

MODELIZAÇÃO DIDÁTICA: UMA ESTRATÉGIA EMPREGADA NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO PARA UM CURSO EM EaD

MARIA CRISTINA RUAS DE ABREU MAIA¹
ANNY KAROLINE SANTANA SILVA²

RESUMO: Neste texto, o objetivo é analisar e descrever a ação, as estratégias e o ponto de vista de diferentes autores na produção de material didático impresso para atender ao curso de Letras/Português, na modalidade a distância, da Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade Estadual de Montes Claros-MG. A produção de material didático impresso assume lugar de protagonista, em um curso em EaD, revelando a importância de se refletir o processo de modelização de objetos teóricos em objetos didáticos. Para tanto, interessa-nos compreender como diferentes posicionamentos autorais se refletem na seleção e no emprego de ferramentas didáticas que permitiram a produção de um gênero discursivo nomeado de *caderno didático*. Assim, recorreremos à metodologia teórica qualitativa na análise de dois cadernos didáticos de duas disciplinas do curso de Letras-Português/UAB/Unimontes, são eles: Introdução à Leitura, 1º período; Ensino de Gramática na Escola, 4º período, dentre um total de 31 cadernos da etapa 2014-2017. Os resultados parciais mostram que é possível reconhecer que cada autoria agiu de modo particular ao selecionar as ferramentas didáticas no processo de modelização que permitiu a produção dos cadernos didáticos, entretanto, à despeito de autores experientes e iniciantes, tem-se um material didático com identidade própria.

PALAVRAS-CHAVE: Material Didático Impresso; Modelização Didática; Posicionamento Autoral.

ABSTRACT: The objective of this text is to analyze and describe the actions, the strategies and the point of view of different authors in the production of printed didactic material to be used the undergraduate course of Languages/Portuguese in the distance learning modality of the program Universidade Aberta do Brasil in partnership with the State University of Montes Claros-MG. The production of printed didactic material is one of the most important processes in a distance learning course. It reveals the importance of reflecting the process of modeling theoretical objects in didactic objects. In order to do so, we are interested in understanding how different authorial points of view are reflected in the selection and use of

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa e Linguística na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Professora no curso de Letras da Universidade Estadual de Montes Claros-MG, Montes Claros-MG.

²Acadêmica do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Montes Claros-MG. Bolsista de iniciação científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unimontes BIC/UNI/FAPEMIG, Janaúba-MG.

didactic tools that allowed the production of a discursive genre named didactic notebook. Thus we used the qualitative methodology in the analysis of two didactic notebooks of two subjects of the undergraduate course of Languages-Portuguese/UAB/Unimontes. Those are: Introduction to Reading, 1st period; Teaching Grammar in School, 4th period, out of a total of 31 notebooks from the 2014-2017 stage. The partial results show that it is possible to recognize that each author acted in a particular way when selecting the didactic tools in the modeling process that allowed the production of didactic notebooks, however in spite of experienced and beginners authors, there is a didactic material with identity own.

KEYWORDS: Printed Didactic Material; Didactic Modeling; Authoral Points of View.

1. Considerações introdutórias

Compreender o processo de produção de materiais didáticos impressos e de como esses são utilizados na formação de alunos nas diferentes modalidades de ensino tem constituído a agenda de muitos pesquisadores e de muitas instituições, incluindo, neste grupo, as universidades públicas que têm se apropriado e experimentado diferentes orientações teóricas e metodológicas que lhes permitem implantação e a execução de diferentes modalidades formativas, como os cursos de formação de professores a distância em que a (re-) configuração das formas de ensinar e de aprender e de produzir conhecimentos envolve outros atores, outros ambientes, outro tempo e a criação de um formato de gênero textual/discursivo especificamente para essa finalidade.

Em se tratando da educação a distância, o material didático (impresso, audiovisual ou digital) assume papel de protagonista, já que se atribui a ele a importante tarefa de promover interação, reproduzir, homogeneizar, organizar conteúdos, propor, solicitar consultas a outras fontes de conhecimento, requerer a realização de atividades diversas, por meio da padronização e da apresentação dos objetos de ensino (o tema), conforme o acento valorativo que lhe é atribuído pelos agentes envolvidos em sua produção, revelando, com isso, o ponto de vista adotado (BUNZEN; ROJO, 2008).

Assim, devemos considerar que na produção de material didático impresso, para atender a formação de professores em EaD, há a ação de diversos agentes (professores conteudistas³, consultores *ad hoc*, *designers* gráficos, *designers* instrucionais, editores,

³Professor conteudista é a denominação adotada pelo Sistema UAB para se referir aos autores de material didático, em razão de esses terem sido recrutados e selecionados, para produzir o material didático impresso, pelo fato de atuarem e terem experiência comprovada em disciplinas específicas dos cursos presenciais.

diagramadores e revisores⁴⁾ que compõem uma equipe multidisciplinar, cuja finalidade é atender as necessidades do novo formato de cursos de licenciatura em EaD, ofertado por boa parte das universidades públicas brasileiras.

Destacamos, pois, o cenário consolidado e em expansão do ensino a distância no país, em que a escrita e a produção de material didático atrelado ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TDICs)⁵ assumem uma importante função socioformativa. Como exemplo da grande utilização desses materiais didáticos impressos, reportamo-nos ao Programa Universidade Aberta do Brasil⁶ - criado e instituído em 2006 pelo Ministério da Educação – MEC – através de sua Secretaria de Educação a Distância – SEED – com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES – , que expandiu, especialmente, a oferta de cursos de licenciatura em parceria com grandes universidades públicas.

Parceira do Programa UAB, a Universidade Estadual de Montes Claros-MG, localizada no Norte de Minas Gerais, expande sua atuação atendendo municípios do Norte de Minas e dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Em 2016, a Unimontes além dos alunos matriculados semestralmente em cursos de graduação e de pós-graduação, contou com 1.030 alunos matriculados nos cursos a distância, conforme revelam os dados extraídos de seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2007-2021. Como se vê, um número considerável de pessoas foi atendido pela UAB/Unimontes, requerendo a implantação de um novo modelo educacional capaz de viabilizar o acesso de um outro tipo de público à universidade. Neste sentido, torna-se imperativo a proposição de um estudo que se dedique em explicar e

⁴A descrição de profissionais envolvida em todas as etapas desde a escrita até a edição do material didático, tomou como base o recrutamento de profissionais que, conforme as denominações apresentadas, compõe a equipe de produção de material didático do Sistema UAB/Unimontes.

