

Oficina de escrita: uma proposta de aprendizagem cooperativa de produção textual

Ada Magaly Matias Brasileiro
Faculdade Pitágoras

Resumo: No presente artigo, realiza-se uma descrição crítica de experiência exitosa vivenciada com o ensino da produção de texto na Educação Básica com o objetivo de apresentar e analisar o funcionamento da metodologia de Oficina de Escrita como uma proposta didática de aprendizagem cooperativa. Constituída em fases de produção, leitura, reflexão e reconstrução textual, tal proposta é sustentada pelos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, que tomam a língua como atividade interacional de sujeitos sociais, voltados para determinadas finalidades. O estudo adota uma perspectiva qualitativa e finalidades explicativa e metodológica, esclarecendo o processo da oficina e suas interfaces com a aprendizagem cooperativa. As considerações finais vislumbram a Oficina de Escrita como uma alternativa didática capaz de auxiliar no processo de construção de autoria e na redução de deficiências de alunos na Educação Básica. Sela, assim, o compromisso de oferecer alguma contribuição no âmbito da didática da escrita.

Palavras-chave: oficina de escrita; didática da escrita; produção de texto; interacionismo sociodiscursivo; aprendizagem cooperativa.

Title: Writing workshop: a collaborative learning proposal for writing

Abstract: This paper presents a critical description of a successful experience on writing at Basic Education, aiming to present and to analyze how the

writing workshop methodology works as a teaching proposal for collaborative learning. Consisting of production, reading, reflection and textual reconstruction phases, this proposal is based on the Socio-Discursive Interactionism principles, which take the language as an interactional activity of social subjects, with specific purposes. This study has a qualitative perspective and explanatory and methodological aims, in order to clarify the workshop process and its interfaces with the collaborative learning. The final considerations point out the Writing Workshop as a teaching alternative able to helping in the authoring process and reducing learning disabilities from students at Basic Education. It seals, thus, a commitment to offering a contribution to the writing didactics field.

Keywords: writing workshop; writing didactics; writing, socio-discursive interactionism; collaborative learning.

Introdução

Os baixos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros em avaliações de larga escala nacionais e internacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia cada nível da educação brasileira, e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que avalia o desempenho dos alunos de 15 anos, em 76 países de todo o mundo, são reveladores de problemas inerentes à formação básica e dos motivos que levam muitos alunos a desistirem da trajetória escolar em função das dificuldades encontradas. Mesmo sabendo que, muitas vezes, tais exames não levam em conta as práticas de letramento dos alunos, tendo como foco algumas capacidades de leitura, eles indiciam a posição desconfortável do Brasil ao apresentar alunos com defasagem na leitura e na escrita (GARCIA, 2011).

Apesar de existirem muitas iniciativas no intuito de transformar o direito à escola em direito a aprender, como o Programa Escola Integrada, que visa à permanência da criança por mais tempo na escola, ainda persistem os índices de apenas 62% das pessoas com Ensino Superior e 35%

com Ensino Médio avaliadas como plenamente alfabetizadas, conforme pesquisa realizada pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011/2012), que se dedica a medir o nível de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos. Esses dados são também confirmados por pesquisas qualitativas, como a de Assis (2015), que afirma ser significativo o número de estudantes brasileiros que abandonam a universidade por se sentirem incapazes de responderem positivamente às demandas concernentes às práticas de leitura e escrita às quais são expostos nesse ambiente.

Nas últimas décadas, as pesquisas dedicadas à didática da escrita, em destaque as realizadas por Schneuwly e Dolz (2010) Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), Bronckart (2015) têm ganhado relevância nos contextos universitários nacional e internacional, fato convergente com a constatação de que o domínio da escrita alfabética não garante as competências de ler e escrever eficientemente e de que o êxito no Ensino Superior está muito atrelado ao domínio desses modos de dizer. Tais estudos ampliam as possibilidades de que os saberes construídos sejam aplicados pelos docentes, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da linguagem escrita na sala de aula.

Paralelamente, têm ganhado destaque experiências acadêmicas e estudos científicos sobre a aprendizagem cooperativa (ANDREU-ANDRÉS, 2016), que se apoia em fundamentos interacionistas para buscar o desenvolvimento de competências e da autonomia dos alunos em seus processos de construção de conhecimento.

