



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

SUZIANNE CRISTINE CORDEIRO RAMOS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ANÁLISE DO PROCEDIMENTO  
NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA  
ESCREVENDO O FUTURO

CAMPINA GRANDE – PB

2014

SUZIANNE CRISTINE CORDEIRO RAMOS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ANÁLISE DO PROCEDIMENTO  
NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA  
ESCREVENDO O FUTURO

Pré-projeto de pesquisa apresentado ao Exame de Seleção ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING – Mestrado – como requisito básico para candidatura à vaga para turma de 2015.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia Candeia Rodrigues

CAMPINA GRANDE – PB

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

R175s Ramos, Suzianne Cristine Cordeiro.

Sequência didática : análise do procedimento na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro / Suzianne Cristine Cordeiro Ramos. – Campina Grande, 2014.  
60 f. : il. color.

Pré-Projeto de Pesquisa (Pós-Graduação em Linguística – Proling) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Candeia Rodrigues".

Referências.

1. Linguística Aplicada. 2. Olimpíada – Língua Portuguesa.  
3. Produção Textual Escrita. 4. Sequência Didática. 5. Gêneros Textuais. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Título.

CDU 81'33(043)

SUZIANNE CRISTINE CORDEIRO RAMOS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ANÁLISE DO PROCEDIMENTO  
NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA  
ESCREVENDO O FUTURO

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

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

Banca Examinadora:

---

Profª. Orientadora Dra. Márcia Candeia Rodrigues  
(UFCG/UAL)

---

Profª. Examinadora Dra. Luciene Maria Patriota  
(UFCG/UAL)

---

Profº Examinador Ms. Manassés Morais Xavier  
(UFCG/UAL)

*A Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu sopro de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar a realidade e propor sempre um novo mundo de possibilidades. E a minha mãe, meu pai, minha irmã e Solange que no período de desenvolvimento deste trabalho e de todo o curso me ajudaram com paciência, carinho, compreensão e muito amor, confirmando que a superação nos momentos difíceis vale a pena, por estarmos ao lado de quem realmente se importa com nosso sucesso.*

## AGRADECIMENTOS

Como diz Los Hermanos: “É preciso força pra sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê”. Hoje, vivo uma realidade que parece um sonho, mas foi preciso muito esforço, determinação, paciência e perseverança para chegar até aqui, mesmo sabendo que ainda não cheguei ao fim da estrada, pois há ainda uma longa jornada pela frente. Eu jamais chegaria até aqui sozinha. Minha terna gratidão a todos aqueles que colaboraram para que este sonho pudesse ser concretizado.

Grata a Deus pelo dom da vida, pelo seu amor infinito, sem Ele nada sou. Mesmo sem merecer, Deus tem me presenteado todos os dias. Ele também colocou pessoas maravilhosas na minha vida.

Agradeço aos meus pais, Milton Ramos e Helena Ramos, meus maiores exemplos. Obrigada por cada incentivo e orientação, pelas orações em meu favor, pela preocupação para que estivesse sempre andando pelo caminho correto. Obrigada por estarem ao meu lado sempre! Porque vocês sempre me apoiaram para que eu não desistisse de caminhar nunca, ainda que em passos lentos, é preciso caminhar para chegar a algum lugar.

À minha irmã Susana Ramos, pelo incentivo, ainda que a distância, obrigada pelas suas orações e pelas palavras de ânimo. Muito obrigada meus pais e minha irmã por todo amor e carinho, eu amo vocês! Família: vocês são essenciais para a minha vida!

Ao meu namorado, Valwermeson Vidal, por todo amor, carinho e paciência que tem me dedicado, por estar sempre orando por mim, sempre apoiando minhas decisões e também por ser tão compreensivo. Estando sempre ao meu lado, seu apoio foi muito importante para a conclusão desta etapa.

A minha amiga-irmã, minha dupla Ana Karla Menezes, pois pude encontrar em você uma grande amiga e ter cada vez mais convicção da bondade de Deus, ter você como dupla durante esses anos foi incrível! Obrigada por toda ajuda, apoio, carinho, paciência e pelos momentos em que tanto aprendemos juntas. Você é um presente de Deus!

A professora Márcia Candeia que, com muita paciência e atenção, dedicou do seu tempo para me orientar neste trabalho, além disso, tanto tem me inspirado para que eu me torne uma profissional melhor a cada dia. Seus ensinamentos têm ultrapassado os limites do profissional: conduta, caráter e exemplo. Neste curso eu aprendi muito mais que ser uma professora e a senhora é uma das grandes responsáveis disso. Não tenho palavras para descrever a minha gratidão!

Aos membros da banca, Manassés e Luciene, pela disponibilidade e pelas sugestões que aperfeiçoaram este trabalho.

Aos competentes funcionários da Unidade Acadêmica de Letras: Sr. Valdemar, Marciano e nossa coordenadora Profª Dra. Maria Auxiliadora.

Aos professores do Curso de Letras pelo conhecimento compartilhado, pelo carinho e atenção.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a Suzianne que sou hoje.

“Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou).  
Vim me tornando dessa forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação  
atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica.  
Ninguém nasce feito.  
Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.”

**Paulo Freire**

## RESUMO

Visando alcançar uma educação básica de qualidade, o Ministério da Educação (MEC), vinculado a outras instituições, vem desenvolvendo ações educativas escolares que aprimoraram o ensino no âmbito nacional, como a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (OLPEF). Esta ação objetiva contribuir para a formação de professores, dando-lhe suporte através de materiais didáticos, como o Caderno do Professor, nos quais são apresentados procedimentos, estratégias e orientações de atividades aos docentes, a fim de que eles possam mediar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção escrita de gêneros textuais (poemas, memórias literárias, crônicas). Nesse contexto, o presente estudo elege como objeto de pesquisa a Sequência Didática (SD) proposta pela OLPEF para alunos do sétimo ano do ensino fundamental e busca responder aos seguintes questionamentos: 1) Quais etapas de produção textual são adotadas pelo procedimento SD na OLPEF? 2) Quais os ajustes feitos pelos professores durante a aplicação da SD proposta? e 3) Quais os impactos das mudanças propostas na realização desse procedimento? Essas questões orientam o seguinte objetivo geral: analisar essa proposta e sua aplicação no tocante ao tratamento didático do texto de gênero “memórias literárias”, além dos específicos: a) Descrever as etapas do procedimento SD propostas na OLPEF; b) Descrever as etapas de execução do procedimento realizadas pela professora nas oficinas propostas nos Cadernos do Professor, segundo a Olimpíada; e c) Avaliar as adequações e/ou acréscimos realizados por professores na implantação da SD. Os referenciais teóricos que fundamentam este estudo estão representados nas contribuições dos estudos sociointeracionais, a exemplo de Bronckart (1999); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2001) e Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (2014). Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa de cunho qualitativo cujo *corpus* foi constituído por dois conjuntos de dados, a saber: 1) O procedimento SD na OLPEF e 2) observação das aulas ministradas pela professora que aderiu à OLPEF. Para a análise dos dados, foram utilizados os “módulos” contidos no “Caderno do Professor”, a partir do qual descrevemos e interpretamos a efetivação desse procedimento pelo professor. Os resultados relacionados ao primeiro objetivo da pesquisa mostram que são contemplados quatro momentos da SD: apresentação da situação, produção inicial, módulos (oficinas) e produção final. No tocante ao segundo objetivo, evidenciamos que a professora trabalha minimamente as atividades propostas no Caderno do Professor e apenas faz uso da orientação geral que conduz à OLP – a produção de um texto cujo gênero está especificado para cada dois anos de escolarização. Quanto ao terceiro objetivo, observamos que foram feitas adequações nos módulos (oficinas), que resultaram em significativas subtrações das atividades propostas ou ainda uma visível superficialidade delas. Apesar do rico e variado trabalho com gêneros textuais possibilitado pela SD, reconhecemos que o atraso na distribuição do material, a pouca familiaridade do professor e, principalmente, dos alunos com os gêneros em questão, gera dificuldades de adaptações desse trabalho no curto espaço de tempo disponível.

**Palavras-chave:** Olimpíada de Língua Portuguesa. Produção textual escrita. Sequência Didática. Gêneros textuais.

## ABSTRACT

Aiming to achieve a pleasant basic education, the Ministry of Education (MEC), linked to other institutions, has been developing school educational activities which have improved teaching in all the country, as for example, the Portuguese Language Olympics Writing the Future (OLPEF). This action aims to contribute to the teachers' training and also gives support them by educational materials, such as Teachers' notebook, in procedures, strategies and guidance activities for teachers are presented in order that they may mediate the process of teaching and learning and also reading and writing texts production of genres (poetry, literary memories, essays). In this context, this study chooses as the object of research suggested by OLPEF for seventh years of elementary school teaching sequence and seeks to answer the following questions: 1) What are the steps of writing adopted by the SD procedure OLPEF? 2) What are the adjustments made by the teachers during the implementation of the proposed SD? and 3) What are the impacts of the changes proposed in performing this procedure? These questions guide the following main objective: to analyze this proposal and its application in relation to the methodology of the text in the genre of "literary memoir," through the specific items: a) Describe the steps of the procedure proposed in OLPEF SD; b) Describe the implementation steps of the procedure carried out by teachers in workshops proposed in the Teachers' collection, the second Olympics c) Evaluate the adequacy and / or additions made by teachers in the implementation of SD. The theories used in this study are represented by contributions from sociointeracionists' studies, like Bronckart (1999); Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004); National Curricular Parameters - NCP (2001) and Portuguese Language Olympics Writing the Future (2014). This is a descriptive-interpretative qualitative research which corpus consisted of two data sets, namely: 1) The SD in OLPEF and 2) procedure observation of classes taught by teacher who joined to the OLPEF. For the data analysis, the "modules" contained in the "Teacher's Notebook", from which we describe and interpret the effectiveness of this procedure used by the teacher. The results related to the first objective of the research show that the four moments are contemplated SD: presentation of the situation, initial production modules (workshops) and final production. Furthermore, the second objective, we noted that the teacher works simply proposed activities in the Teacher's Notebook and only makes use of the general approach that leads to the PLO - the production of a text which genre is specified for each two years of schooling. The third objective, we note that adjustments were made to the modules (workshops), which resulted in significant subtractions proposed activities or even a visible superficiality of them. Despite of the rich and varied work with textual genres used by SD, we recognize that the delay in the distribution of material, the unfamiliarity of the teacher, and especially students with the genre in question, created difficulties adaptations that work in short time available.

Keywords: Portuguese Language Olympics. Written text production. Methodology sequence. Genres.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de sequência didática .....	31
Figura 2- Justificativa do título do Caderno do Professor.....	41
Figura 3 - Prepare-se – Oficina 1 .....	43
Figura 4 - Lista de materiais da Oficina 1 .....	44
Figura 5 - Exemplar de atividade da Oficina 1 .....	44
Figura 6 - Exemplo de atividade do eixo 1 .....	47
Figura 7 - Exemplo de atividade do eixo 2 .....	47
Figura 8 - Continuação do exemplo de atividade do eixo 2.....	48
Figura 9 - Exemplo de atividade do eixo 3 .....	48
Figura 10 - Roteiro de Revisão.....	49
Figura 11 - Critérios de avaliação.....	51

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Oficinas – Memórias Literárias.....	41
Quadro 2 - Oficinas que contemplam os eixos de Leitura, Análise Linguística e Produção ..	45
Quadro 3 - Descrição das atividades realizadas pela professora .....	52

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
1.1 Área de inserção da pesquisa.....	18
1.2 Natureza e tipo de pesquisa.....	18
1.3 O contexto da pesquisa e critérios de análise dos dados.....	20
2 PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	21
2.1 O ensino da língua portuguesa no cenário nacional.....	21
2.2 Sequência Didática e sua filiação teórica.....	24
2.3 Texto e gênero textual no ISD.....	27
2.4 Abordagens metodológicas do procedimento SD.....	31
3 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	35
4 ANÁLISE DE DADOS.....	39
4.1 O caderno da OLP do 7º Ano – Memórias Literárias.....	39
4.2 A ação docente à luz das propostas de atividades do Caderno do Professor - OLP.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	60

## INTRODUÇÃO

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF)<sup>1</sup> é um programa de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Essa Olimpíada visa uma educação básica de qualidade e proporciona o desenvolvimento de ações educativas escolares. O programa referido é desenvolvido em todo o Brasil por escolas públicas e tem como objetivo desenvolver ações que atuem na formação de professores. E, dessa forma, colaborar para que os alunos das escolas públicas brasileiras possam ampliar a capacidade de ler e de escrever gêneros textuais.

O programa Escrevendo o Futuro foi criado no ano de 2002. Até 2007, eram desenvolvidas apenas ações de formação continuada para professores de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, orientando-os para a produção de textos com seus alunos.

Em 2008, ano da sua primeira edição, a OLPEF ampliou a atuação do programa Escrevendo o Futuro com a participação dos alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, a partir de 2010, acrescentou o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

A OLPEF tem como objetivo a contribuição para a formação de professores, através de materiais didáticos, como o Caderno do Professor, nos quais são expostos procedimentos, estratégias e orientações de atividades a serem desenvolvidos pelos docentes que, conseqüentemente, são os sujeitos mediadores do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos.

A Olimpíada tem caráter bienal e contínuo, e proporciona aos professores de Língua Portuguesa da rede pública oportunidades de formação. Nos anos ímpares, desenvolve ações de formação, presencial e à distância, elaboração e produção de recursos, realização de estudos e pesquisas e materiais educativos, com diversos agentes educacionais. Em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções textuais de alunos de escolas públicas de todo Brasil. Desse modo, observamos que, além do concurso, diversas outras ações de capacitação e incentivo à formação e atuação dos professores são oferecidas ao longo do ano.

