

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS DIDACTIC SEQUENCE FOR THE TEACHING OF TEXT WRITING

Amanda José Dantas Silva¹

Universidade Federal de Pernambuco/ Prefeitura da Cidade do Recife

Elizabeth Marcuschi²

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O presente estudo versa sobre a necessidade de se encarar o ato de escrever como uma habilidade que deve ser sistematizada e contextualizada, de modo a trazer significação dentro da sala de aula. Amparando-se na noção da Escola de Genebra para o ensino da produção textual (oral e escrita) por meio de sequências didáticas, trouxemos a descrição e a análise de uma sequência didática elaborada por uma docente para o trabalho com a escrita em um 5º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental), de uma escola municipal da cidade do Recife/ PE. Para fomentar as discussões teóricas e alicerçar as análises nos baseamos nos estudos genebrinos (BRONCKART, 1999; PASQUIER; DOLZ, 2002; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004); e em outras vozes comentadoras sobre a noção de sequências didáticas (ROJO, 2013) e sobre o ensino da escrita de textos (GERALDI, 1997; SOARES, 2001). A partir das discussões geradas por esses aportes teóricos, como resultado do estudo, verificamos que a professora não utilizou a noção de SD genebrina, como um manual que deveria ser seguido de 'fio a pavio'. Mas, ela se posicionou como um sujeito ativo, aos moldes interacionistas (BAKHTIN, 1997), refletindo e adaptando o conhecimento à realidade de sua turma. Por outro lado, observamos que, dentro do projeto de classe desenvolvido, o ato de escrever não se instaura em uma relação interlocutiva, evidenciando como um ponto de retorno às 'velhas' práticas de ensino da escrita (expressão escrita, composição, redação), em que destinatário final do texto era o docente (SOARES, 2001), desconsiderando a escrita, como um processo dialógico da linguagem (BAKHTIN, 1997).

PALAVRAS-CHAVE: sequência didática; prática docente; produção escrita.

ABSTRACT

The present study deals with the need to consider the act of writing as a skill that must be systematized and contextualized, in order to bring significance within the classroom. Drawing on the notion of the Geneva School for the teaching of textual production (oral and written) through didactic sequences, we brought the description and analysis of a didactic sequence elaborated by a teacher to work with writing in a 5th year (Initial years of Elementary School), from a municipal school in the city of Recife / PE. In order to stimulate the theoretical discussions and to base the analyzes we base ourselves on the genebrin studies (BRONCKART, 1999; PASQUIER; DOLZ, 2002; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004); And in other commenting voices on the notion of didactic sequences (ROJO, 2013) and on the teaching of text writing (GERALDI, 1997; SOARES, 2001). From the discussions generated by these theoretical contributions, as a result of the study, we verified that the teacher did not use the notion of SD genebrin, as a manual that should be followed from 'wire to wick'. But she has positioned herself as an active subject in the interactionist mold (BAKHTIN, 1997), reflecting and adapting knowledge to the reality of her class. On the other hand, we observe that, within the developed class project, the act of writing does not establish itself in an interlocutive relation, evidencing as a point of return to the 'old'

¹ Mestre em Linguística. Professora formadora de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Prefeitura da Cidade do Recife. E-mail: mandadantas@bol.com.br

² Doutora em Linguística. Professora orientadora da pós-graduação em Letras da UFPE. E-mail: beth.marcuschi@gmail.com

conceptions of writing teaching (writing, composition, writing) In which the final recipient of the text was the teacher (SOARES, 2001), disregarding writing as a dialogical process of language (BAKHTIN, 1997).

KEYWORDS: didactic sequence; teaching practice; written production.

INTRODUÇÃO

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997: p. 27).

Durante muito tempo no Brasil, o modelo de ensino de Língua Portuguesa (LP) valorizava-se baseava no que Pasquier e Dolz (2002), chamam de aprendizagem aditiva. Quando, por exemplo, na alfabetização tradicional se aprendia primeiro a juntar as letras em sílabas, com estas formar palavras, das palavras construía-se frases e só quando se aprendiam estas, poderiam montar os seus textos. A produção do texto só era proposta a grupos que já estavam com a escrita no nível alfabético.

Dentro desse princípio aditivo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), o 'texto' só servia para ensinar a ler e era criado pela escola para este fim, eles não estavam presentes fora dela. *Quem não se lembra das cartilhas?* Suporte que trazia grupos silábicos e imagens correspondentes, com frases descontextualizadas e que só encontrávamos dentro da instituição. Se o que se pretende no ensino de LP é levar o aluno a escrever e interpretar, não cabe tomar como unidade básica do ensino a letra, ou a sílaba, ou a palavra, ou a frase- vistas isoladamente não dizem nada, não trazem sentido ao aprendiz. "Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam" (p.28).

Este pensar conduziu a história do ensino de LP, não apenas nos anos de alfabetização. As atividades de estruturação gramatical perdura(ra)m e estrutura(ra)m muitas metodologias ainda hoje. Considera(va) a metalinguagem como uma etapa intermediária e preponderante para desenvolver a expressão escrita. O aluno só aprenderia a escrever graças às questões de práticas da norma: amparando-se no domínio lexical, da gramática e da conjugação verbal- ele teria elementos suficientes para produzir, sozinho, sem ajuda específica, a transposição dos mecanismos para 'compor' o seu texto (PASQUIER; DOLZ, 2002). Todavia, a aprendizagem não se dá de maneira tão simples como prevê este método. Em uma receita de bolo, por exemplo, não podemos adicionar os ingredientes aleatoriamente, sem observar as condições do preparo: que bolo vamos fazer; qual a quantidade de ingredientes será necessária, para o número de pessoas que vão comê-lo; como vamos fazê-lo (batedeira, liquidificador, a mão) e onde vamos colocar a massa (o recipiente, a temperatura). Mesmo seguindo os passos indicados na receita, o resultado final, a cada vez que realizarmos, será diferente; pois, a condição de produção poderá ser outra. Na produção textual, todas essas proposições devem ser analogamente consideradas e planejadas durante o processo de ensino.