Pensando em contribuir na construção de registros de vivências positivas, no presente trabalho, procedo a uma descrição crítica de uma experiência exitosa vivenciada com o ensino da produção de texto na educação básica, desde 1996. Trata-se de uma proposta de didática da escrita estruturada em projeto de oficina, que se constitui em um processo de construção, leitura, reflexão e reconstrução textual, sustentado pelos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY & DOLZ (2010); MARCUSCHI, 2011), que tomam a língua como atividade interacional de sujeitos sociais, voltados para

determinados fins, e que se compromete com o desenvolvimento autoral dos alunos.

Na construção deste estudo, recorro à abordagem qualitativa de pesquisa, para fazer a apresentação do processo da oficina de escrita, em forma de um relato analítico, promovendo a discussão de cada elemento e ação da metodologia. Como professora pesquisadora, assumo esta como uma pesquisa participante, já que também sou a professora envolvida na situação de estudo, e tomo como finalidades a explicativa e a metodológica. Com a finalidade explicativa, busco inserir uma visão crítica do processo, à luz dos pressupostos teóricos adotados, considerando, fortemente, as condições de produção em contexto brasileiro, as possibilidades e os desafios vivenciados em situações reais de aprendizagem em que se enfatiza a cooperação. Realizo, então, o relato de um processo que já vivencio há cerca de 2 décadas e, para esclarecer, registro um pouco dessa história. Supondo os professores de Língua Portuguesa como leitores deste artigo, comprometo-me, também, com a finalidade metodológica, que se justifica nos casos em que o pesquisador busca responder “como” realizar determinado procedimento (BRASILEIRO, 2013). Neste caso, tenho a intenção de apresentar o “como” conduzir a oficina de escrita em uma sala de aula, possibilitando a replicação desse trabalho, caso seja do interesse desses docentes.

O que, por que e como ensinar: fundamentos teórico-metodológicos

Antes de adentrar no processo da oficina de escrita e cumprir com os compromissos assumidos para este texto, compartilho com o leitor três concepções que fundamentam essa didática da escrita e respondem, para mim, questões fundantes de qualquer planejamento didático: o que, por que e como ensinar?

A questão que seguramente me estimulou a procurar métodos mais eficazes para o meu trabalho como professora de Língua Portuguesa foi: “Para que serve a aula de língua materna?”. Na busca de uma resposta que parecesse sustentável e convincente a mim e a meus alunos, cheguei ao

conceito de Competência Comunicativa defendido por Canale e Swain (1980).

Os autores propõem que, em uma aula de língua, seja necessário desenvolver a competência comunicativa, que é a capacidade de um sujeito mobilizar eficientemente todos os seus saberes em uma situação de interação. Esses saberes, também chamados pelos autores de competências, são: os **gramaticais** – aqueles relacionados aos conhecimentos lexicais, morfossintáticos, semânticos e fonológicos de uma língua e à capacidade de empregá-los no momento da necessidade; os **sociolinguísticos** – que dizem respeito ao conhecimento das regras socioculturais e discursivas que regem a interação em determinado grupo social, de modo a alcançar a adequação do texto à situação comunicativa; os **discursivos** – que se referem às regras do discurso, as quais permitem a combinação de formas estruturais, funcionais e estilísticas de determinado gênero de texto adequado a uma situação de interação; e os **estratégicos** – as habilidade de proceder a seleções verbais e não-verbais, que sejam mais eficientes para se alcançar o objetivo interacional pretendido.

Ao longo da minha formação e atuação profissional, tive acesso a outros posicionamentos, convergentes ou divergentes²⁴, sobre competência comunicativa ou discursiva. Entretanto, cabe-me assumir que a concepção de Canale e Swain (1980) foi a que mais interferiu em meu fazer docente, impulsionando as minhas ações, especificamente, no trabalho que realizo com a oficina de escrita. Tal assunção gerou maior segurança no fato de que eu deveria contribuir para que meu aluno fosse eficiente em uma situação de comunicação.

Aliado a essa concepção, o advento do gênero de texto como instrumento de ensino da língua trouxe mais clareza a meu trabalho com a oficina de escrita e se configurou como uma das respostas sobre “o que ensinar?”. Tomo o gênero na perspectiva de Bronckart (2006) como formas culturais e cognitivas de ação social realizadas na atividade de linguagem. Nele, podem ser verificadas determinadas regularidades, certa identidade e dinamismo. A esse respeito, o autor orienta que:

²⁴ Refiro-me, por exemplo, aos estudos de Chomsky (1965) e Hymes (1995).

qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2006, p.143).