De acordo com o regulamento da OLPEF, todas as escolas das redes de ensino estadual e municipal que aderem ao concurso recebem a coleção da Olimpíada, composta por

---

<sup>1</sup> Informações contidas na página oficial do Programa. Disponível em: <[http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30&Itemid=55#](http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55#)> Acesso em: 14 dez. 2013.

quatro pastas contendo: Caderno do professor, CD-ROM e coletânea de textos nos gêneros textuais que vão ser trabalhados.

Nesse contexto de incentivo à produção de textos, o presente estudo tem como temática uma análise da aplicação didática de trabalho utilizada na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Para isso, apoia-se na concepção teórica-metodológica do procedimento Sequência Didática (SD), que teoricamente, tem sua origem no interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart e é abordada pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que definem esse procedimento como um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um gênero textual etapa por etapa.

Esse objeto, consequentemente, oportuniza e prepara os alunos para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais e oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever textos de gêneros diversos.

Para atingir esse objetivo, responderemos aos seguintes questionamentos: (1) Quais as etapas de produção textual adotadas pelo procedimento SD na OLPEF-2014? (2) Quais ajustes são feitos pelos professores durante a aplicação da SD proposta? (3) Quais os impactos das mudanças propostas na realização desse procedimento?

Orientada por esses questionamentos, a pesquisa, em foco, objetiva, de forma geral, analisar a proposta e a aplicação do procedimento SD na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro-2014, cujo gênero destinado aos 7º e 8º anos foi Memórias Literárias, essa análise da proposta e aplicação do procedimento SD focaliza o gênero como objeto de ensino para possibilitar a sua transposição didática para a sala de aula.

Para responder aos questionamentos propostos, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) Descrever as etapas do procedimento Sequência Didática propostas na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro ; b) Descrever as etapas de execução do procedimento realizadas pela professora nas oficinas proposta no Caderno do Professor, segundo a Olimpíada e c) Avaliar as adequações e/ou acréscimos realizados por professores na implantação da SD.

Como base teórica, utilizamos as contribuições do interacionismo sociodiscursivo - ISD (BRONCKART, 1999); SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); o ensino da produção escrita (BARBEIRO e PEREIRA, 2007; KOCH e ELIAS, 2010; MARCUSCHI, 2006; GERALDI, 1993 e BAKHTIN, 1997); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2001). Esses parâmetros são documentos originados com vistas a fornecer diretrizes nacionais para um ensino de qualidade. Nessas diretrizes se atribui ao texto a importância de “unidade de ensino” e aos gêneros a de “objeto de ensino” das aulas de Língua Portuguesa

(BRASIL, 2001). E, como embasamento metodológico, utilizamos os aportes MOITA LOPES (1996/2006); RODRIGUES (2006); CHIZZOTTI (2003) e TOZONI-REIS (2010).

O valer-se da Olimpíada (concepção e contexto histórico retratado a priori) possibilita uma reflexão sobre a produção escrita. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), disponibiliza a capacidade de escolher e combinar as expressões linguísticas para a construção de uma representação do conhecimento, que são resultados dos conteúdos que se quer expressar. Sendo assim, a escrita descobre no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento.

A partir dessa base teórica, entendemos que a produção do texto, segundo o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001), deve ser produzido através de gêneros e, para isso, o aluno deve, não apenas, ser um escritor competente, mas um leitor capaz de criticar e reformular seu próprio texto.

Ao considerar os gêneros textuais como objeto de ensino, é importante que seja disponibilizada aos docentes e discentes, protagonistas desse processo, uma ferramenta didática de cunho analítico-descritivo que explicita as dimensões linguístico-discursivas do gênero a ser transposto para a sala de aula ou, como defendem os autores genebrinos Schneuwly e Dolz (2004), é necessária, antes de tudo, a construção de um *modelo didático* de gênero para proporcionar a sua transposição didática.

Esse modelo didático é considerado, segundo Bronckart (1999), como a análise de um conjunto de textos do mesmo gênero, tendo como base as representações do contexto de produção e as três camadas que o autor denomina de *folhado textual*: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Desse modo, esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis de capacidades de linguagem envolvidas na produção de um gênero (capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas).

As afirmações anteriores se coadunam didaticamente com os direcionamentos apontados pelos PCN de Língua Portuguesa ao mencionarem a necessidade de organizações didáticas especiais, como, por exemplo, a elaboração do módulo didático, definido pelos documentos oficiais de ensino como “sequências de atividades e exercícios, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (BRASIL, 1998, p. 88).

Desse modo, subsidia a materialização de *sequências didáticas*, sendo essas consideradas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática,

em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Isso tudo implica afirmar que não se pode negar a imprescindibilidade do direcionamento do professor para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita do aluno em determinadas situações comunicativas, através de uma ferramenta teórico-metodológica de ensino. Isto é, trabalhar com gêneros textuais, se torna muito eficaz trazendo benefícios para o educador e para o aluno.

Considerando-se o fato de a Olimpíada de Língua Portuguesa ser uma das ações educativas de intervenção na Educação Básica, realizada com o fim de reduzir o fracasso escolar em avaliações como PISA<sup>2</sup>, SAEB<sup>3</sup> e o próprio IDEB<sup>4</sup>, conforme aponta Rojo (2009), bem como aprimorar as habilidades de leitura e escrita e contribuir para a formação docente, em um projeto coletivo, este estudo torna-se relevante no sentido de analisar a proposta e a aplicação do procedimento SD na OLPEF reconhecendo a ação do professor, os ganhos de aprendizagem dos alunos, os problemas de execução e os espaços possíveis de intervenção didática.

Portanto, esta pesquisa pode colaborar com os estudos avaliativos sobre o planejamento de atividades didáticas satisfatórias ao ensino-aprendizagem da língua que focalizam os eixos de ensino – Leitura, Produção e Análise linguística – para a apropriação linguístico-discursiva dos gêneros textuais, como, por exemplo, a elaboração de *modelos didáticos*.

Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa de cunho qualitativo cujo *corpus* é constituído pela análise do procedimento SD contida no Caderno do Professor, no qual estão as oficinas e atividades, disponibilizado pela OLPEF. Posteriormente, as anotações de campo, com registro da execução das oficinas, feitas a partir das observações das aulas realizadas por uma professora, de uma escola da rede estadual de Campina Grande – PB, inscrita na Olimpíada.

De modo a contemplar o objetivo proposto, este estudo está organizado em quatro partes:

---

<sup>2</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

<sup>3</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

<sup>4</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Na Introdução, contextualizamos o surgimento de nosso interesse pelo objeto de investigação, apresentamos as questões, os objetivos e a justificativa deste trabalho.

No Capítulo 1, descrevemos a área da inserção da pesquisa, a natureza e tipo de pesquisa e o contexto e dados da pesquisa e critérios de análise.

No Capítulo 2, evidenciamos os fundamentos teóricos do estudo. Primeiro, apresentamos o ensino da língua portuguesa no cenário nacional. Em seguida, descrevemos o procedimento SD e sua filiação teórica. Subsequentemente, abordamos o texto e gênero textual no ISD. Por fim, discutimos as abordagens metodológicas do procedimento SD.

No Capítulo 3, discutimos as concepções de ensino da escrita, já que nosso estudo está intimamente relacionado a esse objeto.

O Capítulo 4 se constitui de duas partes. Na primeira, descrevemos o caderno da OLPEF do 7º Ano (Memórias Literárias). Já na segunda parte, discutimos, sob o mesmo viés da primeira, a aplicação da professora diante das prescrições do caderno e os elementos constituintes do gênero, apreendidos nas atividades, no intuito de confirmar e confrontarmos se ela seguiu detidamente as prescrições do caderno e quais os resultados obtidos.

Por fim, nas Considerações Finais, evidenciamos respostas às questões norteadoras a pesquisa, bem como as suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa, particularmente, para o ensino da produção escrita.

## **1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

No presente capítulo, abordamos os aspectos teórico-metodológicos desse estudo. Ele está dividido em três tópicos, a saber: área de inserção da pesquisa; natureza e tipo de pesquisa; o contexto da coleta e procedimentos de análise de dados e o caderno da OLP do 7º ano – Memórias literárias, sendo esta última à descrição do *corpus*.

### **1.1 Área de inserção da pesquisa**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa em Linguística Aplicada (LA), uma vez que procura “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, conforme Moita Lopes (2006, p. 14). Dentre esses problemas sociais, está a produção de textos que atendem a gêneros considerados convencionais e, portanto, reconhecidos por seus usuários.

Dito isso, conceituamos a LA como uma área multidisciplinar e abrangente, uma disciplina autônoma, isto é, um campo de investigação de domínio próprio que tem como objetivo identificar e analisar as práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas.

Moita Lopes (1996, p. 17-26) explica que a LA passou a ser uma área de investigação aplicada, mediadora, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tinha um foco no uso da linguagem processual, e que colaborava com o avanço do conhecimento teórico. Nesse sentido, além de atuarem com conhecimento advindo de várias disciplinas, também formulavam seus próprios modelos teóricos, colaborando não somente no seu campo de ação, como também em outras áreas de pesquisa.

### **1.2 Natureza e tipo de pesquisa**

Em relação aos fundamentos metodológicos, adotamos a abordagem de natureza qualitativa, documental e de campo caracterizando-a como descritivo-interpretativista. É qualitativa porque, de acordo com Rodrigues (2006, p. 90), defini-se através do trabalho com dados qualitativos, isto é, a coleta de dados realizada pelo pesquisador não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema, não pretendendo medir ou numerar categorias.

Sobre esse tipo de pesquisa, Chizzotti (2003) afirma que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Isso quer dizer que seguimos uma orientação que objetiva entender a situação em análise e não recolhemos dados fixos, mas flexíveis e variáveis, em função dos contextos específicos comprobatórios para uma afirmação prévia, sendo, deste modo, de natureza social e não tende à quantificação.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Tozoni-Reis (2010, p. 5) reforça a citação anterior, ao afirmar que “a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los.”.

Em virtude do objeto desta pesquisa, também a caracterizamos como descritivo-interpretativista porque o nosso objeto de estudo se refere a um fenômeno complexo do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, e que objetivamos descrever e interpretar.

Para explicar esse procedimento metodológico, Rodrigues (2006, p. 90) considera que a pesquisa descritiva

É realizada para descrever fenômenos ou estabelecer relações entre variáveis. O pesquisador, nesse caso, procura observar, registrar, analisar e interpretar os fenômenos por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionário e a observação sistemática. [...] Na pesquisa descritiva, o pesquisador estuda a relação entre as variáveis de um determinado fenômeno sem as manipular; ou seja, constata e avalia as relações à medida que as variáveis se manifestam espontaneamente (RODRIGUES, 2006, p. 90).

Para dar conta das variáveis que envolvem o objeto em estudo, esta pesquisa também é de campo e documental. A partir dessa composição, Tozoni-Reis (2010, p.24) afirma que a pesquisa de campo em educação é caracterizada pela ida do pesquisador aos espaços educativos, em busca da coleta de dados, tendo como objetivo a compreensão dos fenômenos que nele ocorrem e, através da análise e interpretação desses dados, contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos.

Do ponto de vista documental, Tozoni-Reis (2010, p.31) menciona como principal característica a fonte dos dados e o campo no qual procederá a coleta de dados como um documento (histórico, institucional, associativo etc.). Isto é, a busca de informações sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos que são exigidos, para a produção de conhecimentos, uma análise, no caso, a documental.

Assim, a pesquisa de campo permite ao pesquisador um contato mais imediato com o seu objeto, e a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que ainda não receberam nenhum tratamento científico.

### **1.3 O contexto da pesquisa e critérios de análise dos dados**

Esta pesquisa elege como objeto de estudo o procedimento SD na OLPEF do ano 2014 e sua aplicação em salas de aula de alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande. Os dados coletados sobre a aplicação foram registrados a partir da observação, descrição do planejamento e execução das oficinas/aulas ministradas pela professora responsável. Além disso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com essa professora após a realização de um desses momentos.

Nesse sentido, temos dois conjuntos de dados, o primeiro deles é de natureza documental, uma vez que, coletamos o Caderno do Professor (OLP), documento oficial de cunho prescritivo que contém a SD, destinado aos professores inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa. Ao coletarmos o Caderno, descrevemos as Oficinas contidas para tratamento do gênero destinado a cada grupo de trabalho (no nosso caso, o gênero Memórias Literárias), para fazermos a análise e interpretação da aplicação desse procedimento pelo professor, que pode ou não acrescentar novas estratégias ou atividades ao roteiro proposto.

O segundo conjunto de dados é a execução da OLP, isto é, das atividades realizadas pela professora nos três 7º anos.

A partir desses dados, temos como categorias de análise o processo de planejamento da produção do texto “Memórias literárias” – descrição e análise das atividades que promovem o contato, a produção e tratamento do texto do gênero em questão e o processo de aplicação das oficinas e atividades do caderno – descrição e análise das etapas de apresentação, produção e revisão do texto do gênero proposto.

## **2 PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA**

Nos próximos tópicos ou seções apresentamos brevemente o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) ao qual o procedimento sequência didática está filiado teórica e metodologicamente. Também detalhamos o conceito e organização desse procedimento.

### **2.1 O ensino da língua portuguesa no cenário nacional**

Para compreender parte do descompasso do ensino de Língua Portuguesa nas escolas e os resultados que se têm constatado, do ponto de vista da competência dos alunos no uso da variedade da língua, tanto na modalidade escrita quanto na oral, faz-se necessário entender algumas dificuldades de lidar com o fracasso escolar, com a pouca habilidade de ler texto de modo proficiente e de produzir textos coerentes e coesos, por exemplo, que as escolas enfrentam no percurso educacional.