Destarte, o presente trabalho se baseia nos estudos da Escola de Genebra, mais precisamente nas investigações do GRAFE³, composto por pesquisadores que seguem a linha bakhtini-

³O GRAFE (*Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné*- Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado) é um grupo de pesquisa do ensino do francês como língua materna, da *Université de Genève* (UNIGE). Segundo Bronckart (2010), os estudos genebrinos iniciaram em âmbito suíço, na década de 80, tendo como maior referência teórica para sua aplicação ao ensino, os ideários russos de Bakhtin (linguagem) e de Vygotsky (desenvolvimento psicológico). Integram-se às pesquisas, os professores pertencentes à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e outros pesquisadores que seguem

ana do discurso socialmente construído, o sociointeracionismo de orientação Vygostkyana e o sociointeracionismo de Bronckart. Tal perspectiva direciona teoricamente os documentos oficiais do MEC (1997, 1998, 2006, 2012) e, por sua vez, norteia o ensino de LP tendo como objeto de ensino, os gêneros de textos (orais e escritos). A concepção genebrina encara o ato de escrever textos como uma habilidade que deve ser ensinada e contextualizada dentro da sala de aula. E será por meio dos textos que a significação surgirá: não planejando tarefas que partam das estruturas mínimas a máximas, linearmente. Mas, do todo – global e contextual, para atividades que também trabalhem com o mínimo (elementos coesivos, pontuação, ortografia etc.), se for observado nas produções textuais dos alunos, o que ainda precisam saber. Isto é, o ensino deverá se articular por meio de estratégias moduladas, tanto para a produção oral como para a escrita. São as chamadas de *seqüências didáticas* (SD), atividades pensadas e organizadas para ensinar determinadas práticas da linguagem - aspecto que discutimos mais amiúde na seção seguir.

Para tal, o presente artigo se propõe a descrever e a analisar uma SD produzida por uma docente para o trabalho com a escrita de sua turma do 5º ano do Ensino Fundamental (EF), de uma escola municipal da cidade do Recife/ PE⁴. O acompanhamento sobre a ação didática se deu sob dois vieses: primeiramente, oferecemos uma formação docente⁵ sobre a noção de SD genebrina, buscando dirimir as dificuldades em produção textual, apresentadas pelos discentes nas avaliações. Após isso, em outros encontros, o assessoramento se deu em sala de aula, no decorrer da aplicação da SD e, longitudinalmente, por meio de relatos descritivos da professora sobre as estratégias utilizadas e as produções dos alunos durante e ao final da aplicação da SD.

Ademais, não temos a intenção de esgotar as discussões sobre o uso de SD para o ensino da escrita na escola, considerando os parâmetros de um artigo científico, entretanto buscamos formular ‘saídas’ de percurso para que possamos, em meio às análises e às discussões formuladas, responder a dois questionamentos lançados por Rojo (2013) sobre a noção modular genebrina, e que nos faz refletir, com base no nosso contexto local, se a importação teórica dos elementos que têm ou que deveriam ter uma SD seriam aplicáveis a nossa realidade (brasileira, nordestina, recifense)⁶, visto que a estrutura foi criada para uma realidade europeia (genebrina)? E mesmo quando abordando um ou poucos gêneros, o modelo de ensino seria maleável às metodologias e aos usos do docente? São estas indagações que vamos nos deter durante os resultados e as conclusões que chegamos ao final da análise sobre a SD produzida e desenvolvida pela docente em sua turma dos anos iniciais do EF.

1. Sequência didática no ensino de produção textual

A perspectiva adotada nas SD é textual, isto significa ter como unidade de ensino os gêneros de textos. Este pensar foi introduzido, no Brasil, pela Escola de Genebra, e aplicado em estudos acerca do ensino de LP, por diversos teóricos de Linguística Aplicada, inclusive, pelos referenciais do MEC (1997, 1998, 2006, 2012), que apontam as diretrizes para a educação. O que há de novo nesta concepção, com enfoque nos gêneros textuais é que não basta apenas inserir o

a linha do discurso socialmente construído- entre eles, Jean-Paul Bronckart que se unindo aos demais elaboraram o Interacionismo Sociodiscursivo. Os estudos genebrinos se voltam a desenvolver transposições didáticas para o ensino e a aprendizagem da produção oral e escrita dos gêneros de textos.

⁴ Buscando manter o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa não mencionamos o período em que ocorreu a geração dos dados e os nomes dos participantes e da escola.

⁵ Atuamos ao longo do estudo *in loco* como formadora de professores em LP de um programa, à época, que atuava na Rede Municipal do Recife. Este contemplava ações educativas tanto para a área de LP quanto de matemática, quinzenalmente e em serviço. Os professores eram atendidos na escola e no seu turno de trabalho, oferecendo oficinas sobre variados temas com relação ao ensino de cada disciplina e plantões em que o técnico iria para a sala de aula, junto com o/a regente, se assim ele/a desejasse, para realizar as estratégias e as orientações propostas nos estudos.

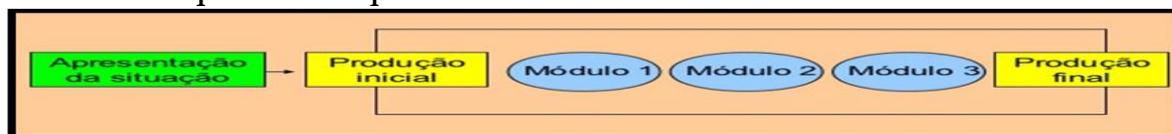
⁶ As observações *in loco* e os acompanhamentos pedagógicos ocorreram em uma escola municipal situada na cidade do Recife.

texto nas aulas de LP; como muitas vezes se observaram em diversas abordagens de uso do texto no ensino de língua materna, com ênfase na estrutura e desvinculando do contexto de uso, sem refletir sobre as condições de produção: o que dizem, para quem, com quais finalidades e como podem dizer isso de um jeito eficiente na oralidade e na escrita.