Esses encaminhamentos do Sociointeracionismo Discursivo advertem-nos para a impossibilidade de classificar o texto de modo estável e definitivo, tentando, por outro lado, uma combinação entre suas finalidades e seus mecanismos estruturantes de textualidade. Assim, os gêneros de texto, nas palavras do linguista brasileiro Marcuschi:

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles fundam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSCHI, 2011, p.19).

O fato é que o trabalho com os gêneros proporcionou uma possibilidade de “testar” o uso social dos discursos no espaço da sala de aula, sendo possível desenvolver todos os aspectos mencionados por Marcuschi (2011), já que os alunos, em seus projetos, devem elaborar e vivenciar um processo de escrita que preveja situações reais, com objetivos definidos, gêneros e portadores adequados a estes, aspectos cognitivos e tecnológicos a utilizar. Essa ideia é também postulada por Schneuwly & Dolz (2010) ao defenderem a consideração de contextos de produção precisos, na promoção de atividades. Para eles, é isto que possibilitará aos alunos a apropriação das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. No campo das múltiplas atividades e contextos, encontram espaço os textos contemporâneos multissemióticos e multimodais, que se estruturam na base das novas tecnologias e multiletramentos, conforme explicita Rojo (2013).

Um terceiro aspecto que orientou a didática da oficina de escrita foi: o que ensinar em relação ao gênero de texto. Bakhtin aponta o

conteúdo temático, o estilo e a construção composicional como três elementos essenciais e indissociáveis nos processos de ensino e aprendizagem dos gêneros. Para ele, **conteúdo temático** são aqueles “ideologicamente conformados, que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros” (BAKHTIN, 2003, p.261), o que corresponderia ao conjunto de assuntos que um certo gênero comporta, aquilo que pode ser dito de certa forma típica de enunciado em determinado campo da comunicação discursiva. Outro elemento constitutivo do gênero, e por isso merecedor de estudo, é o **estilo**, que se refere aos “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”, pois é em um enunciado individual que o discurso se materializa. O terceiro elemento constitutivo do gênero, a **forma composicional**, compreende os elementos das estruturas comunicativas que servem à organização característica dos diferentes textos. Bakhtin ainda alerta para o fato de que há uma determinação mútua entre todos esses elementos, que estão “ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p.261).

Esses três fundamentos teórico-metodológicos, comprometidos com o desenvolvimento da competência comunicativa, que tomam os gêneros de textos como objetos de ensino, a partir de conteúdo, forma, estilo e aspectos contextuais, sustentam a proposta da oficina de escrita, ao tempo em que justificam os procedimentos do trabalho.

Sob o enfoque da condução dos processos de conhecimento na sala de aula, alguns estudos têm demonstrado maior efetividade quando os alunos trabalham em equipe. Nessa área, Andreu-Andrés (2016), em estudo em que buscou diferenciar as percepções dos estudantes universitários sobre aprendizagem cooperativa e colaborativa, afirma que ambos buscam o desenvolvimento autônomo dos alunos a partir da resolução de um problema complexo. Para ela, enquanto o primeiro é mais estruturado e conta com maior interferência dos professores, o segundo é mais aberto em termos de injunção por parte do professor, que procura agir como interlocutor e facilitador das ações dos alunos.

A partir das suas pesquisas, a autora caracteriza a aprendizagem cooperativa como aquela que possui uma interdependência positiva entre os membros do grupo; demanda responsabilidades individuais e da equipe na condução das tarefas; promove o desenvolvimento de competências sociais como comunicação face a face e negociação; demanda interação estimuladora, possibilita a avaliação e a autoavaliação. Ao trabalharem juntos, mas com responsabilidades individuais, os alunos desenvolvem a autorreflexão e o pensamento crítico, com foco na interação e no desenvolvimento das habilidades (ANDREU-ANDRÉS, 2016).

Assim, considerando as dimensões socioculturais da atividade de escrita, a diversidade de textos na sala de aula, de maneira contextualizada em situações práticas de interação e cooperação, um projeto que precisa ser executado em um trabalho que não pode ser solitário e que possibilita constantes reflexões sobre os desafios e os processos inerentes à própria atividade de escrever, por parte dos alunos e do professor, evidencia-se o vínculo deste trabalho com os preceitos do Sociointeracionismo Discursivo.

A metodologia da oficina de escrita

A oficina de escrita é uma proposta vivida por mim, desde 1996, quando essa inovadora didática me foi apresentada pela instituição na qual atuava e que seria realizada em um espaço-tempo de uma hora-aula semanal, em uma disciplina que levaria o mesmo nome: Oficina de Escrita.