Desde a década de 80, estudiosos da linguagem e da educação sinalizam as necessidades de melhorar a qualidade da educação no país. O ensino de Língua Portuguesa, em particular, a questão da leitura e da escrita, vem permeando o eixo da discussão em torno dos baixos resultados obtidos em exames aplicados pelo PISA, SAEB e o próprio IDEB, e adotados pelo Governo Federal para diagnosticar o ensino em escolas de todo o país. Este fato parece estar relacionado a diferentes fatores, entre eles: as dificuldades que as escolas têm em adotar, no seu íterim, planejamentos, projetos que se voltem ao ensino da leitura e escrita a partir da realidade das comunidades com quem trabalham; a falta de orientação e compreensão pelos educadores da relevância no investimento de práticas de leitura e escrita; além de entender que a falta de formação continuada dos profissionais que lidam com o ensino da língua, muitas vezes, torna-se um dos maiores impedimentos na promoção de práticas mais qualificadas e eficientes.

Todos esses fatores, por certo, acabam contribuindo para os resultados preocupantes que o Governo vem apontando em suas pesquisas, contudo, eles não estão isolados – são reflexos de uma conjuntura social, política, educacional que o país determina, fazendo perpetuar práticas legitimadas de ensino em nossa sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (2001, p. 19), essas dificuldades e ausências se expressam, com clareza, nos dois gargalos em que se concentram a maior parte da repetência: no fim da primeira série/primeiro ano (ou mesmo das

duas primeiras) e na quinta série/sexto ano do ensino fundamental. No primeiro, pela complexidade do ato de alfabetizar; no segundo, pelo fato de a escola não conseguir garantir um trabalho eficaz com o uso da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até o fim da oitava/nona série.

Nesse contexto, abocam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita. Com a publicação dos PCNs em 1997, novas discussões ancoraram os desafios docentes para o ensino da língua: objetivos, metodologia, objetos a serem ensinados, articulação entre leitura, escrita e análise linguística, avaliação.

Ao longo das oito séries do Ensino Fundamental, o aluno deve desenvolver as seguintes habilidades (objetivos), segundo propõem os PCN (2001, p. 41-42):

a) Expressar-se em diferentes situações: em caráter privado, ou seja, com a família e os amigos, ou em público, na apresentação de um trabalho em classe ou numa solenidade escolar;

b) Saber expressar-se de diferentes maneiras: ou seja, usar a linguagem adequada a cada ambiente: a *coloquial*, em situações de intimidade, ou a *formal*, que utiliza a norma culta (valorizada socialmente), em situações cerimoniais;

c) Conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado: o aluno deve entender que em um país grande e de culturas variadas como o Brasil, existem sotaques, expressões regionais e maneiras diferentes de falar e, conseqüentemente, eles não são certos ou errados, mas apenas diferentes;

d) Saber distinguir e compreender o que dizem diferentes gêneros de texto: uma bula de remédio, um bilhete da namorada ou um anúncio de carro têm intenções, estilos e vocabulários muito diferentes entre si;

e) Entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento: ele dá acesso às informações necessárias para o dia-a-dia e aos mundos criados pela literatura e pelas ciências. O aluno deve saber, ainda, como recorrer a diferentes materiais impressos para atender a necessidades específicas;

f) Ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de um texto, organizar notas sobre esse texto, fazer roteiros, resumos, índices e esquemas: com base em trechos extraídos de fontes diferentes, o aluno deve saber compor um novo texto coerente. Em resumo, transformar a linguagem em um instrumento de aprendizagem, que lhe dê acesso e meios para usar as informações contidas nos textos que lê;

g) Expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opções individuais: e também ser capaz de ouvir, interpretar e refletir sobre as ideias de outros, sabendo contrapor-lhes as próprias ideias;

h) Ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua como instrumento de divulgação de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Quanto à metodologia: a) a escola deve oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura; b) solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los; c) propor situações de produção de textos em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar e d) a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências (BRASIL, 2001, p. 69-70).

Ainda, segundo o PCNs (2001, p. 30), toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais. São os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Portanto, o papel da escola é tornar acessível ao aluno à diversidade de textos que circulam socialmente, ensinar a produção e a interpretação. Sendo assim, inclui os textos das diferentes disciplinas, isto é, temas transversais, com os quais o aluno se depara sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue solucionar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

Os PCNs (2001) sugerem, como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de Língua Portuguesa, partir de atividades que envolvam o *uso* da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidas de atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem a fim de aprimorar as possibilidades de *uso*. O tratamento didático proposto pode ser assim esquematizado: USO □ REFLEXÃO □ USO.

O eixo da reflexão envolve as práticas de *análise linguística*. De acordo com os PCNs (1998, p. 78), esta “não é uma nova denominação para o ensino de gramática”, pois, uma vez que toma o texto como unidade de ensino, além dos aspectos ortográficos e sintáticos a serem considerados, considera também os aspectos semânticos e pragmáticos que enquadram o texto em determinado gênero discursivo/textual.

Para avaliar a aprendizagem é necessário ter estabelecido os objetivos a ser alcançados, pois a seleção de critérios bem definidos e eficazes são essenciais na prática educativa. Segundo os PCNs (2001), os critérios referem-se ao que é necessário aprender enquanto os objetivos ao que é possível aprender, portanto nesse processo avaliativo vale considerar indicadores bastante precisos que de fato identifique a aprendizagem realizada, é importante ressaltar que critérios específicos manifestam-se de diferentes formas em diferentes alunos podendo representar avanços para uns e para outros não.

Os objetivos do ensino balizam a avaliação: são eles que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos. [...] Os critérios de avaliação não podem, de forma alguma, ser tomados com objetivos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, a não garantia de conquista das aprendizagens consideradas essenciais. (BRASIL, 2001, p. 95).

Nessa perspectiva, os critérios de avaliação devem ser compreendidos como instrumento indispensável ao fim de um período, de modo que permitam a análise de seus avanços, considerando as mais diversas manifestações ressaltando as peculiaridades pessoais dos envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Neste sentido, o planejamento da aula, não cabia mais nos tradicionais planejamentos, cuja dissociação estava visivelmente distribuída em espaços desconexos e descontínuos entre as atividades propostas. Assim, novas formas de planejamento surgiram como opção didática de forma a privilegiar as necessidades de linguagem dos alunos e as condições sociais e históricas da própria escola: a sequência didática, procedimento que apresentamos e discutimos teórica e metodologicamente a seguir.

## **2.2 Sequência Didática e sua filiação teórica**

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), a “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, a adoção da SD permite que o professor transforme, de forma gradativa e sistemática, as capacidades “linguageiras” iniciais dos alunos, para que eles possam dominar um determinado gênero textual, considerando aspectos que extrapolem os limites da leitura e da escrita.

Para os autores citados, as SDs “procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor utilização dos gêneros e das situações de comunicação” (2004, p.53). Em outras palavras, as SDs são atividades elaboradas, de forma sistemática, em torno de um

gênero textual (oral ou escrito). Para os autores, ensinar a produzir gêneros escritos por meio desse procedimento, tem a função de

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir nos alunos uma apresentação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

O procedimento SD demanda uma perspectiva sociointeracionista, já que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e graduais, que se adequam às necessidades particulares dos diferentes grupos de estudantes.

O procedimento traduz uma necessidade metodológica dos PCNs, provavelmente também dos professores de LP, que buscavam alternativas de organização do trabalho didático com a língua em sala de aula.

No entanto, como o gênero pode assumir na comunicação tanto a expressão oral como a escrita, é importante salientar que existem diferenças entre as sequências destinadas ao trabalho com gêneros orais ou escritas, devido a materialidade deles. As diferenças mais importantes são: a possibilidade de revisão, a observação do próprio comportamento e a observação de textos de referência.

A possibilidade de revisão, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly,

[...] o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser trabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser trabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Em outras palavras, a possibilidade de revisão dispõe ao aluno escrever e, também, reescrever. A estrutura da sequência didática na primeira produção, por um lado, e na produção final, permite essa aprendizagem.

Ainda, segundo os autores citados, a observação do próprio comportamento ocorre quando “o texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 113). Portanto, esse comportamento torna-se observável, uma vez que é permanente e exterior ao qual o próprio olhar pode orientar-se. Com isso, pode-se refletir sobre a maneira de fazer ou escrever um texto.

Por fim, a observação de textos de referência, conforme os autores acima, afirma que “o mesmo princípio aplica-se ao comportamento de linguagem dos outros. O texto escrito pelo autor ou especialista, mas também por algum aluno, presta-se a uma análise aprofundada, à comparação, à crítica. Trata-se de um objeto estável.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 113).

Esse procedimento é utilizado por professores no planejamento gradual de atividades de ensino e aprendizagem de gêneros textuais, de modo a favorecer: a interação entre os alunos e o contexto social no qual estão inseridos; o desenvolvimento de ações mútuas ou interdisciplinares entre os docentes; uma efetiva intervenção nas instituições escolares e, conseqüentemente, uma relevante mudança na aprendizagem e na apreensão dos gêneros textuais. Nesse sentido, a SD auxilia no desempenho dessas atividades, uma vez que trabalha de modo sistemático e visa contemplar a transformação do perfil social e cultural dos discentes.

Teoricamente, o procedimento SD tem sua origem no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart. O ISD insere-se em um quadro teórico que entende as condutas humanas como ações significantes ou como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p. 13).

Segundo Bronckart (1999), as condutas humanas são mediadas e organizadas pela linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é uma forma de ação, que se realiza através do discurso, socialmente situado e partilhado. Isso significa que a língua não é fruto de construção individual, descontextualizada, mas é prática social, ou seja, se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre sujeito e o mundo. Sua manifestação se dá através do discurso, que se constrói em contexto social e histórico, por sujeitos reais, que usam a língua para promover diferentes ações de linguagem.

Essa forma de conceber a linguagem nos é dada pela concepção sociointeracionista e discursiva, que situa o sujeito, o contexto e o discurso como elementos essenciais, o que garante plasticidade e dinamicidade à língua, numa contraposição à visão objetivista de linguagem, que a concebe apenas como forma.

Bronckart (1999, p. 42) afirma que “a tese central do Interacionismo Socio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Portanto, percebemos que a conduta humana é exposta como resultado do desenvolvimento histórico dos sujeitos e, por sua vez, ilusoriamente é a posição interacionista quem tenta interpretar tais condutas.

Assim, os estudos propostos pelo ISD ancoram-se nos pressupostos construídos, de um lado, sob a influência da psicologia da linguagem, que concebe as unidades linguísticas como condutas humanas, focalizando as condições de aquisição de funcionamento, e, de outro lado, sob a influência do interacionismo, a orientação de que condutas humanas devem ser compreendidas como ações significativas, isto é, situadas e que apresentem as propriedades estruturais e funcionais, vistas como um produto da socialização.

### 2.3 Texto e gênero textual no ISD

A partir dessas orientações, observa-se que a linguagem se efetiva por meio de enunciados que ocorrem na interação social. Na base do ISD estão, portanto, concepções imprescindíveis à compreensão do texto, do gênero textual e dos discursos.

Para Bronckart

a noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário, e consideramos, conseqüentemente, que o texto é a unidade comunicativa de nível superior (BRONCKART, 1999, p. 137).

Os textos são unidades comunicativas socialmente construídas e dependentes de parâmetros múltiplos e heterogêneos, ou seja, são produtos da atividade de linguagem nas formações sociais, em detrimento de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações desembocam em diferentes espécies de texto, apresentando características permanentes, e são denominados *gêneros de texto*.

Matencio afirma:

ISD reforça a centralidade da ação da linguagem – e particularmente da ação significante – nos processos de textualização pelos quais se materializam as condutas especificamente humanas nas práticas sociais de interação verbal. (p. 57 apud GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO (Orgs.), 2007).

Em outras palavras, os estudos concebidos nessa linha de pensamento se pautam em uma ação de linguagem, em um único tempo, tendo como reflexo a variedade de ações e atividades humanas, assim como maneiras de condição para sua existência.

Daí se pode dizer, segundo a autora, que o texto é o resultado das ações simbólicas, não apenas ações linguísticas, visto que diversos sistemas de conhecimento colaboram para a textualização, ou o texto é fruto de ações e atividades de linguagem que estão envoltos pelo sistema verbal e o não verbal. Na escola, por exemplo, a primazia do verbal, seja ele oral ou escrito, nos permite atentar para o modo como os textos se organizam e ganham textualidade.

É na instituição escolar que os alunos se deparam didaticamente com os textos e se debruçam sobre seu funcionamento e regularidade, embora boa parte deles circule em diferentes esferas sociais.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade (BRASIL, 2001, p. 25).

Dessa forma, o texto só é considerado texto ao ser abarcado como unidade significativa global, ou seja, quando ele possui textualidade. De maneira antagônica, não passa de aglomerados aleatórios de enunciados. Portanto, o processo de textualização (uma língua particular e um gênero específico) denuncia os processos sociais, mostrando a língua(gem) em seu funcionamento.

Diante desse processo, o sujeito adquire um quadro de referência no qual estão vinculados um contexto de situação a uma prática discursiva, tendo a base em seus esquemas de ação que, por sua vez, orientam a operar com seus conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos. Isto é, a textualização envolve tanto o planejamento de ações situadas em uma atividade quanto o recurso de elementos linguísticos que possam concretizá-las.

As afirmações anteriores se coadunam com os direcionamentos apontados pelos PCNs de Língua Portuguesa ao mencionarem que, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os diversos gêneros existentes, por sua vez, são constituídos de formas relativamente estáveis de enunciados. Pode-se ainda afirmar que gêneros, embora heterogêneos, detêm uma visão ampla da ação a qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, existindo em número ilimitado.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “gênero é um instrumento” que funciona como mediador de uma atividade, dando-lhe forma e materializando-a. Por muito tempo, o vocábulo gênero foi utilizado para se referir aos textos literários e retóricos. Ainda é preciso lembrar que os gêneros são mutáveis e flexíveis, o que não impede de terem certa estabilidade: definem o que é dizível, têm uma composição, estrutura, acabamento e tipo, têm relação com os outros participantes da troca verbal, isto é, um plano comunicacional.