⁵As TDICs potencializam a produção de material didático ao serem empregadas por meio de *softwares*, programas, etc. usados no *design* e na diagramação dos materiais, por exemplo, por *designers*, diagramadores e editores, e, principalmente, na produção de material didático virtual. Já os autores se apropriam das TDICs para propiciar autonomia ao leitor/estudante, empregando recursos tecnológicos como as mídias digitais, *links* e páginas da internet, usados, maioritariamente, como “sugestões”, a fim de orientar os estudantes para que eles possam complementar os estudos e interagir com os seus colegas, o que reflete até na relação entre professor e aluno, pois as TDICs auxiliam ambos no processo de ensino-aprendizagem e caracterizam o ensino colaborativo, conforme aponta MACHADO (2016).

⁶O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, instituído pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, foi estruturado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e tem por meta o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, possibilitando a formação de um grande número de pessoas, que se encontram geograficamente distantes das universidades públicas, preferencialmente, em cursos de licenciatura para atuarem, prioritariamente, na educação básica, pretendendo reverter o cenário ainda existente de pessoas atuando na educação básica sem formação superior

descrever a complexidade que envolve a produção do material didático impresso, considerando as ações e as estratégias adotadas por diferentes autorias.

2. Reflexões teóricas aplicadas à pesquisa

Para subsidiar esta proposta, investimos na organização de um quadro teórico que consideramos basilar, partimos do processo de transposição didática externa (CHEVALLARD, 1989) e do aparato teórico-metodológico produzido pela engenharia didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), para o trabalho com a produção de material didático impresso, ressaltando o processo de modelização de objetos teóricos na produção de objetos didáticos apropriados aos diversos contextos de ensino-aprendizagem, como é o ensino a distância. Defendemos, pois, que o êxito no processo de transposição didática externa depende de se revelar três ferramentas didáticas empregadas no planejamento e na produção do modelo didático do gênero: o modelo teórico do gênero, o modelo semiótico do gênero, e o modelo didático do gênero. Além da recorrência dessas três ferramentas, o modelo didático produzido destaca os tipos de enunciados empregados em sua composição, conforme Bakhtin (2010), mostrando o seu funcionamento, revelando em sua organização a intenção sociocomunicativa, o posicionamento autoral (RABATEL, 1998, 2015; MAINGUENEAU, 2010) e o ponto de vista distinto dos autores sobre a produção de material didático impresso para o ensino a distância.

3. O processo de modelização de um gênero textual no quadro do ISD

No campo do ensino a distância, vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de analisar e explicar o funcionamento e a linguagem adotada na produção de material didático impresso (HORN, 2014; ALBURQUERQUE; SILVA, 2012; SILVA, 2011), contudo ainda é muito incipiente a realização e a divulgação de pesquisas que tenham se dedicado em relevar o processo de transposição didática que permite a passagem de saberes científicos/acadêmicos à produção de saberes didáticos apropriado a esse sistema de formação. No tocante a essa questão, a noção de transposição didática constitui-se um “dos modelos teóricos férteis no que diz respeito ao sistema didático e aos saberes”. (TEIXEIRA, 2011, p. 2).

Ingressamos, a partir deste ponto, nas proposições de Chevallard (1989), que foi quem delineou com mais clareza a noção de transposição didática. Chevallard (1989) defende a ideia de que um saber teórico para se tornar escolarizável ou didático deve passar por

determinadas adaptações, processo denominado de *transposição didática*. A teoria didática deve inicialmente postular como um objeto teórico estabelece uma relação ternária a que Chevallard denomina de relação didática. A relação didática une três, não dois “objetos”, a saber: o professor, o aprendiz e, por último, o conhecimento; ou, para ser preciso, o conhecimento ensinado (CHEVALLARD, 1989, p. 4 – tradução nossa).⁷

O autor defende ainda que a transposição didática do conhecimento configura-se na transição do conhecimento, considerado como uma ferramenta a ser posta em prática, como algo capaz de ser ensinado e aprendido (CHEVALLARD, 1989, p. 6). Em outros termos, trata-se da passagem do conhecimento científico para o conhecimento didatizado, com a pretensão de se tornar apropriado aos diferentes níveis de ensino por meio de um conjunto de transformações e adaptações. O autor acrescenta que nem todo conhecimento foi criado para ser ensinado, portanto sem se valer desse processo, em se tratando de certas abordagens essa tarefa pode se revelar bastante ineficaz.

Consideramos esse argumento por entendermos que a noção de transposição didática é apropriada por refletir as estratégias e as ferramentas empregadas na escrita de um mesmo gênero didático por diferentes autores. Com o propósito de produzir um modelo de gênero, como o didático, os agentes responsáveis por essa produção devem ser capazes de “operar inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação (...) (BAKHTIN, 2010, p. 264), e de eleger saberes já difundidos que não foram produzidos por eles, que serão transpostos no processo de escrita e de produção de um modelo didático do gênero.

Baseando-se em outros estudiosos, para corroborar a noção de transposição didática proposta por Chevallard, linguistas aplicados, como Machado e Cristovão (2006), dedicam-se em explicar que as transformações operadas na transição do conhecimento acontecem depois de passar por três níveis básicos, sendo eles:

o conhecimento científico se transforma em conhecimento a ser ensinado; o conhecimento a ser ensinado se transforma em conhecimento efetivamente ensinado; e o conhecimento efetivamente ensinado se transforma em conhecimento efetivamente aprendido (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 552).