Tratava-se de uma iniciativa de se alcançar os novos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, ora em discussão no país, em virtude da construção dos documentos parametrizadores da educação, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), publicados para subsidiar os educadores para melhorar a qualidade de suas práticas.

Nessa busca, o grupo educacional ao qual me vinculava, tomou conhecimento da experiência da pesquisadora americana Lucy Calkins, cuja metodologia chamava a atenção por despertar os alunos para prática

da escrita, em torno de uma pergunta básica: o que é essencial no ensino da escrita? Na época, trabalhei com a oficina da 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, alcançando adesão quase plena dos alunos e resultados muito semelhantes aos generosamente relatados por Calkins em seu livro “A arte de ensinar a escrever” (1989, p.365), a que chamou de ideias embrionárias.

Esse trabalho rendeu, no período de 1996 a 2000, a organização e publicação de dois livros dos alunos-autores, várias exposições, premiações em concursos locais, regionais e nacionais, resultados favoráveis nos vestibulares, decisões por carreiras profissionais ligadas à linguagem e encontros de autores com convidados externos à sala de aula, que projetaram os nomes de muitos alunos para além da escola.

Em 2001, ingressei no Mestrado e tomei as produções dissertativo-argumentativas de alunos de 3º ano do Ensino Médio como meu objeto de estudo. Naquela oportunidade, decidi me distanciar do processo vivido e comparei as produções de um grupo preparado para a escrita nos modelos convencionais com outro que vivenciou o processo de oficina de escrita desde o 7º ano do Ensino Fundamental. Pretendia verificar se, na materialidade do texto, havia diferença significativa entre as produções dos dois grupos e pude constatar uma superioridade no desempenho linguístico-textual dos alunos da oficina de escrita, que, apesar de não terem sido treinados, especificamente, para o texto dissertativo, comum aos vestibulares, sobressaíram em relação ao outro grupo. Os ganhos observados na ocasião referiram-se, principalmente, aos aspectos da Linguística Textual, relativos à organização tópica linear e hierárquica do texto, ao domínio da norma padrão, articuladores discursivos, pontuação e vocabulário, utilizados em favor da estrutura argumentativa, além do domínio do gênero (BRASILEIRO, 2003, p.142-145).

Em 2002, iniciei minha trajetória como docente no Ensino Superior, para onde tenho levado a proposta sempre que percebo a necessidade e condições de produção propícias. Os resultados na melhoria de produção escrita dos alunos e da consciência que tomam sobre o ato de escrever são

provocativos e me motivam a prosseguir no desenvolvimento da competência comunicativa escrita desses alunos.

Oficina de escrita: introdução ao processo

O processo da oficina, na Educação Básica, se inicia a cada etapa letiva. No início do ano, propõe-se aos alunos a discussão sobre os significados de cinco termos, cuja compreensão é essencial aos envolvidos: oficina, projeto, processo, pessoal e escrita. Tais termos contribuem para a construção da consciência do aluno como autor, levando-o a refletir sobre aspectos relativos à subjetividade do ato de escrever, bem como ao fato de se tratar de um aprendizado processual, que exige esforço e autonomia. As discussões propostas se baseiam em pilares importantes para o encaminhamento do projeto. Por isso, é essencial ouvir os alunos a respeito dos termos e encaminhar a conversa para os fins da escrita. Eis alguns deles.

- √ Oficina – o que pensamos quando falamos em oficina? Um lugar de trabalho, fazimento, refazimento e conserto. Essa acepção é transferida para a escrita, uma vez que um texto não fica pronto no momento em que colocamos um ponto final. É preciso dar atenção a ele, aperfeiçoá-lo, lapidá-lo. A desordem que, inicialmente, parece existir, nada mais é do que parte do processo.
- √ Projeto – diz respeito ao planejamento que se deve fazer antes de começar qualquer trabalho. Assim também, na escrita, é necessário pensar sobre o que vai escrever, quem pretende alcançar, como levar o resultado até o leitor, quanto tempo vai gastar, que objetivos pretende alcançar, que esforços precisam ser feitos, de que recursos precisará, se a ideia é exequível dentro da realidade vivida etc. Essas reflexões devem ser registradas, pois além de traduzirem compromissos do próprio autor consigo mesmo, elas o auxiliam na organização do tempo e efetividade das ações.