Marcuschi (2006) nos traz a ideia de que, apesar da liberdade de criação, os gêneros impõem certa regularidade, limitando muitas vezes nossa ação na escrita, padronizando-a. Por outro lado, é um campo aberto que oferece possibilidades de escolha permitindo a

criatividade, adaptando-se, renovando-se e multiplicando-se, e por isso precisa ser estudado não somente pela forma ou a estrutura, mas pela sua dinamicidade, pelo papel social que desempenha e como forma de interação entre os sujeitos.

Ainda para Marcuschi

A circulação dos gêneros textuais na sociedade é um dos aspectos mais fascinantes, pois como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos... os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente a linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos (MARCUSCHI, 2006, p. 30).

Trabalhar na perspectiva do gênero não parece tarefa fácil, principalmente se entendermos a infinidade de textos que circulam na sociedade, a flexibilidade e a dinamicidade em que estão inerentes aos gêneros.

Segundo Matencio (2007, p. 57–58), Schneuwly exhibe uma hipótese central nesse conjunto de trabalhos (gêneros de texto), isto é, afirma que a produção de linguagem envolve três grandes momentos de operações: base de orientação, gestão textual e linearização do texto.

A primeira instância, base de orientação, refere-se à situação material de produção e liga-se aos parâmetros que orientam a transformação do motivo em pensamento. Portanto, trata-se de uma instância de regulação externa da ação, uma vez que remete a um só tempo, ao lugar social onde ocorre a interação e aos propósitos que buscam orientar a realização da ação da linguagem.

Isso quer dizer que a defesa pela regulação externa da ação é o que atribui valores aos parâmetros da interação social e que orientam a ação de linguagem na atividade, no que concerne não apenas os enunciadores, mas também ao tempo e espaço da interação. Ou seja, é uma instância que se remete ao lugar social em que ocorre a interação e a intenção que norteiam a realização da ação de linguagem.

A segunda instância, gestão textual, é a ação “linguageira”, que é a mudança dos parâmetros que norteiam a ação de linguagem em aspectos internos que ajustam a atividade global de linguagem. É nessa instância que ocorre a relação entre controle externo e interno da ação, entre as dimensões social e cognitiva implicadas na atividade de linguagem. Em outras palavras, tomam-se decisões relativas à desenvoltura da ação de linguagem na atividade de interação, é onde ocorre a seleção de um gênero, sua ancoragem enunciativa e sua planificação.

A partir daí iniciam-se as orientações relativas à dimensão espaciotemporal, de implicação ou de autonomia, bem como as decisões quanto à ancoragem enunciativa, cujos efeitos são percebidos na planificação do texto e no modo que se organizam e localizam as sequências textuais.

A terceira e última instância, linearização do texto, é onde ocorre o processo de verbalização, isto é, as operações de linearização da ação de linguagem.

Nesse sentido, o ISD defende que os gêneros de texto são formas comunicativas que fazem parte do texto e revelam o seu sentido. Portanto, não é o texto pelo texto que está em questão, nem suas representações linguísticas apenas, mas, necessariamente, o texto como portador de sentido, ou seja, produzidos por cada esfera social para atingir determinado objetivo em certa situação de comunicação.

Ao considerar, os gêneros de texto como objeto de ensino, é relevante que seja oferecido aos professores e alunos, protagonistas desse processo, um instrumento didático que mencione as dimensões linguístico-discursivas do gênero a ser transposto para a sala de aula ou, como defendem os autores genebrinos Schneuwly e Dolz (2004), é imprescindível, a construção de um modelo didático dos gêneros para proporcionar a sua transposição didática, que segundo Yves Chevallard é definido como “O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino” (1991, p. 39).

Um modelo didático é defendido por Bronckart (1999), como uma análise de um conjunto de textos do mesmo gênero, contendo como base os aspectos do contexto de produção e três níveis que o autor nomeia como folhado textual: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Bronckart (1999, p. 119-133), afirma que todo texto é organizado em três níveis superpostos e, em parte, interativos, definindo-se como folhado textual. Esse folhado é constituído pelas seguintes camadas superpostas: a *infraestrutura geral do texto* como o nível mais profundo, sendo o plano mais geral do texto (conjunto do conteúdo temático), pelos tipos de discurso (diferentes segmentos que o texto comporta), pelas modalidades de articulação (conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação ao outro, ou seja, o encaixamento de segmentos de discurso) e pelas sequências (modos de planificação que se desenvolvem no interior do plano geral do texto) que nele aparece.

*Os mecanismos de textualização*, camada intermediária do folhado textual, funcionam para o estabelecimento da coerência temática, isto é, a conexão (organizadores textuais), a coesão nominal e verbal do texto. A conexão, realizada por organizadores textuais, contribui

para marcar as articulações da progressão temática. A coesão nominal tem a função de introduzir novos elementos no texto e assegurar a sua retomada ou a sua substituição, formando as cadeias anafóricas. A coesão verbal, por sua vez, é fundamentalmente realizada pelos tempos verbais, sendo responsável pelo arranjo temporal dos estados, eventos ou ações verbalizadas no texto.

E, a última camada superposta, *os mecanismos enunciativos*, considerados a camada mais superficial do folhado textual, o autor, define que é a coerência pragmática (ou interativa) do texto, contribuindo para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, e traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Desse modo, esses elementos de análise, citados acima, conseguem abarcar os três planos de capacidades de linguagem envolvidas na produção de um gênero – capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Isso tudo implica afirmar que a teoria do ISD é uma proposta que espera que o docente saiba fazer antecipações, ou seja, que enxergue o contexto do discente e, dessa maneira, permita-lhe criar a partir das situações enunciativas, nas sequências didáticas, novos cenários para a aprendizagem, além de possibilitar, por meio de produções de linguagem, entendida como atividades humanas, formas de agir por meio de ações de linguagem.

O detalhamento metodológico da SD é descrito a seguir.

#### 2.4 Abordagens metodológicas do procedimento SD

O procedimento SD tem uma estrutura cuja disposição de atividades está ilustrada na seguinte figura:

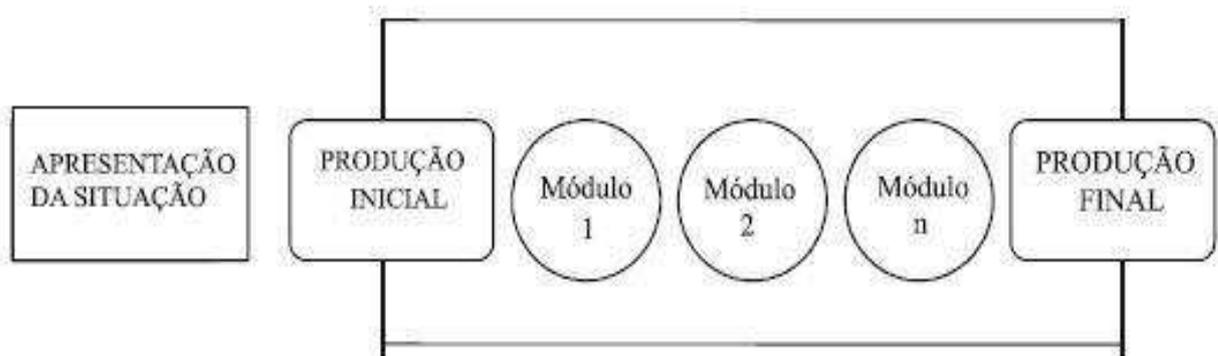


Figura 1 - Esquema de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

O esquema acima expõe a estrutura básica de uma sequência didática que se constitui de etapas que caracterizam desde o momento inicial até a produção final. Como podemos observar, o primeiro momento é a descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos realizarão. A produção inicial corresponde a elaboração de um primeiro texto (oral ou escrito) correspondendo ao gênero trabalhado. Os módulos, que na utilização do modelo de SD proposto pelos genebrinos, a OLPEF usa a nomenclatura de oficinas, ao invés de módulos, que são atividades e/ou exercícios que dão instrumentos necessários para o domínio do gênero em questão. Por fim, a produção final é o momento em que o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados.

Na *apresentação da situação* é detalhada aos alunos a tarefa de expressão oral ou escrita que realizarão. Essa etapa é um primeiro contato de realização do gênero. Nessa fase, os alunos tomam conhecimento de um projeto coletivo de produção de texto de um gênero oral ou escrito que produzirão. Isto será feito de forma explícita, detalhada, para que se certifiquem professor e alunos da melhor maneira de situar o gênero em uma dada situação, identificando o problema de comunicação que devem resolver.

A produção desse texto escrito tem grande significância. É ele que vai revelar a capacidade de escrever, o quanto os alunos dominam o tema, o gênero, a estrutura do texto, os elementos linguísticos etc., através de um vasto número de gêneros. Como prática social, a escrita cumpre funções que estabelecem relações sociais com o sujeito.

Portanto, a produção inicial do texto é uma etapa importante por permitir um diagnóstico, por parte do professor, da avaliação das capacidades de linguagem já dominadas pelos alunos e de suas dificuldades diante dos gêneros. A partir desta produção delineiam-se os caminhos da intervenção em função das necessidades apresentadas pelos alunos.

Após essa apresentação detalhada da situação inicial, os alunos elaborarão *um primeiro texto inicial*, oral ou escrito, que seja relacionado ao gênero apresentado. Essa etapa é importante porque permite ao professor: 1. Observar as dificuldades dos alunos; 2. Avaliar as capacidades demonstradas por eles; 3. Adequar às atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades; 4. Adequar às atividades e os exercícios previstos na sequência dentro das reais necessidades dos alunos.

Essa fase, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98-102), é importante porque determina o que é uma sequência didática para o aluno e mostra as capacidades que deve desenvolver para saber o que fazer e como fazer para melhor entender e utilizar o gênero como prática social constituída; tem, portanto, um papel regulador, tanto para os alunos, como

para o professor. Assim, nessa etapa, será pontuado o que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, de posse dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, poderão efetuar o trabalho de forma mais segura e precisa.

Essa produção inicial, ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou a um destinatário fictício. Essas capacidades são desenvolvidas por meio de atividades ou exercícios que vão fornecer as ferramentas necessárias para essa aprendizagem, isto porque as dificuldades apresentadas pelo gênero serão trabalhadas de modo sistematizado e detalhado, por meio de *módulos* (atividades e/ou exercícios que dão os instrumentos necessários para o domínio do gênero em questão), que abordem e minimizem os problemas da primeira produção. É neste momento que o professor consegue articular uma proposta de ensino que evidencie o potencial linguístico, discursivo e textual dos alunos.

Nos módulos, ainda segundo os autores citados acima, os elementos do gênero, são abordados separadamente um a um, a fim de desenvolver habilidades e conhecimentos relativos ao gênero. Neste trabalho, é fundamental pensar: Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? Produzir textos orais ou escritos é um processo complexo, com vários níveis, pois o aluno se deparará com problemas específicos de cada gênero e deve se tornar capaz de resolvê-los.

O aluno deve aprender a fazer uma imagem do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero visado. Conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos, planejar o texto e escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto.

O princípio essencial da elaboração de um módulo é o de variar os modos de trabalho, proporcionando aos alunos, uma diversidade de atividades e exercícios, possibilitando-os o aprendizado, por diferentes vias. São necessárias atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos (impõem ao aluno limites, permitindo descartar certos problemas de linguagem) e a elaboração de uma linguagem comum. Realizando as atividades propostas nos módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado. Adquirem um vocabulário próprio, constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero.

Cada módulo trabalhará uma ou outra capacidade necessária para se dominar o gênero, compreensão e produção de textos; considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente.

Lembrando que a sequência didática parte do mais complicado para o mais simples: parte da produção inicial aos módulos e volta finalmente para o mais difícil, a produção final.

Para sintetizar e reforçar a importância dos módulos Barbeiro e Pereira<sup>5</sup> (2007, p. 39) apontam que

Os módulos a realizar em seguida são constituídos por actividades ou exercícios, que podem ser em número variável e reger-se por dois princípios: **diversificação dos modos de trabalho** – actividades de análise de textos do mesmo tipo e em circulação real ou escritos por autores de referência; tarefas simplificadas de escrita; exercícios gramaticais e de vocabulário; **trabalho a diferentes níveis da actividade de escrita** – representação da situação de comunicação, conhecimento de técnicas e métodos para a definição de conteúdos, **elaboração** de um plano, textualização e revisão. (BARBEIRO E PEREIRA, 2007, p. 39) (grifo dos autores).

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Permite também ao professor realizar uma avaliação somativa que é definida por, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107-108) como

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o carácter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade). A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. Frisemos, ainda, que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107-108).

A avaliação somativa pretende avaliar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativas e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

Desse modo, podemos depreender que o trabalho com SD pressupõe um rico processo de interação em aula, com a participação e orientação do professor como parceiro mais experiente e conhecedor do conteúdo que ensina, que cria um campo e que favorece a apropriação, por parte dos alunos, de um dos instrumentos culturais elaborados historicamente pelo homem — os gêneros de texto.

---

<sup>5</sup> As citações de Barbeiro e Pereira (2007) foram feitas de acordo com o português de Portugal.

### 3 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Pelo enquadramento teórico e metodológico que assumimos, entendemos que a escrita se constitui pela interação entre os sujeitos (escritor-leitor), uma vez que constantemente somos solicitados à produção de textos escritos na escola. Koch e Elias concebem

a escrita não é compreendida apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua pra atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (KOCH E ELIAS, 2010, p. 34)

A escrita é consequência da interação entre escritor-leitor, permitindo tanto ao autor quanto leitor a possibilidade para outros olhares e outras interpretações. Os sujeitos sentem-se à vontade para exporem seus pensamentos, interagindo cognitivamente enquanto seres sociais, inserindo-se e tornando-se parte integrante do texto.

