; um trecho do texto de Tostão, publicado pelo Estado de Minas, em 2004, que problematiza a questão da distinção entre sucesso e fama; e, por último, um fragmento do texto de Laura Mattos, publicado, em 2004, pela Folha de São Paulo.

Após essa preparação, com textos curtos que objetivam dar mais aparato aos alunos para a produção escrita, observa-se uma das etapas que mais nos interessa: a elaboração (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015c, p.341-342). Atentamos ao fato de que esse foi o único comando que pressupõe a primeira escrita do texto com um rascunho; os outros volumes não fizeram menção a essa ideia, o que apresenta ao aluno – de forma indireta – a noção de texto enquanto produto final, e não enquanto produto inacabado. Nesse volume, a elaboração organiza-se visando abranger o todo do gênero; as autoras dão indicações de certo modo genéricas à escrita da introdução, do desenvolvimento e da conclusão.

Na etapa de avaliação, as autoras sugerem que o aluno releia o texto e elencam alguns aspectos que deverão nortear essa releitura. Em seguida, propõem a reescrita – elas não fazem menção à reescrita compartilhada como nos outros volumes.

Supomos que as autoras pressupuseram a ideia de que o aluno já estivesse a par do gênero e por essa razão, portanto, não prezaram por indicações no mesmo eixo da Didática das Línguas e da filosofia da Linguagem na etapa da veiculação. Nossa interpretação se baseia no fato de não observarmos, no item *produção de textos*, as noções defendidas Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Geraldi (2003) e Bakhtin (2003), (Bakhtin, Volochinov, 2009), apresentadas no *Referencial teórico* deste trabalho.

O capítulo parece ser uma revisão do gênero A.O.

b) Ao professor – impresso

Seguindo a mesma organização dos outros volumes, a parte destinada ao professor direciona o olhar pedagógico elencando os objetivos; o texto principal; algumas indicações

pedagógicas e as respostas às questões acerca do texto.

Chamamos atenção apenas para os objetivos (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015c, p.482- 483), que nos parecem de certa maneira genéricos e pouco pedagógicos no sentido de direcionar efetivamente o docente no momento da transposição didática do gênero.

Creemos que os outros itens não mereçam alusão – temos, para isso, como parâmetro os objetivos desse trabalho –, já que não dão nenhuma indicação teórico-pedagógico-metodológica que julgamos produtivas enquanto comando de produção efetivas.

c) Ao aluno – digital

Outra vez o LDD destinado ao aluno, bem como os outros dois volumes, parece ser idêntico ao impresso.

d) Ao professor – digital

O material digital do professor apresenta um OED, a Ficha N° 11. Em consonância com os outros volumes, os passos para a elaboração do A.O. são os mesmos dos observados na página 342 deste terceiro volume; o que muda é o tema, observado no seguinte comando de produção: “escreva um artigo de opinião a respeito da denúncia de racismo nas obras do autor [Monteiro Lobato]” (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2015c, ficha n° 11, p.340).

Os textos-base são pertinentes, já que são fragmentos de artigos jornalísticos que versam sobre a temática do racismo na literatura, o que dá aparato ao aluno para a produção do seu A.O. Os critérios gerais para a correção dos textos a serem produzidos são idênticos aos apresentados nos outros volumes.

O OED, com base no nosso julgamento, é produtivo; como os outros, vem como um reforço do conteúdo apresentado previamente e a proposta de escrita é uma boa opção para treinar a produção do gênero.

4. Considerações finais

O presente artigo buscou analisar como se efetivam a transposição didática e as cosignas para ensino-aprendizagem e produção do gênero AO no E.M, a partir da série *Português: Linguagens em Conexão*, autoria de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros, considerando ser a única coleção aprovada pelo PNLD/2015 e por apresentar uma versão digital do LD. O referido material é reflexo das concepções atuais de ensino de língua materna e de linguagem – como forma de interação, o que demonstra que um passo importante rumo ao aperfeiçoamento do ensino brasileiro. Nesse sentido, acreditamos que, em sendo o ensino atual revolucionado aos poucos pelas teorias

linguistas bakhtinianas e bronckartianas, principais teóricos utilizados para embasamento teórico-metodológico na coleção analisada, ditará como será a prática no futuro.

Um diagnóstico de como ocorre, de fato, a transposição didática de conteúdos de Língua Portuguesa e as orientações para a produção é de extrema importância para averiguar a qualidade, ou a falta dela, das metodologias escolhidas pelos produtores de livros didáticos bem como das práticas dos professores. No caso dessa coleção, houve uma incongruência entre a parte da *Assessoria Pedagógica*, que versou com propriedade sobre questões linguísticas, e o momento de transpor didaticamente o gênero artigo de opinião. Sobretudo, observamos que o material analisado mostra ter, na teoria, uma concepção bem definida de língua, de ensino de língua e de linguagem; mas, no momento de pô-las à prova, houve dificuldades. As consignas para produção de A.O são insuficientes, quase tradicionais em absoluto, pois pouco dão valor aos elementos de produção do gênero, particularmente no que diz respeito ao emissor e seu papel social (no caso, o aluno assumir-se como articulista), ao lugar de produção, ao lugar social, ao momento de produção, ao receptor e sua posição social e ao objetivo da interação.