- √ Processo – quando dizemos que a construção do conhecimento é processual, o que, de fato, queremos dizer? Esse dito remete ao caminho a ser percorrido. Na oficina de escrita, refere-se às etapas que devem ser cumpridas até chegarmos ao produto final planejado, mas também se refere ao fato de que o domínio da escrita não acontece da noite para o dia, com apenas um investimento de escrita, mas com um esforço contínuo e determinado.
- √ Pessoal – a discussão desse termo visa à tomada de consciência sobre a individualidade e a responsabilidade de quem escreve, pois se tudo passa pelas suas escolhas e habilidades pessoais, o resultado revelará a subjetividade do autor e a construção de um conceito de autoria. Nesse processo, é necessário respeitar o ritmo de cada um, as diferentes maneiras de ensinar e aprender, a construção da autonomia, o constante processo de aprender a aprender. Outro aspecto a se considerar é que a dinâmica interativa da oficina favorece o trabalho com necessidades mais específicas dos alunos.
- √ Escrita – é necessário discutir a escrita como um processo de autoria, entendendo que tal atividade se realiza por meio de gêneros de textos, os quais merecem especial atenção por parte de quem escreve. É necessário enfatizar que se trata de uma ação com função social definida, principalmente, por quem escreve, atento às interações com os leitores idealizados ou não. A discussão pode também tomar o rumo da escrita como algo que permanece e que deve seguir normas de adequação ao contexto e às estruturas linguísticas.

São várias as estratégias que o professor poderá usar para promover a discussão em sala de aula, a fim de alcançar o engajamento da turma e a confiança no processo a ser vivenciado. Ele pode distribuir as palavras por equipes, pedir-lhes que discutam e levem, em seguida, ao grupo maior; pode trabalhar com frases que suscitem a discussão e terminem no debatesobre a palavra desejada, enfim, o professor deve utilizar estratégias diferentes em busca da consciência dos alunos para o mundo da escrita.

A vivência processual da oficina de escrita

Em um percurso que gira em torno da vivência de várias etapas, muitas vezes concomitantes e sempre complementares, por parte dos sujeitos alunos e professor, o desenvolvimento da oficina de escrita altera as práticas convencionais da sala de aula e carece, por isso mesmo, da segurança do professor em relação ao processo vivido, assim como a construção de confiança mútua entre os envolvidos. Tal segurança não é exigida, contudo, como força dominadora perante a turma, ao contrário, é um pressuposto para que o professor possa dar liberdade para a criação dos alunos e o desenvolvimento dos seus talentos, especialmente, o da escrita.

O **planejamento** é a primeira etapa da oficina de escrita: a construção do projeto de escrita. Nesse momento, o aluno, com o apoio do professor, decide sobre o que e como vai escrever: o assunto que pretende abordar, os gêneros de texto adequados, os objetivos que pretende alcançar, o material que irá utilizar, o leitor pretendido, as datas das produções e o modo como os textos serão apresentados ao leitor (revista, livro, diário, jornal, blog, site, apostila etc.) os quais serão construídos e apresentados como produto final da oficina. Todas essas decisões devem ser registradas em folha específica, fornecida pelo professor. Trata-se de um momento delicado, especialmente, se se tratar da primeira experiência da turma, pois é comum que os alunos, ainda pouco autônomos e imaturos com relação ao processo de escrita, não confiem que tenham condições de prever o que irão escrever no futuro. E se eles mudarem de ideia? E se não derem conta de produzir o que querem?

Essas questões e angústias demandarão muito empenho e tranquilidade do professor, pois é ele quem, nesse momento, poderá transmitir a segurança da qual o aluno carece. Ele deve agir como interlocutor dos seus alunos, circulando pela sala, sugerindo, questionando, orientando, estimulando os alunos. Além disso, serão necessárias intervenções para todo o grupo nos aspectos que se referem ao cronograma, à responsabilidade que cada um tem pelo seu projeto (autonomia) e orientações gerais sobre gêneros de textos escolhidos com

maior recorrência pela turma. Todas essas decisões deverão ser registradas em um formulário fornecido pelo professor, por uma questão de organização, planejamento e (auto)avaliação do processo.

Alcançar o engajamento de uma turma iniciante em oficina talvez seja o principal desafio do professor, mas os primeiros resultados já são suficientes para os alunos mudarem de atitude. Como, no decorrer do ano, ele desenvolverá tantos projetos quantos forem as etapas letivas, na próxima etapa, com certeza, esse momento será mais fácil de realizar.