Nessa perspectiva, podemos considerar dois níveis básicos de transposição: a *transposição didática externa* e a *transposição didática interna* (DOLZ; GAGNON;

⁷Texto original em inglês: “didactic theory must from the start posit, as a theoretical entity, a ternary relation, which I call the didactic relation. The didactic relation unites three, not two, “objects”: to wit, the teacher, the taught, last but not least, knowledge; or, to be yet more precise, the knowledge taught”.

CANELA-TREVISI, 2009). A primeira envolve a análise dos mecanismos adotados pelos agentes na adaptação do objeto teórico para o objeto do saber a ser ensinado, atendo-se as ferramentas usadas no processo da transformação dos conhecimentos, processo normalmente adotado na produção de materiais didáticos impressos, como o livro didático.

Já a segunda, refere-se aos segundo e terceiro níveis da transformação em que se analisa a passagem do conhecimento a ser ensinado ao conhecimento efetivamente ensinado e posteriormente, o conhecimento efetivamente aprendido. De um modo geral, a *transposição didática interna* envolve o trabalho do professor em sala de aula, com o próprio material didático e/ou outros recursos didáticos, operados/empregados por meio das sequências didáticas (SD), que também se configuram como uma das ferramentas didáticas, mas, que, não serão aqui explicitadas, por não se constituírem o foco deste trabalho.

Em relação ao processo de transposição didática externa, os pesquisadores de Genebra asseveram que somente uma ferramenta mediadora é capaz de permitir a transformação de um tipo de conhecimento em outro cujas características (acionais, discursivas e linguístico-discursivas) são específicas desse gênero, a que denominam de modelo didático do gênero.

Barros (2012) acrescenta que o modelo do gênero pode ser compreendido pelas suas características, “isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino” (BARROS, 2012, p. 15). A autora esclarece que esse modelo pode ser elaborado de modo a refletir, por exemplo, o estilo e o *layout* adotado por uma editora ou instituição, podendo ser empregado como referência teórica para a elaboração de diversas sequências didáticas que são as que permitem a transposição do conhecimento teórico de um gênero a um conhecimento a ser ensinado.

Neste trabalho, em razão do nosso objetivo, ampliaremos o processo de modelização didática proposto pelos estudiosos genebrinos e por outros pesquisadores, como Barros (2012), a fim de descrevermos como as práticas languageiras verbais e não-verbais eleitas por diferentes autores na produção de material didático impresso revelam as ações e as estratégias no processo de transposição didática externa por meio da seleção de três ferramentas didáticas, são elas: i) o modelo teórico do gênero; ii) o modelo semiótico do gênero e; iii) o modelo didático do gênero.

No entanto, antes de esmiuçarmos a função dos modelos apresentados, faz-se necessário explicar o conceito de modelização didática, processo que permite a produção do modelo didático do gênero, conforme apontam De Pietro e Schneuwly (2014). Para outros

estudiosos, como Rojo (2001, p. 317), modelização didática é a construção de um modelo didático para ensino de determinado objeto teórico. Modelizar é o primeiro passo no quadro teórico do ISD⁸ da transposição didática. O modelo didático auxilia no processo de transposição didática especialmente no primeiro nível da transposição em que se dá a passagem do conhecimento científico ao conhecimento apto a ser ensinado. Adiante, retornaremos à descrição do modelo didático do gênero.

O modelo teórico do gênero é uma ferramenta basilarmente teórica com o propósito de ancorar práticas didáticas em uma sequência casual de transposição didática que se apropria de um modelo teórico de uma determinada área do conhecimento para a criação do modelo didático (BARROS, 2012, p. 15). Em outros termos, trata-se de uma produção teórica legitimada que, conforme Barros (2012), permite a transposição didática de um gênero na produção de um gênero didático. Nas palavras da autora, é um modelo preliminar, uma ferramenta essencialmente teórica, produzida sem se considerar o nível em que se encontra o aprendiz, por exemplo. Ou seja, sua função precípua não é didática e por conta disso não tem como finalidade o ensino-aprendizagem.

Já o segundo, o modelo semiótico do gênero⁹, compreende-se o conjunto de textos verbais e não-verbais que compõe o *layout* gráfico do material didático impresso. Neste sentido, importa considerar que os textos, de modo geral, incluem-se, aqui, os didáticos, são produzidos não só por fazerem uso da linguagem verbal escrita, mas também por recorrerem a uma vasta profusão de recursos visuais e orais. Assim, na composição textual sobressaem elementos imagéticos e visuais, com a finalidade de compor uma modalidade de gênero para determinado fim específico e ainda com a intenção de atingir um dado propósito sociocomunicativo, são empregados um contingente vasto de recursos como a seleção, realce

⁸O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) constituiu-se, de início, de um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra que debruçaram seus estudos sobre temas que focalizaram: 1) as ferramentas didáticas, o que envolveu a descrição das características de gêneros variados, a construção de modelos didáticos de gêneros, análise de materiais de ensino; 2) o aluno e a avaliação do desenvolvimento de diferentes práticas de linguagem, tendo em vista as atividades de um determinado gênero; 3) o professor em formação ou no formador de professor e as representações sobre situações específicas que envolvem a produção e avaliação de textos diversos, etc. Em se tratando deste trabalho nos interessa, especialmente, as pesquisas que refletem a seleção e a adoção de ferramentas didáticas que possibilitam a produção de um gênero apropriado ao ensino a distância. Neste quadro teórico, não podemos deixar de destacar nomes como de Bronckart, Schneulwy e Dolz e alguns nomes brasileiros, como Machado, Rojo; Dionísio, Cristovão, Bezerra, entre tantos outros (MACHADO, 2005, p. 237-238).

⁹Neste trabalho, focalizamos e analisamos ferramentas didáticas, como o modelo teórico e o modelo didático empregados na confecção de materiais didáticos impressos. O modelo semiótico, empregado na composição de muitos e diferentes materiais didáticos, será objeto de análise na continuação de nossas reflexões em novo trabalho.

e tamanho das letras, cores, elementos, icônicos e visuais (modelos multimodais), além de *links* e âncoras que formam o hipertexto, possibilitando efeitos retóricos na construção de sentido dos textos e revelando o projeto autoral dos agentes envolvidos na produção de material didático.