Quando se escreve, se escreve para alguém, por isso que a escrita é uma prática social e interativa. Geraldi (1993) e os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001) buscaram em Bakhtin (1997) as questões centrais de produção de texto: “se tenha o que dizer”, isto é, o locutor deve possuir um conteúdo para ser desenvolvido e explicado; “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, ou seja, deve haver intenção para se escrever; “se tenha para quem dizer”, o texto deve possuir um interlocutor que irá lê-lo.

Como a escola tem o objetivo de tornar o aluno capaz de desenvolver a competência comunicativa, visando o acesso às várias funções que a escrita exerce na sociedade, é através das práticas regulares de escrita realizada na escola que os alunos escrevem e, a partir disso, entendem o que é um texto e quais processos devem ser utilizados para escrevê-lo.

Na concepção de Koch e Elias o texto

se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. [...] **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação (KOCH E ELIAS, 2010, p.25, grifo do autor).

Nesse ensejo, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação. A compreensão e a produção de sentidos não são concebidas como uma simples captação de uma representação mental ou decodificação de mensagem, mas sim uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que requer um conjunto de saberes

(conhecimento enciclopédico, linguístico, textual) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Ademais, Barbeiro e Pereira (2007) definem que, o desenvolvimento da produção escrita caracteriza-se pela combinação da aquisição de competências específicas, aplicadas pelo aluno no momento da produção de texto, mais a acessibilidade às funções exercidas pela variedade de textos na sociedade. Essas vertentes (a aquisição de competências e variedade de textos) requerem ações que devem ser realizadas pelo professor e por toda a escola: ação sobre o processo de escrita e ação sobre os contextos de escrita.

Na ação sobre o processo de escrita, Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que o professor e a instituição de ensino devem proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita, isto é, para a produção escrita é preciso das seguintes competências: *compositiva*, competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto; *ortográfica* capacidade relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua; e *gráfica*, competência referente à capacidade de inscrever num suporte material os sinais que determina a representação escrita. Já na ação sobre o contexto dos escritos, os docentes tem que proporcionar o contato com textos sociais e culturalmente importantes, bem como o acesso às suas diversas funções.

A prática de produção textual, nesse sentido, é indispensável para o ensino e a aprendizagem da língua, visto que é através do texto que a língua demonstra sua forma e seu discurso, porque a partir do escrito o aluno tem a capacidade de desenvolver a escrita, assim como ordenar suas ideias a fim de produzi-los com qualidade e conteúdo. Escrever na escola é organizar todo e qualquer conhecimento em textos que, por sua vez, se organizam em gênero.

Essa interação por meio da linguagem é proporcionada pela escola e, por sua vez, cabe ao professor realizar atividades facilitadoras, desencadeando e apoiando a realização de tarefas ligadas à planificação, textualização e revisão.

Para Barbeiro e Pereira (2007), a planificação do processo de escrita “é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa”. (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p.18). Assim, a planificação é uma fase de importância primordial para uma produção textual. A posição em que o sujeito se encontra, a integração com o seu meio, o quê, como e para quem ele quer expressar-se, é nessa fase de planificação que se organiza e encadeia esses fatores.

Para isso, os alunos devem responder: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Ainda

nessa fase, os alunos conhecerão os conteúdos que deverão ser abordados. Essa etapa deverá fornecer-lhes todas as informações cabíveis para o conhecimento do projeto comunicativo desejado, bem como o conhecimento da linguagem a que o gênero se relaciona.

Ainda, conforme Barbeiro e Pereira (2007), o componente de textualização “é dedicada à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frase, parágrafos e eventualmente seções, hão de formar o texto”. (2007, p.18). É na textualização que se desenvolve efetivamente a estruturação linguística das ideias anteriormente planejadas. É nessa fase que o escritor seleciona o léxico e observa as implicações sintáticas dessa seleção – operações predicativas – e observa a melhor forma de utilizar as formas gramaticais, modalizadores, conectores de argumentação e a estruturação do texto em parágrafos, pontuação etc. – operações enunciativas.

Os autores citados afirmam que, o componente de revisão, “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi dito” (2007, p.19). A revisão pode ocorrer ao finalizar-se uma primeira versão ou durante o processo de escrever propriamente dito. Essa fase compreende uma volta ao texto acompanhada da observação dos objetivos que se quer cumprir e da observação de possíveis falhas na estruturação.

Na sequência é possível levantar esses problemas e “melhorar as frases”, tendo em vista a reescrita do texto. O domínio da sintaxe não está ligado a um gênero, deve-se desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhe permitam melhorar esses conhecimentos. É necessário tempo específico para o estudo da gramática e as sequências se favorecerão com essa aprendizagem, dando-as mais sentido.

Os alunos precisam escrever com frequência para que consigam desenvolver melhor suas capacidades ortográficas. Os erros encontrados nos textos produzidos pelos alunos são uma fonte de informação para o professor, servindo de base para o trabalho com a ortografia. É necessário atribuir um devido lugar a correção ortográfica, pois, muitas vezes, os professores focam muito nessa questão e acabam não valorizando outras dimensões que entram em jogo na produção textual. A correção ortográfica deve ser realizada no percurso final do texto, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais.

Portanto, a produção escrita é um aspecto relevante, salientado pelos PCNs

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (BRASIL, 2001, p. 65).

Com isso, confirmamos a ideia de se formar escritores, visto que os textos que são produzidos pelos alunos, em sala de aula, isto é, as chamadas “redações”, podem ser utilizadas como recurso de ensino para que se trabalhe a língua, deixando a mera funcionalidade de atividade de escrita, cujos objetivos são avaliativos, mas voltando-se a um instrumento relacionado ensino.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, objetivamos responder aos questionamentos elencados na introdução da presente monografia. Para tanto, organizamos o capítulo em duas partes. Na primeira, enfocamos aspectos relacionados ao Caderno do Professor, pensando em responder o objetivo geral: analisar a proposta e a aplicação do procedimento Sequência Didática na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – 2014, elencada na introdução. Na segunda parte, discutimos a aplicação da professora diante das orientações do caderno e quanto aos elementos constituintes do gênero.

### 4.1 O caderno da OLP do 7º Ano – Memórias Literárias

O Caderno do Professor, disponibilizado pela OLP, referente aos 7º e 8º anos traz uma sequência didática, organizadas em oficinas e desenvolvidas para o ensino da escrita de um gênero textual. As atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Além do Caderno do Professor, os docentes recebem dez exemplares idênticos da coletânea de textos e um CD-ROM para que os alunos possam ter contato, tanto manualmente como em áudio, com os textos trabalhados nas oficinas.

Após o recebimento desse material, a OLP orienta os professores para realizar com os seus alunos, em sala de aula, a partir das oficinas indicadas pelo Caderno do Professor, dando sustentação à elaboração e aperfeiçoamento dos textos, que tem como tema “O lugar onde vivo”.

De autoria de Regina Andrade, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida (formadoras do CENPEC), o Caderno do Professor apresenta 152 páginas, sendo 125 dessas páginas destinadas à apresentação detalhada das atividades de cada oficina, que contemplam atividades de leitura, análise e produção textual.

Após a capa e a página de créditos, há um diálogo com o professor na seção “Caro Professor”, que tem como finalidade apresentar a Olimpíada, o Caderno e os objetivos do Programa:

A Olimpíada não está em busca de talentos, mas tem o firme propósito de contribuir para a melhoria da escrita de todos. O importante é que os seus alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado. Isso contribuirá para que se tornem cidadãos mais bem preparados. E é você, professor, quem pode

proporcionar essa conquista. (CLARA, ALTENFELDER E ALMEIDA, 2014, p. 3).

Nas páginas seguintes, na seção “Coleção da Olimpíada”, há um demonstrativo comentado de todo o material da Olimpíada (Caderno do Professor, Coletânea de textos, CD-ROM, além de um convite para o professor inscrever-se na Olimpíada). Há ainda a apresentação da revista *Na ponta do lápis*. Por fim, nessa seção, são apresentados os dois ambientes virtuais do Programa: a Comunidade Escrevendo o Futuro e o site oficial.

Subsequentemente, o conteúdo do Caderno se distribui nos seguintes tópicos: “Apresentação”, “Introdução ao gênero”, “Critérios de avaliação para o gênero Memória Literária” e “Referências”, os quais são expostos no sumário.

No tópico “Apresentação” é exibida uma pequena *biodata*<sup>6</sup> do professor Dr. Joaquim Dolz e um texto, de sua autoria, semelhante a um prefácio, em que o pesquisador e teórico tece comentários sobre o projeto Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e sobre o eixo teórico pelo qual o concurso se norteia para o ensino da leitura escrita: “Sequência didática”.

Ao observarmos este tópico de Apresentação, verificamos a intenção de uma justificativa voltada para o professor, no sentido de esclarecer-lhe a preferência pelo embasamento teórico- metodológico que apoia o Caderno do Professor e que esse não foi elaborado aleatoriamente, conforme podemos comprovar em um trecho exposto neste tópico “para preparar este material conversamos com pessoas que pesquisam, discutem ou discutiram a escrita e seu ensino.” (CLARA, ALTENFELDER E ALMEIDA, 2014, p. 8).

Em seguida, no capítulo “Introdução ao Gênero” é apresentada ao interlocutor – professor- a definição de Memórias Literárias:

São textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. (CLARA, ALTENFELDER E ALMEIDA, 2014, p.19).

Após a apresentação dessa definição, é explicado que as memórias podem ser perpetuadas a partir dos registros escritos e que a proposta do Caderno é fazer com que os alunos aprendam a ler e a produzir textos, tendo como ponto de partida o gênero “Memórias Literárias” e as entrevistas realizadas com pessoas mais velhas do lugar. Outro ponto elucidado nesse tópico é a justificativa do título do caderno, como podemos observar a seguir:

---

<sup>6</sup> Autobiografia

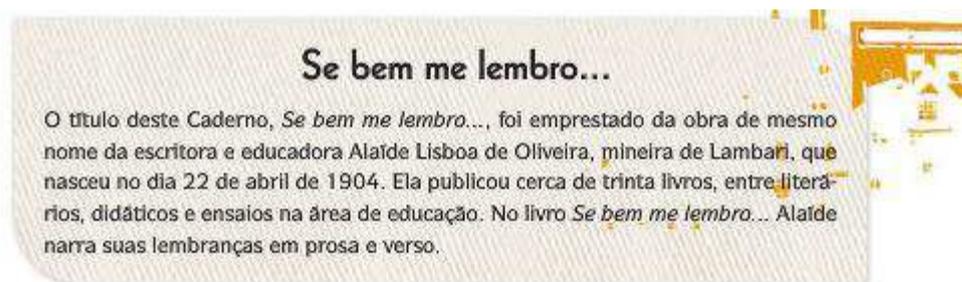


Figura 2- Justificativa do título do Caderno do Professor (OLP, 2014, p. 20)

Por fim, é ilustrado um box com o título “O tempo das oficinas” que sugere que o professor “Leia todas as atividades propostas nas oficinas, antecipadamente, aproprie-se dos objetivos e estratégias de ensino, providenciando o material e estime o tempo necessário para que sua turma faça o que foi proposto” (CLARA, ALTENFELDER E ALMEIDA, 2014, p. 21).

Portanto, percebemos que o box citado acima, auxilia o professor visando uma prévia leitura das atividades propostas nas oficinas, o que possibilita que os objetivos e as estratégias sejam alcançadas no tempo necessário, bem como adaptadas à realidade dos alunos.

Com relação às oficinas, é sugerida uma sequência que, segundo o Caderno, permite ao professor investigar o conhecimento prévio dos seus alunos para a partir disso, explorar o gênero em questão, promovendo a leitura e análise de textos, o reconhecimento de elementos e marcas linguísticas do gênero e exercícios de escrita, através de uma produção inicial e a produção final com revisão do texto.

No quadro 01, a seguir, organizamos o conteúdo das Oficinas, em três colunas: a primeira, com o título e a enumeração de cada oficina; a segunda com as etapas que compõem a oficina; e, na terceira, com os objetivos.

Quadro 1- Oficinas – Memórias Literárias

<b>Oficina</b>	<b>Etapas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1- Naquele tempo...</b>	1ª- Início de conversa 2ª - Vestígios do passado 3ª - A exposição	Valorizar a experiência das pessoas mais velhas; Compreender o que é memória; Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado; Observar que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito.
<b>2- Vamos combinar?</b>	1ª - A situação de	Conhecer a situação de comunicação de textos de

	produção 2ª - Viver para contar 3ª - Plano de trabalho	memórias literárias.
<b>3- Semelhantes, porém diferentes</b>	1ª - Gêneros textuais diferentes	Conhecer gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor; Orientar o aluno a identificar as principais características do texto que ele deverá escrever
<b>4- Primeiras linhas</b>	1ª - O início da produção	Produzir o primeiro texto de memórias literárias.
<b>5- Tecendo os fios da memória</b>	1ª - Início, meio e fim 2ª - No tempo e no espaço 3ª O narrador	Explorar o plano global do texto de memórias literárias; Observar o foco narrativo presente em boa parte desses textos.
<b>6- Lugares que moram na gente</b>	1ª - Primeiro carnaval do Brasil 2ª - Outras descrições 3ª - Um local em detalhes	Perceber as diferentes características da descrição em textos de memórias literárias; Observar o efeito provocado pela forma como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto.
<b>7- Nem sempre foi assim</b>	1ª - A vida era... 2ª - Ontem e hoje	Observar como os autores comparam o tempo antigo com o atual.
<b>8- Na memória de todos nós</b>	1ª - O lavador de pedra 2ª - Sede noturna 3ª - Como dizer	Analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual.
<b>9- Marcas do passado</b>	1ª - Verbos do passado 2ª - Palavras e expressões	Observar o uso do pretérito perfeito e do imperfeito em textos de memórias literárias; Relembrar usos e flexões dos tempos verbais; Identificar palavras e expressões usadas para remeter o passado.
<b>10- Ponto a ponto</b>	1ª - Sinais de pontuação nos textos	Observar o uso de sinais de pontuação em textos de memórias literárias.
<b>11- A entrevista</b>	1ª - O entrevistado e o tema 2ª - Preparando a entrevista 3ª - A realização da entrevista	Planejar e realizar entrevistas.
<b>12- Da entrevista ao texto de memórias literárias</b>	1ª - Registro da entrevista 2ª - As mudanças	Analisar, juntamente com os alunos, os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em fragmentos de memórias literárias (retextualização)
<b>13- “Como num filme”</b>	1ª - Finalmente, o texto de memórias literárias	Analisar um texto de memórias literárias produzido em situação semelhante àquela que será proposta aos alunos;

	2ª - Outras memórias	Observar como o autor organiza as vozes presentes no texto.
<b>14- Ensaio geral</b>	1ª - Algumas negociações	Produzir um texto coletivo.
<b>15- Agora é a sua vez</b>	1ª - A produção individual	Escrever individualmente a primeira versão do texto final.
<b>16- Últimos retoques</b>	1ª - Revisão coletiva 2ª - Revisão individual	Fazer a revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina 15.