No formulário do planejamento, deve haver espaço reservado para a assinatura do professor e do aluno, firmando-se, com isso, um compromisso entre ambos e do aluno consigo próprio. Essa é também uma ação avaliativa, já que, na oficina, valorizamos mais o processo do que o produto final. Todas as produções devem ser guardadas na pasta individual do autor, onde também podem conter outros recursos didáticos que ele julgar úteis ao projeto. Na medida em que o projeto for se repetindo, o professor poderá selecionar alguns alunos que mais se destaquem na escrita para auxiliá-lo nessa tarefa.

A **produção textual** é a próxima fase da oficina. Nela, o aluno passa a, efetivamente, construir aquilo que planejou. Nos primeiros textos, é comum que os alunos se sintam mais inseguros quanto aos modos de registrar as ideias e sua adequação à linguagem, os gêneros escolhidos, o conteúdo a apresentar, as estratégias para chamar a atenção do leitor em seus manuscritos. São inseguranças comuns ao processo de desenvolvimento da competência comunicativa escrita.

Nessa etapa, é importante que o professor lembre os alunos da necessidade de pesquisarem sobre os gêneros de textos que serão desenvolvidos: aspectos relativos aos temas que lhe cabem (conteúdo temático), ao modo peculiar de produzir o enunciado (estilo) e os elementos relativos à organização estrutural do texto (forma composicional), além de observar as condições socioculturais em que se insere a produção. Se houver demanda de pesquisa temática, é importante liberar os alunos para realizar tal atividade no ambiente mais apropriado. É um momento, também, em que o professor poderá ir com a turma para o

pátio, o laboratório de informática ou outro ambiente mais inspirador e favorável à produção escrita.

No decorrer da produção, o professor permeia todo o espaço ocupado pelos alunos, orientando-os sempre que for solicitado. Nesse momento, ele observa quem já se encontra envolvido no processo, quem ainda está precisando de apoio, quem ainda não compreendeu a proposta e aproveita o momento para realizar outras atividades. O docente faz pequenas intervenções, a fim de não prejudicar o andamento dos trabalhos.

Ao final de cada produção, o aluno apresenta o rascunho ao professor, que visará o texto e fará constar essa produção em seus registros avaliativos. O aluno guarda aquela produção em sua pasta individual e verifica os pré-requisitos para a próxima produção.

É importante observar que o professor alcançará êxito em seus objetivos didáticos, se houver organização em suas próprias ações. Em turmas mais cheias, é comum que alguns aproveitem para desvirtuar o objetivo da aula e o professor deve estar atento para, sempre, estimulá-los à produção e, em casos extremos, aplicar as regras de conduta da escola. Ele deve, também, procurar o apoio daqueles alunos que se encontram em fase mais avançada em seu projeto ou no desenvolvimento da competência comunicativa. Eles se sentem valorizados e encontram nessa tarefa uma oportunidade de crescimento.

A **revisão e o círculo de autores** é um circuito muito dinâmico e ativo da oficina. Normalmente, esse momento ocorre no quarto ou quinto dia de aula da oficina, quando os alunos já escreveram, no mínimo, dois textos do seu projeto. Nele, os autores leem o que escreveram, buscando uma primeira revisão. Posteriormente, trocam os textos com os colegas, a fim de ouvir deles uma opinião de leitor, bem como emitir as suas. No campo específico do formulário do projeto, denominado “Conferências com colegas e professor”, os colegas registram suas observações de leitor.

Esse momento da oficina de escrita é muito intenso e significativo: a cooperação se evidencia, já que o aluno percebe que não há autor sem

leitor, que ele pode aprender com os colegas e também contribuir para a aprendizagem dos demais, enfim, internaliza o sentido de autoria, uma vez que o contexto é de leitura e retornos. O aluno toma mais consciência do quanto o projeto é dele, interage com colegas que, muitas vezes, ainda não teve a oportunidade, reconhece os potenciais dos colegas, percebe que estes também têm dificuldades. Enfim, quebra-se, com isso, uma prática comum das aulas convencionais de escrita, em que apenas um leitor formal (o professor) lê o texto do aluno, com o fim específico de avaliá-lo. Por outro lado, por ser um ambiente genuinamente interativo, o professor deve se atentar para que a liberdade de ação não seja confundida como autorização para a indisciplina. Esses princípios devem estar bastante claros a todos os envolvidos: sujeitos cientes dos objetivos individuais e grupais, prontos para contribuir positivamente.