Prosseguindo, o terceiro, é o modelo didático do gênero que, conforme Machado e Cristovão (2006), é criado com base no nível das aptidões dos alunos (alvo da transposição didática), adequado aos diferentes níveis de ensino. Ainda segundo as autoras, é imprescindível a construção de um modelo didático que permita a transição dos objetos teóricos em gêneros cuja função precípua e a de serem objetos de ensino adequados a um determinado cenário de ensino e aprendizagem, considerando, neste processo, a modalidade e/ou etapa em que se encontra os aprendizes.

Ainda nesta direção, Barros e Mafra (2017, p. 18) creem que o modelo didático além de ferramenta fundamental para didatizar um objeto de ensino, é também um mecanismo precioso para formar pessoas, pois relatar um gênero e adequá-lo a determinado ambiente de ensino exige uma série de conhecimentos que possibilitam ao professor desenvolver habilidades indispensáveis a tal contexto.

Em um contexto como o do ensino a distância, o material didático impresso é permeado pela mescla de diferentes linguagens, o que tem possibilitado o surgimento de novos formatos textuais. O texto assume, neste universo, função socioformativa essencial, possibilitando novas formas de ler e de aprender. Os materiais didáticos se constroem através da interação das unidades multimodais permeadas de figuras, ilustrações, imagens, tabelas, páginas de internet, etc. que se conectam umas às outras. (GOMES, 2010).

Em se tratando do material didático impresso, em análise, os *boxes*, quase sempre, dispostos nas laterais do texto, têm a função de instruir o aluno a consultar sítios da *internet* para pesquisas, solicitar o acesso a uma plataforma digital de aprendizagem¹⁰, e as salas de bate-papo. É nesse espaço que o aprendiz mantém interação com professores-formadores, tutores, colegas e troca experiências sobre sua aprendizagem, além de ser possível expandir seus estudos.

Durante o processo, é papel dos agentes se apropriarem dessas ferramentas que facilitem a transposição do conhecimento produzido na academia, transformando-o em

¹⁰A plataforma disponibilizada aos acadêmicos do curso de Letras/Português da UAB/Unimontes, é a plataforma *Moodle - Modular Object Oriented Distance Learning*, ferramenta que facilita o processo de ensino-aprendizagem do curso a distância e possibilita a interação entre professor e aluno, e aluno e aluno.

conhecimento adequado a ser ensinado, ora introduzido em materiais didáticos, ora introduzido no ambiente escolar.

A compreensão de como se efetua o processo de transposição depende ainda de se considerar os tipos de enunciados empregados para compor os diferentes gêneros dos discursos (BAKHTIN, 2010) e de conhecer-lhes o funcionamento e a sua intenção sociocomunicativa para ser capaz de produzir um gênero didático.

Nesta direção, atrelar a discussão trazida até aqui ao aparato teórico da Análise Textual do Discurso (ATD), principalmente as reflexões que derivam de Bakhtin (2010) e de enunciados para o estudo de noções como gênero discursivo, enunciado, autoria e das reflexões rabatelianas sobre locutor/enunciador, ponto de vista (PDV), posicionamento autoral e posturas enunciativas, é imprescindível na condução desta pesquisa, as quais apresentaremos na sequência.

4. Autoria, ponto de vista e posicionamento autoral na produção de um modelo didático de gênero

Para a Análise Textual do Discurso, o texto é concebido na esfera do signo, como fato de linguagem que reporta a memória da língua, pois as diferentes formações discursivas presentes no texto estão relacionadas com a constituição do sujeito, compreendido no espaço social ideológico, em que “a voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico” (FERNANDES, 2008, s/p).

Deste modo, convém mencionar as contribuições de Mikhail Bakhtin em estudos e pesquisas que se dedicam a refletir sobre o texto como lugar de enunciação¹¹, isto porque, para o filósofo russo, a comunicação humana concretiza-se em forma de enunciados¹² orais ou escritos que refletem as condições e as finalidades da esfera a qual pertencem. Bakhtin (2010), afirma que cada contexto da utilização da língua produz tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo denominados gêneros do discurso¹³. Estes apresentam aspectos como a

¹¹ Irene A. Machado (1996) em *Texto como Enunciação a Abordagem de Mikhail Bakhtin*, revê as reflexões bakhtinianas de gênero do discurso para discutir como o texto é constituído pela enunciação. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/lingueliteratura/article/view/114125/112013>>. Acesso em: 02 de jun. 2018.

¹² Em uma perspectiva bakhtiniana, o enunciado é a unidade mínima da comunicação discursiva e um elo entre vários enunciados, que preserva as reações assumidas pelos interlocutores.

¹³ Provenientes das mais variadas atividades humanas, sendo classificados em gêneros primários (simples) e secundários (complexos).

variedade dos extratos, a manifestação individual e o estilo¹⁴ de quem fala ou escreve. O que nos permite entender que cada atividade humana, em especial, cada sujeito faz emergir tipos específicos de enunciados, cujas propriedades (lexicais, gramaticais e de estilo) revelam limites organizacionais que precisam ser analisados, principalmente considerando noções como enunciador e locutor.

Na mesma direção, Alain Rabatel propõe a distinção entre locutor e enunciador. Em linhas gerais, assevera que o locutor é aquele que tem a função de articular os enunciados através do discurso oral ou escrito e o enunciador é “fonte dos pontos de vista contidos em uma predicação” (RABATEL, 2015, p. 158), organizada unicamente pelo texto que se manifesta por meio da escolha das referências, ou seja, a escolha das palavras, quantificação, designação, ordem das palavras e etc. E essas escolhas expressam traços das representações do ponto de vista (PDV), que nem sempre estão explícitos no enunciado, podendo ser inferido pelo leitor. Para ele, a ordenação do enunciado de modo subjetivo ou objetivo está acoplado a um ponto de vista. Já que:

do enunciado, subjetivo ou objetivo, tem uma fonte (enunciativa) que se pode analisar em termos de subjetividade que se relaciona com a escolha do plano de enunciação e da forma de expressão a cálculos retóricos-argumentativos dos locutores/enunciadores (RABATEL, 2015, p. 157).