Esta compreensão visa criar significado para o aluno, por meio de um conjunto de situações que o habilitem a construir sua responsabilidade enquanto leitor e escritor. Segundo Fernandes (2013), desenvolver hábitos de leitores e de escritores leva tempo e planejamento. As SD podem ser uma eficiente estratégia, pois são atividades permanentes e sistematizadas, pensadas para o ensino e a aprendizagem de produção de textos (orais e escritos).

Mas, *o que são verdadeiramente as SD?* um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática e gradual, a partir de um trabalho com a produção textual de um gênero oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004, p. 97). Elas são, portanto, “o resultado de um processo de transposição didática que procedendo de uma *modelização didática* de dado objeto de ensino, transforma-o em saber ensinável, que possibilita o planejamento de uma unidade de ensino modular” (ROJO, 2013, p. 175). A modelização didática (ROJO, 2013), ou modularidade (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004), ou módulo didático (PCN, 1997) é a construção de um modelo didático, SD, para o ensino de um dado conhecimento, neste caso, os gêneros de textos. Servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis, sem a interferência da escola. Isto implica levar em conta um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com as capacidades dos alunos, suas necessidades, interesses e objetivos. E *como seria possível levar os alunos a produzirem textos, orais e escritos, por meio das SD?* Dentro desta perspectiva modelizada de ensino, conforme os fundamentos de Dolz; Noverraz; Schneuwly ([2001] 2004), ela seria constituída de:

FIGURA 1: Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly ([2001] 2004, p. 98).

Na *apresentação inicial*, chama-se atenção para a necessidade de se explicitar o contexto de produção: o que escrever: o tema do texto; para quê: a finalidade, intenção da escrita; para quem: leitor/ ouvinte presumido; o que dizer: as formas de expressão; como dizer: o gênero do texto; onde será exposto: o suporte ou espaço social em que será divulgado. Na medida do possível, as SD devem ser trabalhadas num âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e úteis. Nesta apresentação serão detalhadas tarefas de expressão oral e escrita que os alunos deverão realizar, contextualizando o projeto de texto para a *produção inicial*. Nesta, as crianças elaboram o primeiro texto (oral ou escrito), assim revelam para si mesmo e para o professor as representações que tem sobre a atividade. Por meio da produção inicial, conhecem-se as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, definindo-se o conteúdo a ser explorado pela SD, motivando os alunos e auxiliando-os a estarem mais aptos a produção final. Ou seja, a produção dá ao professor a possibilidade de avaliar o que o aluno já sabe e ajustar as estratégias direcionando para o que ele não sabe. Funciona como avaliação diagnóstica, isto representa a essência de uma concepção de avaliação formativa, sistemática e processual- orienta e conduz o processo, segundo as necessidades comunicativas da turma.

Esta etapa da SD, por sua vez, serve de parâmetro para o professor sobre o que é preciso trabalhar, nos *módulos*. São estratégias organizadas em módulos de aprendizagem (ou também conhecida como oficinas) que visam trabalhar com os alunos, as dificuldades identificadas na produção inicial, buscando auxiliá-los a superar. O movimento da SD segue do complexo ao

simples⁷: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando, uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. Ao término, volta-se ao complexo com a *produção final*. A SD é concluída com esta produção que dá ao aluno a possibilidade utilizar na prática as capacidades de linguagem assimiladas nos módulos. Estas estratégias moduladas oferecem ao professor a oportunidade de realizar uma avaliação somativa, amparando em listas de controle⁸. Nela, o professor pode constatar a evolução ou os entraves dos alunos durante todo o processo e servirá de ‘suporte’ para a elaboração de novas SD.

No geral, para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, buscando enfocar e trabalhar, nos módulos, as dificuldades identificadas nas produções iniciais dos alunos, uma SD deve contemplar:

QUADRO 1: Etapas da SD

Apresentação da situação	Produção inicial	Módulos 1, 2, 3...	Produção final
<ul style="list-style-type: none"> -Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o tema; -Contextualização do tema; -Situação de produção (o que, para quê, para quem, como dizer onde será exposto o texto); -Leitura de textos de referência (gêneros que serão propostos); -Proposta de produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mapear o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual (oral ou escrito), listas de controle; -Serve de parâmetro avaliativo para o acompanhamento processual durante os módulos até chegar a produção final; -Define os conteúdos sobre o gênero a ser trabalhado na SD (linguísticos e enunciativos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Atividades diversas com base na 1ª produção, buscando superar as dificuldades dos alunos: -Exploração de gêneros (leitura, comparação de trechos ou textos completos do mesmo gênero ou de outro, reflexão sobre peculiaridades linguísticas e enunciativas etc.); -Revisão e reescrita com base nas fichas de controle feitas pelos próprios alunos ou pelo professor (individual, em duplas ou coletiva). 	<ul style="list-style-type: none"> -Colocar em prática tudo que aprendeu nos módulos; -É importante retomar pontos da apresentação inicial, como forma de lembrar: o contexto de produção; marcas linguísticas e enunciativas próprias do gênero.

Fonte: Produzido com base no artigo de Dolz; Noverraz; Schneuwly, [2001] 2004.

A estrutura modulada da SD foi pensada para evitar, o que Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004, p. 110) chamam de “abordagem naturalista”- em que basta simplesmente ‘fazer’ para consolidar uma capacidade de linguagem. Ao contrário, o procedimento visa pôr em evidência “os processos de observação e de descoberta”. Segundo os autores, com isso, busca-se inserir na perspectiva interacional, construtivista e social que implica a prática de atividades planejadas, estruturadas e intensivas, pensadas para dar certo. Vejamos, a seguir, o relato de uma experiência docente, gerado discursivamente *in loco* e a longitudinalmente em uma turma do 5º ano do EF, de uma escola municipal da cidade do Recife, tendo como base a noção modular genebrina para elaborar e sistematizar o ensino da escrita.