É comum que os alunos que ainda não tenham conseguido se comprometer com nenhum projeto se sintam deslocados desse circuito. Diante de observações dessa natureza, o professor deve se aproximar deles, procurando entender os motivos e fazer as intervenções necessárias, estimulando-os a participarem ou promovendo a aproximação delesde colegas que possam suscitar uma sugestão.

Após a leitura dos colegas, o autor relê o seu texto e faz anotações que poderão ser retomadas posteriormente, no ajuste final da produção. Somente depois, começam as conferências individuais com o professor. Além disso, detectados os textos mais comentados pelos colegas, alguns deles podem ser lidos em voz alta, estimulando, ainda mais, o processo de produção e a ideia de autoria. Diante dos retornos dos leitores, os autores deverão fazer os ajustes que acharem convenientes, reforçando, assim, o aspecto de oficina.

Nas **conferências individuais**, outra etapa do processo, o professor tem contato direto com a produção efetiva de cada aluno, podendo fazer intervenções que respeitem a subjetividade do autor e que sejam comprometidas com os objetivos didáticos a serem alcançados em cada série.

Nessas abordagens iniciais, é comum identificarmos aqueles alunos com capacidade desenvolvida na escrita. Por outro lado, comentários como “eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”, explorados por Assis (2015, p.423), são muito comuns. A esse respeito, as recomendações que a autora deixa ao final do seu artigo são bem desenvolvidas na proposta da oficina. Defende a autora a necessidade de se “buscar compreender as condições de emergência [do discurso], tendo em vista o que isso permite informar sobre o processo de ensino/aprendizagem em foco e os déficits e conflitos vividos pelos estudantes” (ASSIS, 2015, p.447).

É imperativo destacar o quão precioso é o momento em que o professor e o aluno se encontram para que, juntos, leiam os textos produzidos e discutam os encaminhamentos do projeto. Normalmente, esses objetivos se extrapolam, pois se nos revelamos por meio do discurso, o professor tem, nessa etapa do trabalho, uma valiosa oportunidade de conhecer o seu aluno individualmente, seus interesses, receios e talentos. Dessa interação, muitas intervenções construtivas podem surgir, além de possibilidades de colocar em evidência, em momentos oportunos, aqueles alunos que, em situações comuns aos métodos tradicionais de ensino, jamais conseguiriam espaço. A sala de aula é frutífera em desenhistas, atores, músicos, dançarinos, poetas, declamadores, organizadores de eventos, enfim, esses talentos são naturalmente descobertos em situações de interação estimuladora e postos em favor de um clima de produtividade e cooperação na sala de aula.

Além de fazer os registros no projeto do aluno, o professor não pode se esquecer de registrar suas observações também em seus instrumentos de avaliação. Tais comentários devem apontar os aspectos positivos na produção de cada aluno, assim como aqueles que podem ser melhorados seja no texto em si, nas prospecções do trabalho, ou nas atitudes do autor no desenvolver da oficina. À parte, o professor faz outras anotações relativas às principais dificuldades comuns à turma em todos os fatores relativos à competência comunicativa (aspectos gramaticais, sociolinguísticos, discursivos e estratégicos).

As **minilições** se configuram como um espaço da aula reservado para pequenas orientações de natureza geral. Na medida em que achar necessário e no momento oportuno, o professor pede a atenção de toda a turma e oferece minilições que possam esclarecer dúvidas comuns. Podem, por exemplo, ser temas de minilições algum aspecto ortográfico, o uso da vírgula, o uso da crase, o uso apropriado de pronomes de tratamento em determinados contextos sociais, a variante linguística adequada a uma situação comunicativa, questões de estilo ou forma composicional de determinado gênero de texto e muitos outros a serem observados no contexto de cada turma.

Essa ação didática é consonante com uma das constatações de Bronckart (2015) em artigo intitulado “Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanços e perspectivas”. O autor conclui que:

se há décadas, é constantemente afirmada a primazia da finalidade prática da expressão (escrita ou oral) com relação à da estruturação gramatical, a configuração dos programas, assim como as práticas efetivas, dá testemunho de uma real resistência a esse projeto. Resta, então, um importante trabalho a realizar nesse plano, que se traduziria por uma substancial redução do tempo didático consagrado ao sistema da língua, e que exigiria, sobretudo, uma nova conceptualização e uma reorganização das noções gramaticais, que as tornariam, enfim, aptas a ser eficazmente reexploradas nas atividades relativas à escrita (BRONCKART, 2015, p.46-47).