Nesse sentido, Rabatel promove a distinção dos tipos de enunciação que evidenciam o modo em que os pontos de vista são hierarquizados através das posturas enunciativas de sobrenunciação (a voz do discurso citante sobrepõe a voz discurso citado), subenunciação (a voz do discurso citado sobrepõe a voz do discurso citante) e co-enunciação (há o balanceamento entre as vozes do discurso citante e o discurso citado). Considera também o PDV como uma ferramenta que auxilia a pensar na organização e na unidade do texto, e atribui relevância a problematização do PDV, pois segundo ele “permite dar conta da complexidade da nossa relação não só com os outros, mas também da alteridade em nós, na e pela linguagem, e em razão da lógica da empatia que nos leva a nos colocarmos no lugar dos outros para encarar tal objeto ou tal situação” (RABATEL, 2015, p. 157).

Assim, a unidade do texto e sua coerência tornam-se efeito da autoria, pois ao se posicionar e realizar escolhas (lexicais, gramaticais e de estilo) o autor se baseia na representação que tem de si e da sua obra, nesta mesma perspectiva Maingueneau (2010), reitera:

¹⁴ “Nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (BAKHTIN, Mikhail, 2010, p 160).

o escritor constrói uma apresentação de si através de seus comportamentos verbais ou não verbais, (...) o autor produz inevitavelmente esses sinais ao levar em conta a imagem que tem de sua pessoa e de sua obra elaborada por terceiros mediante seus discursos. (MAINGUENEAU, 2010, p. 147).

Em vista disso, os limites organizacionais são definidos pelo autor¹⁵ ao realizar o agrupamento do discurso, ele se posiciona e assume a responsabilidade enunciativa, ainda que não seja o responsável pela ideia ou pelo tema que expõe. Sobretudo pela maneira que diz, pois ao escolher mencioná-los de tal forma, realiza sua escolha dentre outras opções existentes com o intuito de estabelecer a unidade e a coerência do discurso no texto.

Logo, o PDV, a postura enunciativa, a imagem que o autor tem de si, da sua obra e do seu interlocutor são fundamentais na mobilização dos seus conhecimentos, tendo em vista a elaboração da sua obra, com o intuito de fazer com que ela seja aceita e que cumpra a função por ele almejada. O que só é possível através da seleção prévia das ferramentas didáticas, da manifestação do posicionamento autoral, mesclando discursos próprios e os discursos de terceiros, a fim de construir a unidade do texto adequado ao propósito comunicativo. É o que veremos na descrição e análise dos dados a seguir.

5. Percurso metodológico

Antes de darmos início a análise do material selecionado para este trabalho, faz-se necessário apresentar o percurso metodológico adotado. Como se trata de uma pesquisa ainda em andamento, o objetivo até aqui é analisar e descrever a ação, as estratégias e o ponto de vista de diferentes autores adotados na produção de material didático impresso para o curso de Letras/Português da UAB/Unimontes, sob a análise de um *corpus* constituído de dois cadernos didáticos das áreas de Língua Portuguesa e Linguística para atender duas disciplinas ofertadas no 1º e 4º períodos iniciais do curso de Letras/Português da UAB/Unimontes, extraídos de um total de 31 cadernos didáticos impressos que compõem todo o material de disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura ofertadas em oito semestres letivos para o período de 2014-2017, são eles: *Introdução à Leitura* -1º período e *Ensino de Gramática na Escola* – 4º período. Para a consecução desse objetivo, a base metodológica

¹⁵ “O autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo responsabilidade pelo que diz”. (ORLANDI, 2005, p. 76).

selecionada é a qualitativa que permite a interpretação e reinterpretação dos dados, por meio de uma análise documental.

6. A produção de um modelo didático de gênero: caderno didático da UAB/Unimontes

Em se tratando dos dois materiais didáticos selecionados, eles foram escritos de forma colaborativa e têm, grosso modo, a mesma estrutura: capa, folha de rosto, sumário, lista de tabelas, gráficos, quadros e figuras (opcionais), apresentação geral do caderno, divisão do caderno em unidades (essas unidades são definidas em razão da carga horária de cada disciplina¹⁶), e boxes nas laterais do texto, contendo: *Atividades*, questões *Para Refletir*, *Dicas de Estudo* e *Glossário*. Esses elementos que compõem o *design* visual não foram empregados de mesma forma em cada uma das unidades de um caderno didático, considerando que um mesmo caderno foi escrito por mais de um autor. Cada autor fez escolhas particulares dessas ferramentas, o que significa que em um mesmo caderno, diferentes unidades não têm igual quantidade dessas ferramentas.

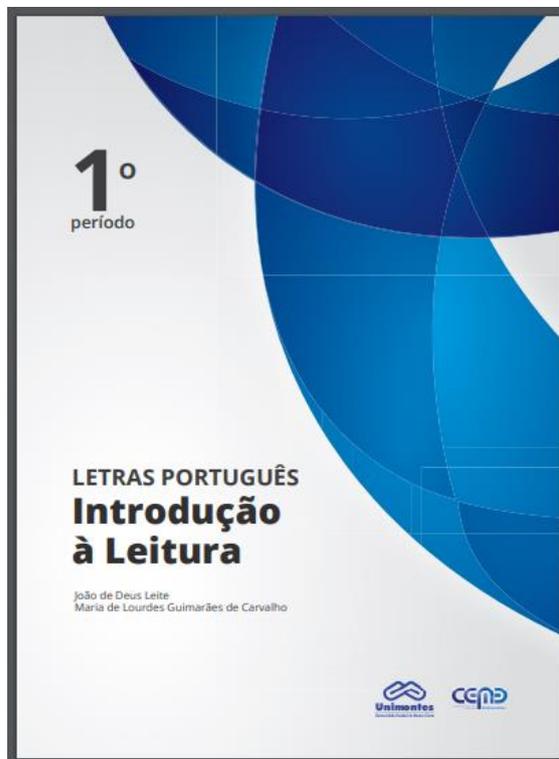
Partindo da premissa de que o material didático impresso elaborado para a modalidade EaD é um ato de fala impresso pertencente à comunicação verbal, que materializa pistas do ponto de vista (PDV) através do posicionamento autoral defendido por meio da modelização no ato de transpor conhecimentos, serão analisados os excertos extraídos dos cadernos *Introdução à Leitura*¹⁷- 1º período e *Ensino de Gramática na Escola*¹⁸ – 4º período, que podem assim serem descritos:

¹⁶Total de número de páginas para disciplinas de 90 horas/aulas estipulado pela UAB/Unimontes: mínimo de 90 e máximo de 135 páginas. Os dois cadernos didáticos foram produzidos para disciplinas de 90 horas/aulas e não cumpriram essa determinação. O caderno didático de *Introdução à Leitura* tem 6 unidades, distribuídas em 80 páginas, já, o caderno de *Ensino de Gramática na Escola* tem 4 unidades organizadas em 66 páginas. Neste trabalho, ainda em andamento, não consideramos essas variáveis, no entanto, reconhecemos a validade desses dados e retornaremos a eles em trabalhos futuros.

¹⁷Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta2/letras-portugues/periodo1/introducao-a-leitura.pdf>>. Acesso em 07 de fev. 2018.

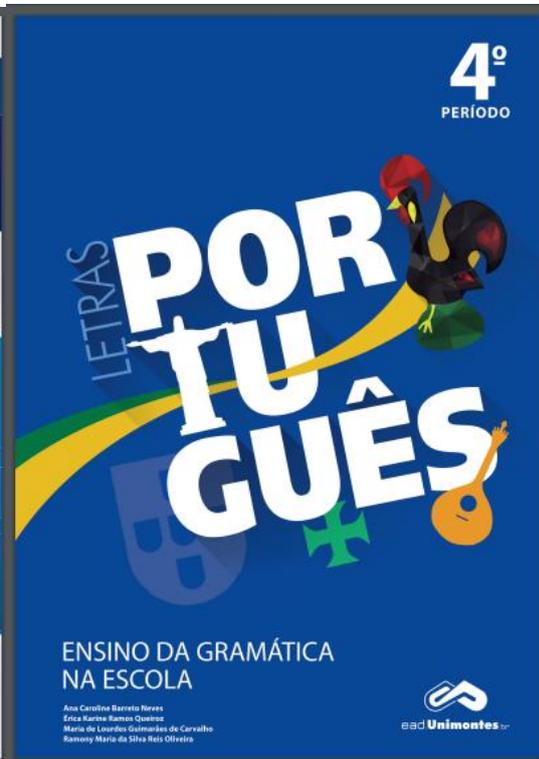
¹⁸Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta2/letras-portugues/periodo4/ensino-gramatica-escola.pdf>>. Acesso em 07 de fev. de 2018.

Figura 1



Capa do Caderno Introdução à Leitura

Figura 2



Capa do Caderno Ensino de Gramática na Escola

O Caderno de *Introdução à Leitura* (2ª edição, 2013) foi produzido por dois autores e disponibilizado pela Unimontes para a 1ª reoferta do curso. O caderno está organizado em oitenta páginas e contém capa, ficha catalográfica, formação acadêmica dos autores, sumário, apresentação, seis unidades temáticas, contendo, cada uma, introdução e referências, além de resumo, referências básicas e complementares do caderno e atividades de aprendizagem avaliativas – AA.

O Caderno *Ensino de Gramática na Escola* (1ª edição, 2015) revisto e reeditado também para a 1ª reoferta do curso. O caderno contém 66 páginas divididas em quatro unidades, além do resumo, referências básicas e complementares e atividades de aprendizagem. O material didático foi escrito de forma compartilhada por quatro autoras, apresentando a seguinte estrutura: capa, folha de rosto, ficha catalográfica, formação acadêmica dos autores, sumário, apresentação geral do caderno, lista de tabelas, gráficos,

quadros e figuras (opcionais), divisão do caderno em unidades, e boxes nas laterais do texto, contendo: *Atividades*, questões *Para Refletir*, *Dicas de Estudo* e *Glossário*.

A recorrência dessas ferramentas didáticas permite revelar os mecanismos enunciativos, textualizadores e o gerenciamento das vozes no discurso, os quais foram elaborados com o propósito de tornar um determinado conhecimento (no caso, o objeto teórico) adequado ao contexto de ensino-aprendizagem, por meio da transposição didática, conforme se verá nos excertos abaixo.

6.1. Exemplo 1:

O excerto extraído da unidade 3, aborda a relação entre Texto e Textualidade, e para subsidiar a proposta transpõe noções de Ducrot (1987) e alude à Costa Val (2004), observe:

“Um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas *constrói-se através de um já-dito em relação ao qual ele toma posição*” (COSTA VAL, 2004, p. 15). Ou seja, *alguns textos só fazem sentido* quando postos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto.

Desta forma, avaliar a intertextualidade pode significar analisar a presença dessa *fala subliminar, de todos e de ninguém*, nos textos estudados.

(Fragmento do caderno *Introdução à Leitura*, retirado da unidade 3 - Texto e textualidade, p. 45 – *grifos nossos*).

O caderno didático é um material didático impresso, elaborado com o intuito de propiciar a compreensão ativa, sob a forma do discurso dialógico. Isso implica a utilização de ferramentas didáticas, na transformação dos conteúdos teóricos considerados complexos. Conforme pode ser observado no fragmento acima, o autor orientando-se pela teoria da polifonia de Ducrot (1987) defende o PDV de que o texto é construído de maneira múltipla, pois é marcado pela *fala subliminar, de todos e de ninguém*. Neste sentido, o autor cita Costa Val (2004) e assume a postura enunciativa de subenunciação, ou seja, reporta a uma autoridade a fim de promover a consistência do PDV defendido, ao discorrer sobre a intertextualidade. No entanto, a citação por si só não seria suficiente para que o leitor-aluno entendesse, conforme pode ser observado no comentário do autor em *ou seja, alguns textos...* O autor dessa unidade faz com que o leitor se convença de que seu ponto de vista encontra eco nas reflexões de Costa Val. A construção do modelo didático de gênero se realiza por meio desse gerenciamento de vozes e na adoção de um modelo semiótico presente na unidade, a caixa de texto *dica*, empregada com o intuito de o autor informar ao aluno que ele terá a

oportunidade de *estudar diferentes formas de fazer citação na disciplina Metodologia Científica, ofertada no 2º período do curso.*

6.2. Exemplo 2:

Já o excerto abaixo, retirado da unidade 2, apresenta reflexões sobre à leitura. Para isso, o locutor/enunciador recorre a concepção de De Certau (1994) e estabelece a coenunciação, ou seja, cita, compartilha o mesmo PDV que o engaja enquanto enunciador no ato de modelizar o texto. Observe:

“Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho – mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas - os leitores são viajantes; eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através dos campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalarem” (DE CERTAU, 1994, p. 11).