Além disso, a coleção também apresenta limitações acerca das orientações pedagógico-metodológicas para o professor, já que, se no material disponibilizado ao aluno não há um passo a passo metodológico detalhado, especialmente no que diz respeito às consignas, espera-se que o material do professor seja inundado por indicações para a prática efetiva de ensino-aprendizagem do A.O. Tais indicações foram observadas com mais afincamento apenas na *Assessoria Pedagógica*, talvez se estivessem aprofundadas também nas partes específicas de cada livro, conforme os temas abordados e os elementos estáveis em evidência, o método fosse mais eficiente. Não estamos de forma alguma realizando um julgamento objetivando a crítica improdutiva do material, mas sim uma crítica construtiva não apenas a este, mas a quaisquer outros materiais que estejam encontrando a mesma dificuldade percebida aqui: a distância entre teoria e prática.

Todos – docentes, discentes, corpo administrativo de escolas, população, governos municipal, estadual e federal, etc. – sabemos a enorme distância que há, hoje, entre a teoria que nos sustenta, informa e direciona e a prática. Essa realidade ainda está além do nosso controle, a prática não é passível de uma previsão certa e sofre os mais diversificados efeitos humanos que andam no sentido contrário ao nosso. O desafio do professor está mais no âmbito de superar as contingências do que no de construir conhecimento. Logo, o LD e LDD (o caso dessa coleção) precisa ser formulado de forma a contribuir com mais propriedade com o professor e com o aluno. É primordial que os materiais didáticos legitimados, como são os LD, articulem com mais eficácia e eficiência as instâncias teoria e prática, a fim de desconstruir práticas

conservadoras de ensino da produção textual, que em nada elevam as competências sociocomunicativas dos estudantes.

Outro ponto de análise que destacamos como elemento a ser aprimorado na coleção é o item “Na bagagem”, no qual são disponibilizados textos e questionários interpretativos dos mesmos. Essa é, novamente, uma prática bastante tradicional na escola. Entendemos que não é dispensável, mas que, no caso em específico da produção de A.O, os textos em oferta deveriam ser preferencialmente no mesmo gênero, para que os alunos tenham mais subsídios argumentativos tanto para fundamentar a própria opinião quando para contra-argumentar e/ou refutar, já que esses três elementos (argumentação, contra-argumentação e refutação) são primordiais no A.O.

Um último, porém, não final elemento de nossa observação é a produção e oferta do LDD. Entendemos que, na coleção analisada não houve diferença significativa entre o LD impresso e o livro digital, sendo este apenas a versão não física daquele. Considerando as possibilidades do mundo virtual e digital, dos multiletramentos e das multimodalidades, dos hiperlinks etc, seria de grande valia que o LDD apresentasse novos textos, novos links, genericamente, novas opções aos alunos, até mesmo para que eles desenvolvessem autonomamente a capacidade de aluno-autor-pesquisador, enfim, agente-construtor do próprio conhecimento.

Talvez foram evidenciados aqui mais limites e sugestões do que assertivas; mas cremos que esse trabalho, assim como a coleção analisada, é um ganho para a área da linguística aplicada. Esperamos ter dado a nossa contribuição no sentido da didatização do conhecimento linguístico, o qual, ainda, se mostra como preocupação geral.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL. MEC. FNDE. *Edital de convocação 01/2013 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 7 mar. 2016.
- BRASIL. PNLD. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 104 p.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F.. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*.

- Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. 100 p.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 41-70, 2004.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: PERFEITO, A.M. *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa* (Formação de professores EAD 18). V. 1. Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. P. 27-75.
- ROJO, R. H. R. . Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um Web-Currículo/New multiliteracies and teaching prototypes: for a Web-Curriculum. *LINGUAGEM EM (DIS)CURSO*, jul., 2016.
- SETTE, G.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. *Português: linguagens em conexão 1*. São Paulo: Leya, 2015a.
- SETTE, G.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. *Português: linguagens em conexão 2*. São Paulo: Leya, 2015b.
- SETTE, G.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. *Português: linguagens em conexão 3*. São Paulo: Leya, 2015c.
- SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2004. p. 5-17
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VECHIA, A.D.; MENEGASSI, R. Condições de produção em comandos de escrita do exame CELPE- BRÁS. *RAÍDO*, Dourados, MS, v. 11, n. 25, jan./jun. 2017.

Recebido em 25 de março de 2022

Aceito em 03 de outubro de 2022