RAMOS, S. C. C. *Sequência didática: análise do procedimento na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. 2014.

O caderno está o tempo todo interagindo com o professor, de forma a orientá-lo a cada atividade proposta nas oficinas. Essas direções, disponibilizadas, após os objetivos, são de grande importância, pois trata-se de uma proposta exequível que geralmente se adéqua aos alunos e também ao gênero em estudo.

Os objetivos são acompanhados de uma orientação, que aponta para as ações a serem seguidas pelo educador em cada Oficina cujo título é “Prepare-se!”. Podemos ratificar isso, a partir da reprodução seguinte:



Figura 3 - Prepare-se – Oficina 1 (OLP, 2014, p. 23)

Além dos objetivos, no início das oficinas, é mostrada ao educador uma lista de materiais necessários ao desenvolvimento de cada uma delas, como podemos verificar na digitalização abaixo:



Figura 4 - Lista de materiais da Oficina 1 (OLP, 2014, p. 24)

O CD-ROM citado na figura acima é composto pelo Caderno Virtual, uma versão para web, da Coleção da Olimpíada, utilizando linguagem hipertextual e recursos multimídia diversos, como: áudio, vídeo e jogos. Esta mídia também traz os textos da Coletânea e outros complementares em duas modalidades: áudio (nas primeiras faixas, há alguns textos lidos em voz alta e sonorizados, uma forma de aproximar os alunos de obras literárias ou artigos publicados. É possível ouvi-los em aparelho de som ou computador compatível) e projeção (os textos poderão ser acessados por computadores e projetados com o auxílio de um aparelho do tipo datashow).

Subsequentemente a essa fase, cada oficina é dividida em etapa (s), como foi descrito no quadro 1 acima, variando entre uma, duas ou três etapas, dependendo de seus objetivos. Nessas etapas, são expostas orientações, intituladas como “Atividades” que podem ser adotadas pelo educador e, ainda, fragmentos de exemplares de gêneros para serem lidos e analisados em sala de aula, a partir dos direcionamentos dessas atividades, como exposto na figura a seguir:

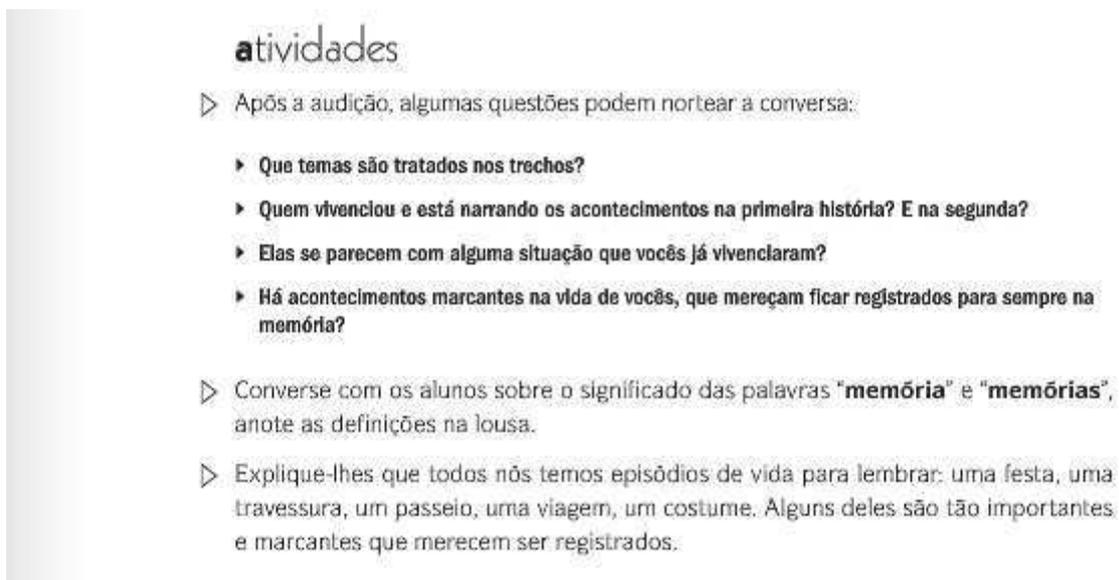


Figura 5 - Exemplo de atividade da Oficina 1 (OLP, 2014, p. 24)

Essas atividades nem sempre apresentam um comando como nas questões de livros didáticos<sup>7</sup> e, por isso, em alguns momentos, embora sejam denominadas como atividades, apresentam mais o caráter de recomendações de como o professor deve agir em sala, por exemplo, com os imperativos verbais: “*Converse...*”, “*Explique-lhes...*” como é referido na figura 5, p. 43. Ao que nos parece, isso ocorre devido o interlocutor principal do caderno ser o professor e não o aluno, isto é, como já foi mencionado, o caderno disponibiliza ao professor orientações para se trabalhar as atividades propostas, enfatizando a interação existente entre o caderno e professor.

A partir da descrição do caderno apresentada no quadro 1 (p. 40), identificamos os três eixos de ensino contidos nos PCNs de Língua Portuguesa (1998), a saber: (1) prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, (2) prática de produção de textos orais e escritos e (3) prática de análise linguística, observamos que cada oficina proposta pelo caderno está relacionada a um ou mais de um dos eixos. No quadro a seguir, serão apresentadas, as etapas de cada oficina e os três eixos principais: (1) Leitura, (2) Análise Linguística e (3) Produção.

Quadro 2 - Oficinas que contemplam os eixos de Leitura, Análise Linguística e Produção

Oficinas	Etapas/Eixos	Leitura	Análise Linguística	Produção
01	Início de conversa			
	Vestígios do passado	X	X	
	A exposição			
02	A situação de produção			
	Viver para contar	X	X	
	Plano de trabalho			
03	Gêneros textuais diferentes	X	X	
04	O início da produção			X
	Início, meio e fim			
	No tempo e no			

<sup>7</sup> O livro didático é uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, é um instrumento que interage diretamente com o aluno, visto que as atividades propostas são direcionadas a aprendizagem dos discentes, sendo para os professores apenas um referencial, uma fonte de pesquisa que permite aprofundamento de conteúdos.

05	espaço O narrador	X	X	
06	Primeiro carnaval do Brasil Outras descrições Um local em detalhes	X	X	
07	A vida era... Ontem e hoje	X	X	
08	O lavador de pedra Sede noturna Como dizer	X	X	
09	Verbos do passado Palavras e expressões	X	X	
10	Sinais de pontuação nos textos	X	X	
11	O entrevistado e o tema Preparando a entrevista A realização da entrevista	X	X	X
12	Registro da entrevista As mudanças	X	X	
13	Finalmente, o texto de memórias literárias Outras memórias	X	X	
14	Algumas negociações			X
15	A produção individual			X
16	Revisão coletiva 2ª - Revisão individual	X	X	

---

RAMOS, S. C. C. *Sequência didática: análise do procedimento na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. 2014.

Em função do número de atividades propostas para cada oficina (até 3 etapas, como salientamos acima), detalharemos alguns exemplos de atividade correspondente a cada eixo.

No eixo (1), trazemos como exemplo a atividade proposta na 1ª etapa da oficina 3, ilustrada a seguir:

### 1ª etapa

## Gêneros textuais diferentes

Embora com objetivos e características de produção diferentes, alguns gêneros tratam de temas muito semelhantes entre si e podem confundir o leitor. Nesta oficina apresentamos alguns textos que, apesar de pertencerem a gêneros diferentes, podem parecer aos alunos memórias literárias.

### atividade

- ▷ Organize os alunos em grupos, distribua uma Coletânea para cada um deles e peça-lhes que leiam "Minha vida de menina", "Mercador de escravos" e "Memória de livros". Antes da leitura, lembre-lhes que observem o nome dos autores e a data em que os textos foram publicados. Pergunte se já tinham ouvido falar deles, se já haviam lido algum livro ou texto escrito por eles.



Figura 6 - Exemplo de atividade do eixo 1 (OLP, 2014, p. 40)

Conforme a figura 6, observamos que o objetivo da atividade proposta está contido no eixo (1), por permitir que os alunos, através da leitura, conheçam gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor e, também, orientar o aluno a identificar, em sua leitura, as principais características do texto que ele deverá produzir.

No eixo (2), elucidamos a atividade presente na 3ª etapa da oficina 5, conforme as imagens:

### 3ª etapa

## O narrador

O narrador em primeira pessoa é o narrador-personagem ou narrador-testemunha. No caso de memórias literárias teremos, geralmente, o narrador-personagem, que tem por característica se apresentar e se manifestar como **eu** e fala a respeito daquilo que viveu. O narrador em primeira pessoa conta a história dele sempre de forma parcial, considerando um único ponto de vista: o dele.

### atividade

- ▷ Peça aos alunos que identifiquem marcas da presença do narrador em primeira pessoa nos textos lidos na 2ª etapa. Você pode fazer os grifos coletivamente, usando o *datashow*.

Figura 7 - Exemplo de atividade do eixo 2 (OLP, 2014, p. 58)

Explique a eles que o texto em primeira pessoa revela que o narrador é também personagem da história que conta. Lembrem-lhes que, muitas vezes, nesses textos, serão encontradas também ocorrências do uso da primeira pessoa do plural, o que normalmente indicará uma ação ou sentimento compartilhado pelo narrador com outras personagens da história.

Os pronomes de primeira pessoa ("eu, nosso...") são encontrados em vários textos que compõem a Coletânea. Vale ressaltar que essa presença explícita do narrador é uma marca linguística dos textos que se organizam com base em relatos de experiência vivida, como os diários, as memórias (literárias ou não), entre outros gêneros.

## Pronomes

**Pronomes pessoais** – Indicam a pessoa gramatical (eu, ele, me, nos etc.), substituem um substantivo.

**Pronomes possessivos** – Acompanham um substantivo para determinar seu sentido (meu, sua, minha, nosso etc.).

## atividades

- ▷ Copie na lousa o trecho abaixo e peça aos alunos que o transcrevam no caderno, modificando o foco narrativo de terceira para primeira pessoa.

A principal diversão deles era jogar futebol. Usavam "holas de meias", que eles mesmos faziam com papel jornal compactado e colocado dentro de uma meia de mulher. As tardes se prolongavam até a noitinha, eles paravam de jogar apenas quando não havia mais sol e quando não podiam ignorar os gritos que chegavam de suas casas, para tomar banho e ir jantar.

Texto adaptado do livro *Antes que o tempo apague*, de Rostand Peresio. 2ª ed. Recife: Comunicarte, 1996.

- ▷ Durante a atividade chame a atenção dos alunos para a flexão verbal; ao trocar os pronomes de 3ª para 1ª pessoa o verbo também será flexionado, sendo conjugado na 1ª pessoa.

Figura 8 - Continuação do exemplo de atividade do eixo 2 (OLP, 2014, p. 59)

Segundo as figuras 7 (p. 47) e 8 (acima), ressaltamos que a atividade sugerida é contemplada no eixo (2) visto que solicita-se ao aluno o reconhecimento de marcas linguísticas, como o foco narrativo e pronomes, nas memórias lidas anteriormente.