⁷Concepção contrária ao processo aditivo que já mencionamos no início do artigo, nesta a proposta de aprendizagem funciona como um processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe. O indivíduo toma por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los. Nesse sentido, as tarefas de produção escrita partem do que a pessoa já consegue produzir (em termos do gênero solicitado) e se voltam para o que pode ser aprendido para a melhora do texto.

⁸ Segundo Pasquier e Dolz (2002), durante as avaliações, o professor elenca em forma de notas, os aspectos linguísticos (gramaticais ou enunciativos) que vai descobrindo durante as atividades de aprendizagem dos alunos e que podem ajudá-lo na escrita de um novo texto, são as chamadas *listas de controle* ou de *constatação* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004). Este processo externo serve, progressivamente, num instrumento de regulação interna, tem o intuito de mapear as dificuldades e direcionar a avaliação formativa num processo de retextualização.

2. Resultados: a SD em ação

Como sugerem os próprios autores, as SD “não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas”, segundo os diferentes níveis de seus alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127). E foi isso que efetivamente ocorreu na ação didática em tela, a docente se apropriou da teoria genebrina e elaborou uma SD, segundo às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Para efeitos didatizantes e melhor conduzir as reflexões, organizamos esta seção em duas partes que chamamos de (1) Preâmbulos para o planejamento da SD e (2) análise e reflexão da SD e das produções textuais. Ao longo das descrições realizadas nas análises, utilizamo-nos de amostragens quantitativas das habilidades identificadas como listas de controle das produções textuais da turma, que dimensionaram todo o planejamento docente antes de elaboração da SD para a sua turma, exemplificando-as com uma produção textual da turma e com a reescrita coletiva desta produção.

(1) *Preâmbulos para o planejamento da SD*, a SD produzida pela docente foi pensada para atender a uma turma de 18 (dezoito) alunos, sendo um portador de necessidades especiais⁹, do 5º ano do EF, de uma escola municipal do Recife. Para que se entenda a reflexão, é preciso reiterar o que direcionou a elaboração da SD, por parte da regente, cujas estratégias de ensino de produção textual são descritas, por meio de observações de relatos presenciais e a distância da experiência: no início do ano letivo, à época da pesquisa, a professora realizou no seu primeiro mês de trabalho com o respectivo ano, uma produção escrita com fins diagnósticos¹⁰. Segundo relatos da educadora, como ela não conhecia o nível de escrita da turma, resolveu trazer uma estratégia que pudessem servir para direcionar suas ações interventivas, diante das dificuldades da turma. A tal atividade se propunha a fazer com que as crianças criassem um título para o texto, ao passo, que tinham que dar continuidade a narrativa, conforme podemos ver abaixo.

EXEMPLO 1: Produção escrita diagnóstica

Num fim de tarde de domingo os amigos de Júlia, Pedro e Renata, resolveram fazer um passeio de bicicleta num parque que ficava bem afastado de suas casas. Estavam pedalando felizes quando avistaram, num parque entre árvores, em enorme objeto prateado. Curiosos resolveram ir até lá ver de perto aquilo que parecia uma nave espacial. Assim, que chegaram, uma porta se abriu e saíram dois homenzinhos muito estranhos.

Fonte: Atividade cedida ao estudo pela professora participante.

Produzir textos é um processo que envolve diferentes etapas: planejar, escrever, revisar e reescrever. Estes comportamentos próprios de escritores competentes são os conteúdos fundamentais da produção escrita. Não encarar este projeto de escrita sob a visão interacionista, torna o processo ainda mais difícil e desanimador. Segundo Pasquier e Dolz (2002), “produzir um

⁹ As produções textuais do aluno portador de necessidades especiais se apresentaram ilegíveis, quando realizadas individualmente, diante de suas impossibilidades sob o domínio do sistema de escrita alfabético. O que não se confirmou na produção coletiva, tanto oral como escrita.

¹⁰ Toda a descrição desta atividade se deu por meio de relatos da docente e por amostragem das produções textuais dos alunos que foram catalogadas pela docente em um caderno, denominado pela mesma, de produções diagnósticas.

texto é uma atividade extremamente complexa que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada” (p. 879).

Diante disso, a tarefa acima pôde ser mais um mecanismo de verificação diagnóstica do que um momento que favorecesse a produção textual das crianças. Como de fato, ocorreu: a professora entregou a atividade, leu para os alunos o esquema proposto de continuidade da narrativa, disse o que deveriam fazer e aguardou que eles terminassem. Desprezando toda a situação de produção que poderia ser melhor contextualizada sobre o tema (mobilização dos conhecimentos prévios, leitura de gêneros que abordassem a temática de ‘extraterrestres’, debates, pesquisa sobre o eixo, levantamento do esquema textual proposto etc.). Apesar de apresentar a situação inicial e a complicação da narrativa, a prática da escrita pouco acrescia de argumentos e não se tinha a ‘garantia’ de uma continuidade temática, de modo, a favorecer a construção de sentido. Por outro lado, se olharmos para a atividade como estratégia avaliativa, ela pôde suscitar questionamentos para melhorar a prática docente, corrigir as dificuldades dos alunos, realizar agrupamentos (segundo o nível de aprendizagem proximal) e propor intervenções.

Este último ponto, as intervenções didáticas, se estruturou com base nesta primeira diagnose e, por conseguinte, direcionou o modelo didático proposto a seguir- uma SD com foco na reescrita coletiva. Segundo Marcuschi, B. (2007), são nestes ‘múltiplos olhares’ entre “o fenômeno, a pessoa e o evento avaliativo” que se instala o processo de avaliação formativa. Estabelecendo-se como parâmetro para refletir sobre as habilidades elaboradas pelos alunos, com fins a rever todo o processo de ensino-aprendizagem- não se restringindo a apontar os ‘erros’. O ato avaliativo deve ser flexível e passível de ser reformulado, conforme as necessidades, culturalmente construídas durante o processo interacional. Ou seja, esta concepção rompe com os moldes de quantificação e é produzida mediante um discurso reflexivo e crítico de uma perspectiva avaliativa, vindo toda a ação de construção de saberes como algo provisório que se processa continuamente, por isso processual, nas relações sociais culturalmente e interativamente marcadas. Avaliar é, portanto, “considerar todo o processo de aprendizagem e não apenas o produto” (p. 66).