Essas considerações *nos permitem dizer* que as palavras, muito embora não tenham um sentido fixo, carregam significações que permitem ao leitor passar por diversas e sucessivas sondagens.

(Fragmento do caderno didático *Introdução à Leitura*, unidade 2 - Reflexões em torno da leitura, p. 26 – *grifos nossos*).

No excerto acima, a concepção de leitura (possibilita inúmeras interpretações) transposta pelo locutor. No comentário, o autor modifica a citação de De Certau (1994) e gerencia as vozes autorais, como pode ser observado em *nos permitem dizer*, bem como no fragmento *Havemos de concordar*, no exemplo 3. O ponto de vista é constituído de várias vozes, confirmado pelo emprego do verbo *haver* na primeira pessoa do plural, o que denota que a postura enunciativa presente nesses fragmentos é de co-enunciação. Ao recorrer a citação de De Certau (1994), o autor mostra o embasamento teórico da qual se apropriou de outros autores, no processo de produção do objeto didatizado, o que se realiza, ao longo de toda a unidade, em um projeto gráfico composto de quadros, figuras, *boxes* com atividades complementares e dicas, que é uma ferramenta empregada com o intuito de estabelecer um vínculo de proximidade com o aluno em EaD e estimulá-lo durante a sua formação, como é possível observar na análise do posicionamento autoral.

6.3. Exemplo 3:

A discussão feita nesta disciplina se ancora, principalmente, nos seguintes autores: Travaglia (1996), Neves (1990), Possenti (1996), Bagno (2001) e os documentos oficiais de parametrização de Português nas escolas brasileiras: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Conteúdos básicos Comuns de Língua Portuguesa – CBC/LP. (...). As SUGESTÕES e DICAS PARA ESTUDO e PARA PESQUISAS COMPLEMENTARES estão localizadas junto aos textos. Elas são oportunidades para você se tornar um aprendiz autônomo, qualidade que hoje se faz cada vez mais necessária em todas as áreas.

(Caderno Ensino da Gramática na Escola, fragmento do texto de apresentação/Informações sobre a disciplina, p. 9-10 – grifos nossos.).

Esse fragmento foi retirado do texto de *Apresentação*, no qual as professoras-conteudistas dão as *boas-vindas* aos alunos e fazem uma exposição geral do caderno, mostrando de forma sucinta o conteúdo que será trabalhado ao longo da disciplina *Ensino da Gramática na Escola*. No trecho *A discussão feita nesta disciplina se ancora, principalmente, nos seguintes autores* é possível reconhecer o uso da modelização didática em que as professoras-conteudistas mostram os autores (...*Travaglia (1996), Neves (1990), Possenti (1996), Bagno (2001)*...) e as obras (...*e os documentos oficiais de parametrização de Português nas escolas brasileiras: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Conteúdos básicos Comuns de Língua Portuguesa – CBC/LP*...) das quais se apropriaram no processo da transposição do objeto teórico para o objeto a ser ensinado, visando tornar o ensino da disciplina mais compreensível para os alunos. A modelização didática, ferramenta didática, usada pelas professoras-conteudistas, nesse processo, revela a escolha das atividades e sugestões de leitura por parte das professoras na produção do material didático, estratégia adotada em todo o material em *boxes* nas laterais do texto, contendo, além das atividades e sugestões, questões estimuladoras e dicas de estudo. Além disso, evidencia uma postura co-enunciativa, pois os PDVs externos e internos estão concomitantemente organizados. Através da expressão: *são oportunidades para você se tornar um aprendiz autônomo*, o enunciador/locutor demonstra seu PDV em que se coloca no lugar daquele que indica os caminhos, tendo em vista que o aluno é o único responsável por seu processo de aprendizagem.

6.4. Exemplo 4

Finalmente, concordamos que “cabe à escola e ao professor a tarefa de selecionar e sequenciar os conteúdos, considerando o que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessário, em função dos objetivos do projeto educativo da escola”. Havemos de concordar que os documentos oficiais de parametrização do ensino de Língua Portuguesa são norteadores da ação de planejar que deve ser executada por todo professor que queira ter sucesso em sua atividade profissional.

(Caderno *Ensino da Gramática na Escola*, fragmento da unidade 3, p. 44 – grifos nossos.)

O fragmento acima foi retirado da penúltima unidade do caderno, *Unidade 3 – Métodos e Procedimentos Didáticos para o Ensino de Gramática*, que trata da importância do planejamento, e, apresenta uma discussão sobre os documentos oficiais que norteiam o planejamento da disciplina Língua Portuguesa. Ao utilizar o verbo *concordar* na primeira pessoa do plural, o locutor (responsável por articular o discurso oral ou escrito) assume a responsabilidade enunciativa de que tanto ele como os demais autores do caderno didático defendem o mesmo PDV de que cabe à escola e ao professor a responsabilidade de selecionar e sequenciar conteúdos.