E no eixo (3), apresentamos o exemplo de atividade presente na 1ª etapa da oficina 1 ilustrada na figura abaixo:

Nome e idade do entrevistado	Fato lembrado	Temas mencionados	O que mais chamou a atenção

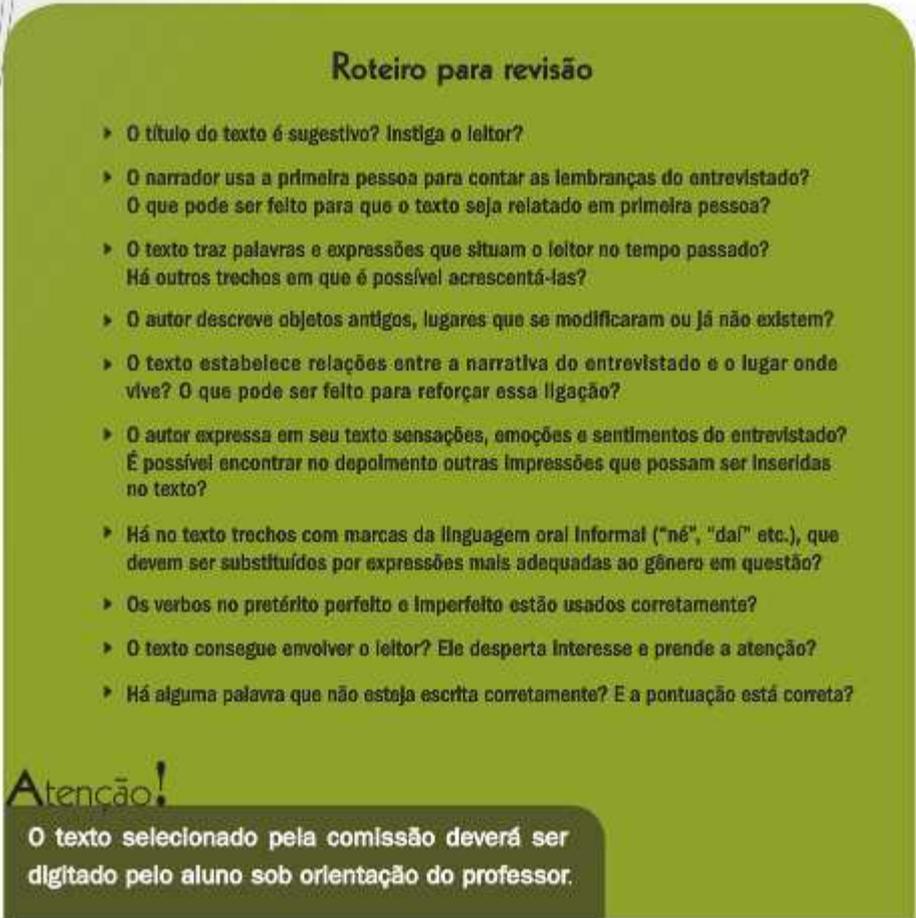
Figura 9 - Exemplo de atividade do eixo 3 (OLP, 2014, p. 27)

Na figura 9, observamos que a atividade indicada faz parte do eixo (3) por ser proposto aos alunos a organização e produção desse quadro, com a finalidade de utilizá-lo na entrevista que os alunos irá realizar com pessoas mais velhas, visando, mais na frente, a

produção do gênero Memórias Literárias. Essa é uma atividade que oportuniza ao professor a exploração e percepção dos alunos em relação aos fatos mencionados pelos entrevistados e também a forma como essas lembranças foram contadas.

Nas Oficinas que contemplam o eixo (1) Leitura e o eixo (2) Análise Linguística, as etapas são direcionadas para leitura e análise de fragmentos da *Memória Literária*, a fim de que os alunos possam compreender a situação de produção, bem como reconhecerem e se apropriarem dos elementos constitutivos da textualização do gênero, para utilizá-los no momento da sua produção textual.

No intuito de garantir a assimilação das dimensões constitutivas da *Memória Literária*, na 2ª etapa da última oficina do caderno do professor (OLP, 2014, p. 140), é sugerido que as produções dos alunos sejam devolvidas a eles, para que cada um faça a revisão do próprio texto, baseado no seguinte roteiro:



**Roteiro para revisão**

- ▶ O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?
- ▶ O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado? O que pode ser feito para que o texto seja relatado em primeira pessoa?
- ▶ O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado? Há outros trechos em que é possível acrescentá-las?
- ▶ O autor descreve objetos antigos, lugares que se modificaram ou já não existem?
- ▶ O texto estabelece relações entre a narrativa do entrevistado e o lugar onde vive? O que pode ser feito para reforçar essa ligação?
- ▶ O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado? É possível encontrar no depoimento outras impressões que possam ser inseridas no texto?
- ▶ Há no texto trechos com marcas da linguagem oral informal ("né", "daí" etc.), que devem ser substituídos por expressões mais adequadas ao gênero em questão?
- ▶ Os verbos no pretérito perfeito e imperfeito estão usados corretamente?
- ▶ O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?
- ▶ Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?

**Atenção!**  
O texto selecionado pela comissão deverá ser digitado pelo aluno sob orientação do professor.

Figura 10 - Roteiro de Revisão (p. 147)

A revisão e avaliação do texto, exposto na figura 10, se realizam de modo eficaz e assume um papel fundamental na prática de produção, uma vez que, a partir dela, o escritor pode monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento até a produção final, de tal maneira que ele possa ter consciência dos papéis que exerce durante a escrita: produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto.

Para exemplificar, na figura 10 (p. 49), duas características influenciam no sucesso da produção da Memória Literária, as dimensões contexto de produção e estilo, já que são as mais cobradas aos alunos nas atividades de revisão e avaliação do texto.

Comprovamos essa afirmação, através de alguns tópicos retirados da figura 10 (p. 49), “*O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado? O que pode ser feito para que o texto seja relatado em primeira pessoa?*”, nesse tópico observamos que o aluno assume o papel de avaliador do seu próprio texto, para confirmar se ele se adequou ao contexto de produção da Memória Literária.

Quanto ao estilo, podemos observar no tópico “*O autor expressa em seu texto sensações, emoções e sentimentos do entrevistado? É possível encontrar no depoimento outras impressões que possam ser inserida no texto?*”, que o aluno precisa utilizar recursos, como figuras de linguagem, para expressar em seu texto as “*sensações, emoções e sentimentos do entrevistado*”, que atribuem à Memória Literária a estética particular desse gênero e, portanto, são fundamentais para sua tessitura.

A Revisão é de suma importância para o processo de produção, quando é realizada de maneira crítica e analítica. No entanto, a oficina 16 do caderno do professor (OLP, 2014, p.140) comprova a concepção modelar de escrita da Olimpíada, já que, antes de os alunos revisarem seu próprio texto, é sugerido, nas atividades do caderno, que seja copiado no quadro um texto, que já vem com as sugestões de aprimoramento direcionadas. Então, na verdade, o aluno vai avaliar se seu texto está adequado ao texto de referência e não, propriamente, à situação de comunicação da Memória Literária, desconstruindo, assim, o verdadeiro valor da etapa de revisão de texto.

Após o término das Oficinas, o caderno “Se bem me lembro...” traz o item “Critérios de avaliação para o gênero memórias literária”, com o objetivo de esclarecer os critérios de seleção dos textos dos alunos. Nesse tópico, é apresentado um quadro que tem os descritores sobre a análise da adequação discursiva e da adequação linguística. Observemos a figura seguir:

MEMÓRIAS LITERÁRIAS Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto se reporta, de forma singular, à cultura e à história local?</li> </ul>
Adequação ao gênero	3,0	<b>Adequação discursiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>O texto aborda aspectos da cultura ou da história local (um acontecimento, um lugar, um costume etc.)?</li> <li>É possível perceber que o autor fez entrevistas para recuperar lembranças de outros tempos relacionadas ao lugar onde vive e trouxe a voz do entrevistado para o seu texto?</li> <li>O texto resgata aspectos da localidade pela perspectiva de um antigo morador?</li> <li>O texto deixa transparecer sentimentos, impressões e apreciações para provocar sensações, envolver o leitor e transportá-lo para a época da vivência narrada?</li> <li>O texto está estruturado como uma narrativa e usa recursos de linguagem que lhe conferem características literárias?</li> <li>As referências a objetos, lugares, modos de vida, costumes, palavras e expressões que já não existem ou que se transformaram reconstróem experiências pessoais vividas?</li> </ul>
	2,5	<b>Adequação linguística</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>As memórias são narradas em primeira pessoa como se as lembranças fossem do autor?</li> <li>No caso de o autor recorrer à narrativa em 3ª pessoa ou a outras vozes, as marcações estão adequadamente indicadas no texto?</li> <li>O texto está estruturado de modo progressivo e articulado? Tem unidade e encadeamento?</li> <li>O uso dos tempos verbais e dos indicadores de espaço situa adequadamente o leitor em relação aos tempos e espaços retratados?</li> <li>Os recursos linguísticos selecionados (expressões de outras épocas, figuras de linguagem, referências a imagens e sensações etc.) contribuem para integrar o real e o ficcional na construção do estilo literário do texto?</li> </ul>
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>O autor elaborou de modo próprio e original as lembranças dos moradores entrevistados?</li> <li>O autor retrata a história de uma época remota a partir do seu olhar e de vivências do entrevistado?</li> <li>Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?</li> <li>O título do texto motiva a leitura?</li> </ul>
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)?</li> <li>O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço da produção de sentidos ou da literariedade no texto?</li> </ul>

Figura 11 - Critérios de avaliação (Fonte: OLP, 2014)

Para avaliar, segundo os critérios estabelecidos, na figura 11, é necessário considerar indicadores bastante precisos, como por exemplo, a presença do “*Tema – O lugar onde vivo, adequação ao gênero, marcas de autoria e convenções da escrita*” (figura 11) disponibilizado nos Critérios de avaliação da OLP, no caderno do professor, que orientam o docente a identificar de fato a aprendizagem, do gênero em estudo, dos seus alunos.

É nesse contexto, portanto, que os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como resultado de aprendizagens indispensáveis ao final da produção textual; por outro, como referências que permitem – se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem – a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticos.

Por fim, são apresentadas as Referências, nas quais os autores do caderno se basearam para elaborá-lo.

O conjunto de oficinas, atividades, vídeos e orientações que compõem a OLP auxiliam, como vemos, de forma minuciosa e planejada, a ação do professor. Assumir tamanho compromisso é uma decisão que cabe a ele e é interesse dessa pesquisa verificar na etapa a seguir se houve esse comprometimento por parte da professora em foco.

#### 4.2 A ação docente à luz das propostas de atividades do Caderno do Professor - OLP

No segundo momento de coleta e interpretação dos dados, detemo-nos às observações das aulas ministradas pela professora<sup>8</sup> e, conseqüentemente, descrevemos e analisamos o procedimento SD na OLPEF do ano 2014 e sua aplicação em salas de aula de alunos dos 7º anos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande, no período de 02 de julho a 08 de agosto de 2014. Ainda, apresentamos os acréscimos (ou não) de estratégias ao método proposto, no Caderno disponibilizado pelo programa.

Não utilizaremos trechos transcritos da entrevista, apenas enfatizaremos a natureza da informação coletada nas seções de entrevista na nossa análise.

A professora recebeu a proposta da OLP sem grandes expectativas ou planos, visto que já trabalhou em outros anos com o procedimento. Devido a essa recepção, percebeu-se uma falta de entusiasmo, por causa do atraso da chegada do material, bem como pela dificuldade em adaptar a proposta da OLPEF ao cronograma das atividades escolares regular. Mesmo diante das dificuldades pelo atraso inicial, interpreta a proposta como atividade positiva, por reconhecer a importância do objetivo da OLP, isto é, o aprimoramento da leitura e escrita de seus alunos.

Para isso, a seguir, detalhamos no quadro 3 as atividades realizadas pela docente durante o período de observação em sala de aula, para concretizar a proposta da OLP.

Quadro 3 - Descrição das atividades realizadas pela professora

Data (s)	Atividades
02 de julho de 2014	Apresentação da OLP; Introdução ao gênero “Memórias literárias”; Apresentação do tema “O lugar onde vivo”; Definição de memória e memórias; Leitura em dupla da memória “Minha vida de menina” – Cícero Augusto Carvalho Abreu;

<sup>8</sup> A execução deste trabalho contou também com a colaboração de uma bolsista PIBID-UFCG/Letras.

	<p>Leitura da memória citada acima, feita pela professora;          Estudo da memória (narrador, características do gênero em estudo, autor, entrevista).</p>
<p><b>07 de julho de 2014</b></p>	<p>Formação de grupos contendo seis alunos;          Distribuição, entre os grupos, da Coletânea de memórias da OLP;          Leitura da memória “Meus tempos de criança” - Rostand Paraíso;          Leitura silenciosa;          Leitura com a professora;          Levantamento de questões relevantes sobre o texto, assim como comparação da memória lida na aula anterior.</p>
<p><b>09 de julho de 2014</b></p>	<p>Exposição das características do gênero em estudo;          Trabalhou o gênero a partir do áudio, com as seguintes memórias:          (“Transplante de menina” - Tatiana Belinky;          “Parecida mas diferente” – Zélia Gattai e “O valentão que engolia meninos e outras histórias de Pajé” - Kelli Carolina Bassani);          Após ouvirem as histórias, a professora os questiona sobre: lugar, personagens, de que se trata a memória, se é uma memória literária, por que é uma memória, por que o título, qual a relação do título com o texto);          Formação de duplas para leitura silenciosa da memória “Chão varrido” – Eduarda Moura Pinheiro (vencedora da OLPEF 2010);          Leitura com a professora.</p>
<p><b>11 de julho de 2014</b></p>	<p>Leitura do poema “Como num filme” - Antonio Gil Neto;          Estudo do texto.</p>
<p><b>16 de julho de 2014</b></p>	<p>Divisão da turma em duplas;          Cada dupla recebeu “zuquinha” (netbook);          Acessaram o site da OLP;          Leitura de memórias de finalistas/vencedores de anos anteriores da OLP;          À medida que a leitura acontecia, foram identificando as características do gênero em estudo.</p>
<p><b>23 de julho de 2014</b></p>	<p>Realização de uma dinâmica: a professora formou a turma em círculo; elencou, em papéis, locais de Campina Grande; pediu que cada aluno pegasse um papel; logo após, cada aluno falaria um pouco sobre o lugar, caso tivesse alguma história desse local. Exemplos dos locais elencados: Estação de trem; Igreja do Rosário; Integração; Praça da Bandeira; Museu; Estação</p>

---

	<p>Velha; Açude Velho; shopping etc.          Aplicação da oficina 11 da OLP “Entrevista”;          Exposição, no quadro, das características de uma entrevista e o modo de sua realização;          Solicitou que eles realizassem uma entrevista com alguém mais velho e levassem na próxima aula.          Primeira produção;          Pediu-se que os alunos produzissem uma memória literária com o tema da OLP (“O lugar onde vivo”), mas a produção deveria ser pessoal (memória do aluno).</p>
<b>25 de julho de 2014</b>	<p>Leitura de um conto “História de João Grilo” – Teo Brandão;          Após a leitura, pediu-se que os alunos transformasse o conto em uma memória literária.</p>
<b>30 de julho de 2014</b>	<p>Entrega das memórias produzidas na aula do dia 23 de julho de 2014;          Após a entrega, a professora realizou a leitura de algumas memórias que contemplaram as características do gênero em estudo;          Comentou acerca de algumas memórias que não contemplaram as características do gênero;          E, ainda, comentou sobre os erros ortográficos;          Divisão da turma em alunos que fizeram (e não) a memória solicitada na aula do dia 23 de julho de 2014;          Os que não realizaram a atividade solicitou-se a produção pessoal em sala de aula;          Os que já haviam produzido a memória pessoal iniciaram a primeira produção da memória literária da OLP, utilizando a entrevista realizada e com o tema “O lugar onde vivo”;          Os alunos que não realizaram a entrevista, conseqüentemente, não fizeram a primeira produção da OLP.</p>
<b>01 de agosto de 2014</b>	<p>Entrega da primeira produção com as observações para possíveis melhoramentos;          Reescrita.</p>
<b>04 de agosto de 2014</b>	<p>Reescrita.</p>
<b>06 de agosto de 2014</b>	<p>Reescrita.</p>
<b>08 de agosto de 2014</b>	<p>Versão final (Entrega a comissão da OLP).</p>

---

A professora utiliza a ideia do procedimento SD proposto na OLPEF, adequando às atividades (quase todas) disponibilizadas no Caderno do Professor à realidade de sua turma. Portanto, ocorre a exclusão de determinadas atividades propostas nas oficinas e fidelidade a alguns textos disponibilizados na Coletânea de Textos da OLP.