Foi com base neste enfoque que se estabeleceu a SD em análise. Nas produções textuais prévias à modelização, a professora pôde constatar em quais capacidades de linguagem os seus alunos apresentaram mais dificuldades (segmentação entre as frases, pontuação, uso de letra maiúscula e o próprio conhecimento sobre uma sequência narrativa- foram as mais recorrentes); e, assim, pudesse montar uma SD para suprir estas necessidades de aprendizagem. Observemos a SD de reescrita de narrativas desenvolvida pela docente:

(2) *Análise e reflexão da SD e das produções textuais*, como já dissemos, o primeiro momento foi motivador para a construção do modelo didático e de seu objeto de ensino, o gênero conto que permaneceu na ordem do narrar. Isto é, a escolha pelo gênero em questão não ocorreu aleatoriamente, uma vez que durante a elaboração do implemento didático, a Instituição mantenedora da escola (Prefeitura do Recife) direcionava semestralmente o currículo do 3º ao 5º ano, nas áreas de português e de matemática. Para cada semestre, elaboravam um Plano de Ensino elencando tanto as habilidades de leitura e de produção textual para serem trabalhadas, quanto determinando o que e como fazer a *práxis* em sala de aula. Para o 5º ano, por exemplo, a indicação era que o primeiro gênero deveria ser o Conto e as habilidades aos eixos relacionadas - mecanismos que serviram de parâmetro para a professora avaliar e estruturar intervenções didáticas ao longo de sua SD (objeto de ensino, lista de controle). Visualizemos abaixo o modelo didático construído pela docente:

QUADRO 2: Etapas da SD docente

Apresentação da situação	Produção inicial	Módulos 1, 2, 3...	Produção final
-Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o tema; -Conhecer sobre o assunto que vai escrever: a) Leitura de textos de	-Mapear o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual (oral ou escrito), listas de con-	1) reescrita textual por meio de imagens que representem o esquema narrativo do gênero conto;	- Revisão e reescrita coletiva: escolha de um texto que apresentava as dificuldades mais comuns dentro das marcas lin-

referência Assistir a diferentes versões do conto de João e Maria: filme “João e Maria caçadores de bruxa” (longa-metragem) e um curta animado com a versão original; b) Comparação sobre versão original e moderna: debates; -Planejamento da escrita: situação de produção; - Proposta da 1ª produção reescrita individual.	trole; -Serve de parâmetro avaliativo para o acompanhamento processual durante os módulos até chegar a produção final; -Define os conteúdos sobre o gênero a ser trabalhado na SD (linguísticos e enunciativos).	2) atividades de leitura e de reescrita de contos conhecidos, para focar as dificuldades; 3) trabalhar a ortografia, tempos verbais, letras maiúsculas, jogos para trabalhar o uso verbal, inserir lembretes na sala sobre o uso das letras maiúsculas e sobre características do gênero textual, exercício ortográficos do manual didático, ditados.	guísticas observadas na produção inicial.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado com base nas observações de aula e nos relatos da docente.

Diante disso, em sala de aula, a SD foi modularizada em cinco etapas, totalizando 10 (dez) h/a: as quatro primeiras ocorreram em duas semanas, em 8 (oito) h/a; a última etapa aconteceu um mês depois, quando a professora voltou com uma seção de reescrita coletiva com um texto de um aluno. As estratégias eram propostas, normalmente, nos primeiros horários das aulas- período em que estão mais concentrados e calmos- e em dias alternados- buscando não tornar a SD cansativa se trabalhada toda de uma só vez. O grau de intensidade que Schneuwly, Noverraz e Dolz sugerem que se atribua à SD, será dado pela periodicidade que se deseja dar ao modelo didático, duas vezes por semana no mínimo. Na 1ª e na 2ª etapa foram deixadas para introduzir o tema e garantir o contexto de produção (situação inicial e reescrita individual). A ideia era descobrir o que os alunos já sabiam sobre o conto de “João e Maria”, despertando-os a se expressarem oralmente. Lendo textos de referência com uma versão original da história, eles lendo, a professora lendo, tentando garantir que o texto seja realmente compreendido. Mesmo sendo um conto que, grande parte dos alunos conhecia, muitas questões foram inferidas e relacionadas à vivência local deles. Ademais, por meio da leitura, foi possível identificar os discursos (narrador, personagens), identificar pelo contexto palavras que não sabiam o sentido, observar o esquema da narrativa etc.

Na seção do filme (ver quadro 2, situação inicial), foi possível exercitar a escuta, levando os alunos a identificarem a situação de produção. Saber que existem formas diferentes de dizer o mesmo tema, levando em conta: quem diz, para quem diz, onde se diz e quando se diz. No debate, foi o momento de coletar informações, analisando os dados e as informações, conversando e contra- argumentando diante das experiências vivenciadas. Estas etapas se mostraram fundamentais para que o aluno dominasse o conteúdo e soubesse o que dizer no seu novo texto. A 3ª etapa, ocorreu após o debate, na mesma aula, quando os argumentos já estavam bem definidos, propôs-se a reescrita individual. Esta serviu de análise para redefinir as estratégias moduladas do modelo didático e como elemento comparativo, com a diagnose precedente à SD. Observemos a lista de controle formulada com base nas habilidades para produção textual, instituídas para o 5º ano, nas escolas municipais do Recife, visualizando as capacidades de linguagem demonstradas pela turma nas produções escritas (diagnóstica e inicial).