Não obstante, atribui o mesmo acento valorativo *global* ao utilizar a locução verbal *havemos de concordar*, que representa não só o leitor-aluno, mas também o locutor e os autores. Ao realizar a ressonância de vozes, o locutor a faz visando obter adesão ao seu discurso, conforme pode ser observado na escolha do verbo *deve* no imperativo, que em linhas gerais sugere a parametrização do Ensino da Língua Portuguesa através do ensino dos conteúdos básicos comuns da Língua Portuguesa (CBC/LP). Há também a defesa do PDV de que o sucesso profissional do docente está relacionado com a observância do CBC/LP e da transposição adequada do que *for possível a seus alunos, necessário, em função dos objetivos do projeto educativo da escola*. Por meio disso, percebe-se o processo de modelização do gênero, tendo em vista que os procedimentos dos locutores revelam as seguintes características: “consulta aos especialistas; análise de um *corpus* representativo do gênero; observação do contexto de ensino; e seleção de dimensões ensináveis para o contexto de ensino”, conforme visto em (BARROS; MAFRA, 2017, p. 7).

Últimas reflexões

A análise parcial desses cadernos, que compuseram nossa amostra, revelou as capacidades acionais e as estratégias adotadas pelos professores conteudistas, como a

mobilização, por meio de um posicionamento enunciativo/autorial, de vozes que permitiram o processo de modelização didática do discurso científico na produção de um gênero didático apropriado a formação de professor de Língua Portuguesa pela UAB/Unimontes.

Há de considerar ainda que na produção dos cadernos didáticos tem a ação da instituição que elegeu e determinou os procedimentos teórico-metodológicos e a ação dos professores-autores, que mesmo guiados por diretrizes institucionais escritas¹⁹, assumem um posicionamento autoral que antecede a escrita do gênero textual/discursivo. A mobilização de estratégias que permite a configuração de um posicionamento enunciativo, e de como cada voz autoral se apropria e gerencia outras vozes na escrita do texto, sem deixar de considerar aspectos composicionais, estéticos que se revestem na identidade do gênero produzido, possibilitou a produção de um modelo didático de gênero com identidade própria.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unimontes – BIC/UNI pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Michelle Rodrigues de; SILVA, Ivanda Maria Martins. **Materiais didáticos impressos para educação a distância: Interfaces com práticas de linguagem.** *ETD – Educação Temática Digital*, 14(2), 2012, p. 75-93. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35873/ssoaretd%2020122albuquerque_et_alMaterias_didaticos_impresos_para_educacao.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados-MS, v. 6, n. 11, jan./jun. 2012, p. 11 – 35.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAFRA, Gabriela Martins. Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais. **Raído**, Dourados, MS, v. 11, n. 25, jan./jun. 2017, p. 13 – 36.

¹⁹O Sistema UAB/Unimontes confeccionou *Diretrizes para elaboração do material didático* para dar conhecimento dos procedimentos metodológicos que devem ser adotados na produção do material didático impresso. No documento, são discriminadas a importância do material, a organização do caderno didático: estrutura, composição e projeto gráfico (JÚNIOR, *et al*, 2010).

BUNZEN, C.; ROJO, R. H. R. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo.** In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory: some introductory notes.** Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. 2014. **O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática.** In: E.L. NASCIMENTO (org.), Gêneros textuais: da didática de línguas aos objetos de ensino. Campinas, Pontes Editores, p. 51-81.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; CANELAS-TREVISI, Sandra. **Cartes conceptuelles dès objets d'enseignement.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Des objets enseignés en classe de français.* Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009. p. 65-74.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. **Minha voz, tua voz, nossas vozes: uma análise da responsabilidade enunciativa em artigos acadêmicos.** 220f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22506/1/VanessaFabiolaSilvaDeFaria_TESE.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias.** 3. ed. Editora Claraluz, 2008. Disponível em: <<http://www.foucault.ileel.ufu.br/profcleudemar/livros/analise-do-discurso-reflexoes-introductorias>>. Acesso: 05 maio. 2018.

HORN, Vera. A linguagem do material didático impresso de cursos a distância. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 23, n. 42, jul./dez, p. 119-130. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1032>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

JÚNIOR, A. F. M. et al. **Diretrizes para elaboração do material didático da UAB/Unimontes.** 2. ed. Montes Claros/MG, editora Unimontes, 2010, p. 03-52.

LEITE, João de Deus; CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães de. **Introdução a leitura.** ed. 2. Montes/Claros/MG: Editora Unimontes, 2013, p. 1-80. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta2/letrasportugues/periodo1/introducao-a-leitura.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

MACHADO, Anna Rachel. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart.** IN.: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, p. 237-259, 2005,.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 6, n. 3, set./dez. 2006, p. 547-573. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/49>. Acesso em: 23 out. 2017.

MACHADO, Irene A. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, n. 22, 1996, p. 547-573. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/114125/112013>>. Acesso em: 02 de jun. 2018.

MACHADO, Silvia Cota. Análise sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no processo educacional da geração internet. **Renote**, v. 14, n. 2, dez. 2016, p. 1-10. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70645>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. ORLANDI, Eni Puccinelli, **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

NEVES, A. C. B et al. **Ensino da gramática na escola**. ed. 1. Montes Claros/MG: Editora Unimontes, p. 1-66, 2015. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta2/letrasportugues/periodo4/ensino-gramatica-escola.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

ORLANDI, Eni, P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PIETRO, J-F de; SCHNEUWLY, Bernard. **O modelo didático do gênero: um conceito de engenharia didática**. In: NASCIMENTO, E. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

RABATEL, Alain. **La construction textuelle du point de vue**. Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé, 1998.

RABATEL, Alain; MASSMANN, Débora. Re-torno sobre um percurso em enunciação [Entrevista com Alain Rabatel, por Débora Massamann], **Entremeios [Revista de Estudos do Discurso]**, Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 11, jul. – dez. 2015, p. 147-164..

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?** In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, p. 313-335, 2001.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Elaboração de materiais didáticos impressos para educação a distância**. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1203/938>>. Acesso em: 22 set. 2018.

TEIXEIRA, Adriana Sousa. **A transposição didática e os processos de edição de livro didático de língua portuguesa: um estudo de caso**. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adriana%20Luzia%20Souza%20Teixeira%20\(IEL-Uncamp\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adriana%20Luzia%20Souza%20Teixeira%20(IEL-Uncamp).pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2017.