A partir da descrição das atividades realizadas pela professora, observamos que a mesma seguiu minimamente a proposta do Caderno do Professor. Ela iniciou o trabalho discutindo com os seus alunos sobre o gênero Memória Literária e, subsequentemente, apresentou e analisou exemplares do gênero em questão, disponíveis na Coletânea de textos da OLP.

A partir disso, a professora seguiu a sequência, a seguir: Apresentação da situação, no qual ela apresentou oralmente o que seria a OLP; o tema que os alunos deveriam utilizar para as suas produções posteriores; definiu expondo no quadro o termo “memórias” e contrapôs ao termo “memória”. E, ainda, fez oralmente uma breve introdução do gênero “Memórias Literárias”. Após essa apresentação da situação, a docente foge ao que está proposto no esquema do procedimento SD por Dolz, Noverraz e Schneuwly, isto é, ela não utiliza da produção inicial após a apresentação da situação, dando continuidade aos “módulos” (oficinas), de forma sistemática com leituras de memórias.

Ao término da apresentação da situação, contabilizando cinco dias de aulas (início 02 de julho a 16 de julho de 2014, como apresentamos no quadro 3, p.52), realizou-se uma produção do gênero Memórias Literárias no dia 23 de julho de 2014, a professora pediu que os alunos produzissem uma memória literária com o tema da OLP (“O lugar onde vivo”), mas a produção deveria ser pessoal (memória do aluno), com o objetivo de ter o primeiro contato e conhecimento da escrita dos seus alunos.

Na aula posterior, do dia 30 de julho de 2014, a professora fez a entrega das memórias produzidas na aula do dia 23 de julho de 2014, após a entrega, a professora realizou a leitura de algumas memórias que contemplaram as características do gênero em estudo, comentou acerca de algumas memórias que não contemplaram as características do gênero, e, ainda, comentou sobre os erros ortográficos.

Após a entrega das produções textuais, a professora fez a divisão da turma com alunos que fizeram (e não) a memória solicitada na aula do dia 23 de julho de 2014, os que não realizaram a atividade solicitou-se a produção pessoal em sala de aula, os que já haviam produzido a memória pessoal iniciaram a primeira produção da memória literária da OLP, utilizando a entrevista realizada (atividade solicitada na aula anterior, a professora expos no quadro as características de uma entrevista e o modo de sua realização e solicitou que eles

realizassem uma entrevista com alguém mais velho e levassem na próxima aula) e com o tema “O lugar onde vivo”, nem todos os alunos, em minoria, não realizaram a entrevista, conseqüentemente, não fizeram a primeira produção da OLP, mas produziram um texto com o gênero em estudo.

A primeira produção da OLP foi desenvolvida a partir do que os alunos apreenderam nas atividades desenvolvidas pela professora anteriormente, ou seja, com base nas leituras e estudo de memórias literárias disponibilizadas no Caderno do Professor e na Coletânea de textos.

Após a primeira produção da OLPEF, a professora recolheu os textos para correção e, nas três aulas subsequentes, foram entregues para que os alunos produzissem a versão final, diante das observações elencadas por ela, destacado no próprio texto, ou seja, nenhum esclarecimento lhes foi dado de modo coletivo. Nesse momento de revisão e reescrita do texto, a professora não utilizou o quadro Roteiro de Revisão disponibilizado no Caderno do Professor (2014, p. 147), prendendo-se apenas à correção ortográfica e às características do gênero, sem refletir acerca de uma revisão mais aprofundada.

Subseqüentemente ao processo de reescrita, a professora e estagiária escolheram cinco textos, dentre os três 7º anos, que melhor contemplaram as características do gênero Memória Literária para serem enviadas a comissão de professores de Língua Portuguesa, escolhida pela escola, para que eles avaliem esses textos conforme os Critérios de Avaliação (Figura 11, p. 51). Após essa minuciosa avaliação, foi escolhida apenas uma memória dentre as cinco que foram elencadas pela professora, para ser enviada à OLPEF.

Verificamos que, embora o Caderno do Professor tenha sido adotado pela professora, ela, ora reproduzia as prescrições metodológicas acriticamente, ora não seguia fielmente à seqüência proposta, selecionando apenas algumas atividades das oficinas para serem trabalhadas em sala de aula, seja por questão do tempo ou pela atribuição de importância ao conteúdo abordado em algumas oficinas. E, quando seguia, não fora de acordo com a cronologia recomendada, o que nos possibilitou enxergar a variabilidade da mediação didática, ao trabalhar o gênero Memória Literária.

Consideramos o pressuposto de que a mediação didática da professora pode ser considerada variável, uma vez que, ao utilizar o Caderno do Professor como fonte de apoio metodológico, ora acolhe as recomendações do Caderno como única e legítima, (como por exemplo, na atividade realizada no dia 23 de julho de 2014, na qual a professora utilizou da oficina 11 da OLP, mencionada no quadro 3, p. 52) deixando de assumir a autonomia no seu próprio exercício profissional, ora posiciona-se como relativamente ativa, já que tenta adaptar

as prescrições do fascículo à realidade de sua sala, selecionando as atividades que julgam como mais importantes (como aconteceu em quase todas as suas atividades).

A pouca utilização integral das oficinas e atividades propostas não enriqueceu o desenvolvimento das aulas ministradas pela professora e apresentou uma grande perda para os alunos que deixaram de usufruir de uma riquíssima variedade de atividades. Além disso, os alunos ficaram a mercê de um número limitado de atividades e que muito pouco contribuíram para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

Em relação à receptividade dos alunos na realização das oficinas, percebemos o desinteresse deles por um gênero não familiar, visto que se sentem incapazes de desenvolver a produção de uma Memória Literária. Apenas em algumas atividades percebeu-se esse interesse, como, por exemplo, o trabalho do gênero a partir do áudio no dia 09 de julho de 2014 e a dinâmica realizada no dia 23 de julho do mesmo ano.

A partir dessa observação, percebemos que o despertar para a produção do gênero pode ser bem trabalhado, desde que sejam utilizados recursos didáticos que fixem a atenção deles. Ainda, parte desta desmotivação, cabe ao professor que não retoma o processo de desempenhar atividades, sejam elas contidas ou não no Caderno da OLP, que os envolva na produção do gênero em estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu-nos evidenciar respostas às três questões norteadoras deste estudo. Em relação à primeira pergunta de pesquisa – quais as etapas de produção textual são adotadas pelo procedimento SD na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro? – identificamos a possibilidade de os alunos conhecerem um novo gênero, de ler textos com os quais possuíam pouca familiaridade e dar ao professor um planejamento detalhado de um trabalho cuja filiação teórica às vezes é desconhecida.

Quanto à contribuição das atividades do Caderno do Professor, evidenciamos que esse não contraria, mas reforça o aporte teórico em que se baseia: Interacionismo Sociodiscursivo e ensino de língua materna alicerçado em documentos oficiais (BRASIL, 2001) que preconizam a leitura e a escrita por meio de gêneros textuais e atividades sequenciadas, que articulam as dimensões ensináveis da Memória Literária. Contudo, observamos que o Caderno do Professor prioriza a concepção de texto como objeto de imitação, ou seja, a concepção de escrita como consequência, em que o objeto de ensino de fato é o gênero textual, porém o que se ensina são textos que materializam alguns elementos do gênero, não considerando, portanto, a concepção de escrita como trabalho e linguagem como interação.

Isso se confirma pela quantidade de oficinas, as quais evidenciam uma tentativa de o Caderno do Professor trabalhar o eixo de “Leitura e Análise Linguística” e que, na verdade, essa leitura e análise linguística são referidas de modo superficial, servindo apenas como exemplo para produção, quando poderiam estimular a capacidade crítica e ativa do aluno no momento da leitura da Memória Literária, considerando-o assim como sujeito ativo capaz de conectar ideias, concluir, deduzir, criar hipóteses a partir das informações explícitas e implícitas no texto escrito.

Com isso, confirmamos que a concepção metodológica de ensino do gênero Memória Literária, dominante no Caderno, não é a de uma situação dinâmica de produção textual e sim a de um modelo estático de texto, ou seja, ele preocupa-se em “esgotar” um determinado gênero, apresentando aos alunos um grande número de textos pertencentes a esse gênero, para que os alunos aprendam a reproduzir aquela receita.

Não questionamos, certamente, o valor de um concurso dessa natureza e porte enquanto estratégia de mobilização docente e estudantil em torno da palavra escrita e de tudo o que isso significa; é incalculável a extensão de seus efeitos, sobretudo quando consideramos

o peso do envolvimento do MEC no projeto e a divulgação na mídia, incentivando a participação dos professores nesse concurso.

Contudo, acreditamos que ao almejar o ensino da produção de gêneros textuais, a proposta do Caderno deveria realinhar seu enfoque e proporcionar mais oficinas direcionadas à escrita, já que o resultado de exames de avaliações externas, a exemplo de SAEB, PROVA BRASIL, ENEM como também de estudos acadêmicos (ROJO, 2009), apontam um *déficit* na escrita e leitura dos alunos e o objetivo a que se propõe a Olimpíada é justamente o aprimoramento da escrita.

No tocante à segunda questão - quais os ajustes feitos pela professora durante a aplicação da SD proposta? - verificamos que a professora adotou o gênero e a proposta temática da OLP.

Para responder a terceira questão - quais os impactos das mudanças propostas na realização desse procedimento? - observamos que, devido a poucos, não foram detectados impactos relevantes na realização do procedimento.

A partir disso, consideramos que a SD proposta no Caderno do Professor, indubitavelmente, contribui para o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, a concepção metodológica de ensino de texto e de produção escrita não deve ser abordada de forma muito simplista, uma vez que os textos são vistos como reprodutores de uma estrutura prefixada para o gênero a que pertenceriam.

É importante que os aprendizes conheçam e reconheçam as estruturas exemplares dos gêneros textuais, mas que estejam conscientes da flexibilidade delas e que tenham acesso a uma prática continuada de produção de textos na sala de aula. Isso nos leva a afirmar que o ensino da produção textual, tanto no Caderno do Professor quanto na prática dos professores, é restrito, pois tende a ser a cópia de um modelo de um gênero.

Por fim, consideramos que o posicionamento crítico e ativo do professor é imprescindível no processo da OLPEF, já que o Caderno do Professor é distribuído para as diversas regiões do país com atividades de caráter homogeneizante e cabe, portanto, ao professor a autonomia e a percepção da adequação à realidade de seus alunos.

Em síntese, afirmamos que para desenvolver o modelo didático de ensino centrado na noção de gênero, que é o caso a Olimpíada de Língua Portuguesa, espera-se que o professor se embase no paradigma do construtivismo pedagógico, o qual considera que a mediação didática é um processo compartilhado, no entanto, verificamos que a mediação realizada pelos professores, na maioria das vezes, é de cunho tradicional, já que suas ações permitem constatar um aplicador de tarefas propostas pelo Caderno do Professor.

## REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, Filipe e PEREIRA, Luísa Álvares. Modos de ação no ensino da escrita. In: \_\_\_\_\_. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. 2007.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CENPEC, Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<http://escrevendo.cenpec.org.br/>>. Acesso em: 14 dez. 2013.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação* – Universidade do Minho Braga, Portugal, ano/vol. 16, nº 002, p. 221 – 236, 2003.
- CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. *Se bem me lembro...: caderno do professor – orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2014. (Coleção da Olimpíada).
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. \_\_\_\_\_. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. *Porto de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GONÇALVES, Adair. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos*
- INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: \_\_\_\_\_. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicada. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. *Gêneros textuais reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MEC. *Ministério da Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

O que é a olimpíada. *Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Disponível em: <[http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30&Itemid=55#](http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55#)>. Acesso em: 14 dez. 2013.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Didática do ensino de língua portuguesa. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (Org.). *Linguagens usos e reflexões*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009, v. 5, p. 223-261.

REGULAMENTO. *Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Disponível em: <[http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28&Itemid=20](http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=20)>. Acesso em: 14 dez. 2013.

RODRIGUES, Auro de Jesus. *Metodologia científica*. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/196/3/01d10a02.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.