QUADRO 3: Capacidades linguísticas na escrita da turma

LISTA DE CONTROLE	Produção textual: Sem contextualização	1ª Produção inicial: SD
	Nº de alunos	Nº de alunos
Segmenta o texto em parágrafos, usando adequadamente a pontuação ao final de frases (ponto, vírgula, exclamação e interrogação).	3	9
Marca a separação do discurso diretos (do narrador e dos personagens) com dois pontos e travessão	2	5

Utiliza letra maiúsculas no início de frases, nomes próprios e títulos.	3	11
Apresenta domínio da ortografia de palavras de palavras usuais	7	12
Obedece às regras de concordância nominal e verbal	5	8
Usa mecanismos de coesão	8	8
Atem-se a temática proposta	10	15
Mantem coerência textual na atribuição do título ou na continuidade temática	10	15
Atende a modalidade de texto proposta	10	15

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base a lista de controle fornecida pela instituição e as produções dos alunos.

O objetivo do trabalho de análise linguística na escola, conforme às orientações dos PCN (1997), deve favorecer a reflexão sobre a língua, imprimindo maior uso da linguagem. Por isso, principalmente nos anos iniciais, as situações didáticas devem centrar-se na atividade *epilinguística*. Isto é, pensar sobre a língua em situações de produção e interpretação, como estratégia para refletir e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (oral e escrita). “E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais” (GERALDI, 1997, p. 31). Para Geraldi (Op. cit.), o erro irá fundamentar esta prática, pois, será a partir dele que se iniciará a autocorreção. No entanto, o que importa não é o domínio das terminologias e sim o princípio da reescrita, tentando observar os aspectos sistemáticos da língua que já lhe é própria.

Foi atendo-se a este pensar que o eixo da análise linguística se inseriu nos módulos da SD (quadro 3), percebe-se quantitativamente o desenvolvimento na escrita dos alunos, da diagnose prévia até produção inicial da SD. Na primeira atividade escrita, de uma turma de 17 (dezesete) que produziram, apenas três aprendizes textualizaram, segmentando seus escritos em parágrafos, utilizando uma pontuação adequada entre os discursos e empregando corretamente as letras maiúsculas. Apesar da ausência destes elementos linguísticos em grande parte das produções, 10 (dez) alunos deram continuidade à narrativa e conseguiram atribuir ao texto, uma unidade significativa; e 7 (sete) do total ‘fugiram’ ao tema proposto ou não produziram seus textos contemplando o gênero proposto. Na segunda produção escrita, apenas com o incremento intencional da contextualização, as crianças tiveram consideráveis evoluções em seus textos em todas habilidades previamente elaboradas.

É neste percurso que surge a denominação *produção textual*, pois mais relevante do que o professor de língua tentar repassar todo o conteúdo previsto para o semestre, é fazer com que o aprendiz aprenda a usar o que foi ensinado, amparando-se em um propósito comunicativo. Neste tocante, a prática da análise linguística não deve se limitar à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, restringindo-se a ‘correções’. Deve-se, portanto, trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1997). Dito isso, na 4ª etapa, a professora resolveu focar, nos módulos, as dificuldades presentes mais evidentes nas produções, trabalhando exercícios e jogos orais com enfoque na concordância e nas noções temporais do verbo (do ontem e do hoje). Ademais, ela promoveu outra seção de reescrita, agora utilizando de imagens que representassem o esquema narrativo do conto “João e Maria”, buscando auxiliar os alunos na escrita. Durante a pausa de um mês para a realização da produção final (etapa 5) da SD, a professora continuou trabalhando outras reescritas coletivas e individuais, explorando alternadamente as habilidades que os aprendizes apresentaram dificuldades na diagnose. As reescritas coletivamente com SD impressas¹¹ foram constantes em suas aulas, inclusive participamos de algumas com ela; em sala de aula, foram trabalhados contos

¹¹ As SD impressas foram produzidas pelo Instituto de Qualidade de Ensino (IQE), programa que prestava serviço ao município dando suporte teórico e material nas áreas de português e de matemática, aos técnicos e a todo corpo docente da Rede, à época do estudo.

como “Chapeuzinho Vermelho”, “A galinha dos ovos de ouro”, “Os três porquinhos” e “Cinderela”.

A 5ª etapa, como já dissemos, ocorreu um mês depois, segundo a docente, buscando distanciar um pouco os alunos do seu texto inicial para revisá-lo e reescrevê-lo coletivamente e intencionando aproximar as crianças de comportamentos dos escritores eficientes. Seguindo as orientações de revisão de texto, pontuadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004): escolheu-se uma produção nem a melhor, nem a pior em nível de dificuldades (ver produção textual do aluno, quadro 4). É preciso destacar que a professora optou por corrigir, no texto da criança, o que efetivamente não queria ser trabalhado, pois eram temas que ela já havia trabalhado nos módulos como a ortografia e as noções de tempos verbais. Por isso, no decorrer da produção final de reescrita coletiva, a regente preferiu, ao seu ver, relevar as capacidades da linguagem que fossem mais prioritárias, assim, explorou o esquema narrativo, segmentação das frases, pontuação e letras maiúsculas. A acentuação, de acordo com a mesma, seria um tema direcionado para uma próxima SD, tendo em vista que naquele momento não era seu objetivo. Nesta etapa, a professora projetou em *datashow* trechos de um texto de uma criança da sala, não identificando sua autoria, trazendo ‘erros’ pretendidos para reescrita para que todos revisassem e comentassem. Amparando-se no estudo genebrino, definir claramente os elementos linguísticos que se quer priorizar, é condição primeira na elaboração de uma SD e daí dirigir estratégias de revisão para que as intenções se cumpram (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [2001] 2004, p. 107). Observemos os aspectos comentados nas produções trazidas abaixo.

QUADRO 4: Produções escritas

PRODUÇÃO INICIAL: ALUNO	PRODUÇÃO FINAL: REESCRITA COLETIVA
<p>historia de João e maria</p> <p>Era uma vez uma familia que morava na floresta e eles tinha dois filhos que se chamavam joão e maria e todas as noites céus pais mandavam eles irem na floresta pegar lenha para a fogueira e quando eles estavam endo maria jogava pães para eles não se perder mas os passarinhos comeram todos os pães e eles não tinham como ir para a casa e eles estavam com muito frio e fome e eles andaram e andaram e eles viram uma casa feira de doces e tinha muito brigadeiro e como eles estavam com muita fome começarã a comer todos os doces equando eles entraram na casa de doces eles viram uma bruxa muito feia e éla jogou joão em cima da gaiola e éla mandava maria fazer o comer dela e de joão porque ela queria que joão ficase gordo para ela comer éle</p> <p><u>Legenda:</u> Situação inicial, Complicação: evento modificador, Ação 1: decorrentes da complicação, Ação 2: clímax da complicação</p>	<p>A História de João e Maria</p> <p>Era uma vez uma família que morava na floresta. Eles tinham dois filhos, que se chamavam João e Maria. Todas as noites seus pais mandavam eles irem na floresta pegar lenha para a fogueira.</p> <p>E quando as crianças estavam indo, Maria jogava os pães para eles não se perderem, mas os passarinhos comeram todas as migalhas. Os meninos não tinham como ir para casa e eles andaram e andaram.</p> <p>E eles viram uma casa feita de doces e tinha muito brigadeiro. Como as crianças estavam com muita fome começaram a comer todas as guloseimas.</p> <p>E quando eles viram uma bruxa muito feia. Ela jogou João em uma gaiola. A malvada mandava Maria fazer comidas para o menino engordar. Pedia para ele mostrar o seu dedo. Pois ela queria comê-lo.</p> <p>Os meninos conseguiram matar a bruxa e seu pai os encontrou. A casa de doces virou de ouro e eles ficaram muito ricos.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como visualizamos no quadro à esquerda, apesar do pouco domínio, por parte da criança, em controlar a complexidade existente na escrita sob as capacidades linguísticas supracitadas, o domínio parcial das capacidades não comprometeu o todo construído: dá a possibilidade ao leitor de interagir com o texto e de produzir sentido. Há coerência, até indício de autoria como em ‘andaram e andaram’, ela podia ter usado ‘andaram muito’, mas optou pela repetição verbal para marcar intensidade que se queria expressar. Como disse, a produção textual apresenta textura, uma liga entre as partes, estabelecidas também pelos substantivos próprios ‘João e Maria’; pelos pronomes ‘éla/éle’; pelos verbos que, quando não registrava graficamente as desinências corretas, marcava-os sob a influência correta da fala (no oral é assim que se diz). A pontuação e a paragrafação são inexistentes, graficamente, mas nem por isso, o texto deixa de ter unidade. Não

são frases soltas: os conectores aditivos estabelecem uma ‘tessitura’ entre as orações coordenadas. Desta maneira, quando se explora a pontuação (a ortografia ou qualquer outro elemento linguístico), por meio de estratégias epilinguísticas, está ensinando que o texto não é uma soma de frases soltas, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes/ frases que se agrupam e formam o fluxo textual, de modo a indicar ao leitor os sentidos pretendidos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos (BRASIL, 1997, p. 59).

Um outro aspecto que vale pontuar na revisão textual diz respeito ao fluxo da *sequência narrativa*. Segundo Bronckart (1999, p. 218-219), o esquema de uma narrativa se compõe de situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. Ademais, dessas unidades estruturantes que organizam e compõem um todo global e significativo do texto, desenvolvendo uma ação completa com início, meio e fim. O autor acrescenta que para se ter uma sequência narrativa é preciso que haja uma história contada mobilizando os personagens implicados nas ações por meio da *intriga*. É preciso que se inicie de um estado de equilíbrio, daí surge uma tensão que, faz surgir uma ou várias ações transformadoras e, por fim, regressa-se ao estado de origem. Bronckart (Op. cit.) alerta que as sequências efetivamente narrativas podem ter mais fases, como no gênero romance que tem um alto grau de complexidade ou no gênero fábulas que podemos ter ainda uma moral. Foi indo ao encontro deste pensar sobre a arquitetura textual, no texto em destaque, a professora observou que a criança, bem como grande parte da turma, apresentou dificuldade no esquema narrativo, tanto na produção inicial (Diagnóstica) quanto na produção inicial da SD.

Neste sentido, a docente percebeu que mesmo que na primeira produção (diagnóstica) tenha sido apresentado ao aluno a situação inicial e a complicação da narrativa; e, na segunda (produção inicial da SD), os alunos da turma não tenham apresentado tantos problemas quanto ao desenvolvimento do fluxo narrativo, ela notou que os ‘erros’ presentes nas produções ocorreram, principalmente, no desenvolvimento das ações, da resolução e da situação final – conforme podemos visualizar na lista de controle abaixo.

QUADRO 5: Lista de controle

ESQUEMA NARRATIVO	Produção textual: diagnóstica do início	Produção inicial: SD
	Nº de alunos	Nº de alunos
Situação inicial (apresentação: tempo, espaço, personagens)	--	15
Complicação	--	14
Diversidade de ações ou clímax	11	11
Resolução	11	10
Situação final ou desfecho	10	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por isso, embora a regente tivesse trabalhado com o esquema narrativo em outras atividades moduladas (nas quais já mencionamos, as das SD impressas do IQE), na etapa final de sua SD, ela preferiu retomá-lo, na revisão, dando mais uma oportunidade, aos que não aprenderam, de assimilar e de reescrever junto com o grupo, haja vista que quase metade da turma ainda apresentava dificuldades, como vimos no quadro 5. Desta forma, a reescrita coletiva passou a ser mais uma oportunidade de abordagem sobre conteúdos e habilidades que dificilmente os aprendizes fariam sozinhos. Pois, não é fácil assimilar estratégias leitoras e escritoras aos moldes de sujeitos proficientes: entender a linha composicional narrativa, estruturas de acabamento típicas do gênero conto e as relações que estas podem assumir na relação interacional das práticas sociais da linguagem com o seu destinatário - numa ação isolada é praticamente impossível. Ao nosso ver, é função da escola tornar isto possível, uma vez que é *lá*, onde se deve formalizar e sistematizar o ensino, por meio de práticas didáticas mediadoras que facilitem tais feitos. É *lá* que se deve tornar o ensino mais significativo e possível de ser assimilado pelo aprendiz em sua vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas considerações teórico-metodológicas sobre a modelização proposta, voltamos a duas proposições finais: a primeira diz respeito aos questionamentos citados de Rojo (2013), no início do estudo-*será que o modelo didático proposto pela Escola de Genebra poderia ser aplicado a nossa realidade local? Seria flexível ao professor?* Pôde-se perceber na concepção do GRAFE, no transcorrer do trabalho, que a ênfase não se aplica apenas ao objeto de ensino, envolve, no entanto, mudanças em *como se ensina e como se aprende*, dentro de um processo interacional. O texto diante dessa visão se processará sob a noção da provisoriedade, práticas de escritores: aprendendo a escrever, a reescrever, a revisar, a reformular sempre, até o momento que chegará ao seu destinatário. Levando o professor a pensar e a refletir sobre o ensino e a aprendizagem da escrita de seus alunos.

Apesar de Schneuwly, Noverraz e Dolz ([2001] 2004) apresentarem um modelo de sequência didática com uma estrutura pronta, pudemos averiguar, na ação, que ela pode ser flexível e maleável, segundo as visões metodológicas inerentes ao seu autor, neste caso, o professor. Desde que o professor se aproprie desses saberes e inovações didáticas disponíveis na modernidade sobre o ensino de LP, com uma postura coesa e definida sobre o que se deseja trabalhar com os seus alunos em produção textual, em leitura ou em análise linguística. Sendo assim, a formação docente, o tempo para planejar e sua motivação intrínseca serão fundamentais para tornar modelização didática possível. O autor, o professor consciente, poderá ‘ver’ as necessidades de sua turma e com base nisso produzirá uma sequência de atividades graduadas e sistemáticas a partir de um gênero de texto (oral e escrito), adaptando-os a sua realidade local. Facilitando, portanto, ao alunado a apropriação das noções e dos mecanismos linguísticos úteis ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Neste pensar sobre a transposição didática, a SD não será um manual a seguir de ‘fio a pavio’, considerando que serão estratégias didáticas que visam a ‘auxiliar’ o fazer didático. Na verdade, é necessário esforço por parte de quem medeia o processo, pois se espera que o profissional não se restrinja a ter uma atitude de contemplação ou de passividade, mas se afigure como um sujeito ativo, à maneira do pensar interacionista (BAKHTIN, 1997), que pensa e adapta o conhecimento às necessidades de seus alunos. Por isso, o nosso estudo teve como intuito auxiliar os professores a refletirem acerca de sua prática ou, talvez, desencadear pontos de inspiração para que possam ser levados a produzir SD para o ensino de produção textual que se adequem às especificidades do seu contexto de ensino.

Quanto à segunda proposição que nos dispomos a realizar, reitera a anterior, se relaciona à própria concepção da docente em análise. A mesma conseguiu provar nas ações desenvolvidas que a sua SD foi exitosa e isso se refletiu no nível de textualização e de desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras, por parte de seus alunos; bem como, na mudança de parâmetros em sua própria prática. Por outro lado, sabemos que não é fácil, por parte do indivíduo, desconstruir toda gama de experiências marcadas culturalmente, de uma hora para outra. De acordo com Marcuschi, B. (2007), via de regra, na escola, as condições de produção não foram e ‘não’ são trabalhadas historicamente, e sabemos no dizer de Bronckart (1999), que um texto não ganha sentido senão através da atividade de interpretação de seus leitores, a qual reconstrói sentido a partir dos índices de materialidade textual. Estes índices funcionam como instruções, destinadas a orientar o leitor na sua interpretação, sem perder de vista a função fundamental da interação de Bakhtin. Ou seja, a produção textual cumpre seu objetivo quando alcança o seu destinatário.

Nas produções textuais do *corpus*, ao menos, um texto de um aluno da turma teve uma destinação - os próprios amigos de sala (mesmo sem saber previamente, quando pensava o seu texto), quando se possibilitou a reescrita coletiva, *e dos demais quem se destinou o seu texto?* Isto de fato, precisou e precisa ser revisto na SD. Dentro do projeto de classe que foi desenvolvido, a professora não explicitou diretamente a quem se destinariam as reescritas, individuais e coletiva: para a produção de um portfólio com seus textos para apresentar aos pais, ou de um livro de

contos para uma manhã de autógrafos na escola; ou para realizar um sarau de contação de histórias em outra turma etc. A finalidade sempre esteve bem presente na sua fala, trabalhar as dificuldades textuais e linguísticas identificadas nas atividades escritas de sua turma. Parece-nos uma ruptura na linha dialógica bakhtiniana que tenta se construir em sua prática, como um ponto de retorno às 'velhas' práticas de ensino da escrita (expressão escrita, composição, redações escolares) em que o professor era o destinatário final da obra (SOARES, 2001) e todos os processos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 1997) eram 'apagados'. Fato que deve ser pensado e reformulado dentro de nossas construções e saberes, haja vista que o conhecimento sobre as práticas docentes também não ocorre linearmente, são vários movimentos até se estabelecer em uma didática eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2012.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWY, B. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de procedimento. In: SCHNEUWY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, [2001] 2004, p. 95-128.

FERNANDES, E. Bons leitores, bons escritores. **Revista Nova Escola**, São Paulo, editora abril, p.38-43, abril de 2013.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar; um olhar sobre a avaliação. In: MARCUSCHI, B; SUAS

SUNA, L. **Avaliações em Língua Portuguesa: contribuições para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2007.

_____. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E.R.; ROJO, R.(orgs). **Coleção explorando o ensino-Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.) et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: SEE/SP-PEC- **Formação Universitária**: 2002, p. 879-893.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, L.P.M. (ORG.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. os gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Recebido em 19/04/2017

Aceito em 01/08/2017

Publicado em 11/08/2017