A proposta da minilição vai ao encontro da proposta do autor, pois reduz o tempo destinado ao sistema da língua e reorganiza-o em torno do processo da produção escrita. Como os temas foram extraídos das dificuldades apresentadas pela turma no decorrer das conferências individuais, normalmente, as atenções se voltam para as orientações do professor e surtem mais efeito na produção real dos alunos, pois possibilita a construção de conhecimento significativo. No cenário brasileiro, Geraldi (1996) tem feito propostas semelhantes ao insistir no trabalho com o texto do aluno e na prática de análise linguística. O que ele propõe se aproxima

bastante da ideia da oficina, pois parte dos problemas dos textos do aluno para discutir e refletir sobre a língua.

A **releitura do projeto e ajustes finais** é um momento que se realiza após todos os textos terem sido produzidos. A depender da extensão da etapa letiva, é possível repetir o circuito de produção, revisão, círculo de autores e conferências individuais duas ou três vezes. Vale frisar, contudo, que não é objetivo do projeto valorizar a quantidade de textos produzidos, mas sim a qualidade e a evolução do aluno em seu processo de autoria. Assim como não é possível que o professor leia todos os textos produzidos, especialmente, se a turma for grande. E isso deve ficar bastante claro para a turma, a fim de evitar frustrações. Nessas circunstâncias, o professor pode lançar mão do trabalho em duplas ou trios, estimulando a coavaliação e autoavaliação, além de promover maior cooperação entre os alunos.

Assim, com base nos objetivos que o autor pretendia alcançar, bem como em todos os outros aspectos do planejamento, ao final da construção de todos os textos, ele deverá reler suas produções, dessa vez, com um olhar mais rigoroso, fazendo os ajustes que ele achar cabíveis. É um momento especial para esse processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois o aluno, já com maior domínio de suas produções, exercita uma perspectiva mais crítica em relação ao que fez, tendo em vista os fins globais e específicos com os quais se comprometeu inicialmente.

O professor deve estimular a realização dessa tarefa e orientar os alunos para os aspectos que, normalmente, carecem de alterações, tais como: a adequação da linguagem ao público pretendido, as estratégias para alcançar o leitor, os objetivos pessoais registrados para a oficina etc. Nessa fase, começam-se as discussões sobre as possibilidades para a elaboração da arte final.

A **arte final** é uma fase lúdica do processo em que o aluno põe a serviço da oficina outras habilidades que ele tem desenvolvidas ou a desenvolver. O desafio é possibilitar a circulação dos seus textos. Então, além de passar o trabalho a limpo e dar a ele o formato que havia sido planejado, ele poderá exercitar a criatividade e/ou desafiar-se ao

desenvolvimento de outras habilidades. Por exemplo, se o que se pretende é fazer uma revista, nesta etapa, irá produzir a capa, o índice, as manchetes, inserir os textos que produziu e alguma publicidade. Se ele planejou um jornalzinho, ele pode trabalhar com folhas de tamanhos maiores e passar os textos a limpo, obedecendo o formato próprio de um jornal, as chamadas e os demais aspectos de um jornal. Se planejou criar um *blog*, é momento de criar a sua página com todas as características inerentes a ela. Se vai produzir um livro, deve pensar nas capas, ilustrações, formatos, dedicatória, enfim, todos os aspectos que configuram esse portador. Se pretendeu criar uma campanha publicitária do negócio da sua família, é momento de pensar em todas as nuances dessa arte final (cores, formas, materiais etc.). Coerentes com o que acontece na vida extraescolar, nesse momento, os autores podem agenciar o auxílio de outros colegas que tenham habilidades específicas na produção de capas, ilustrações, criação de blogs etc., e o trabalho em equipe se efetiva.

A construção dessa etapa é muito instigante para a turma. Muitas vezes, outros personagens, alheios à sala de aula, são envolvidos para fazer um prefácio, auxiliar em ferramentas tecnológicas, montar determinada estrutura que foge ao domínio do autor. Essas propostas devem ser encaradas com naturalidade pelo professor, afinal, na vida fora da escola, não fazemos nada sozinhos, estamos sempre em busca dessas parcerias.

A **autoavaliação** ocorre antes de se considerar o trabalho pronto, pois o aluno deve confrontar tanto o processo que percorreu quanto o produto final e registrar no campo específico do projeto a sua percepção sobre o seu trabalho. É importante que o professor estimule os alunos a fazerem o registro com honestidade, independentemente, de terem ou não alcançado os objetivos pretendidos com a plenitude desejada. É importante que toda a materialidade do processo vivido, os rascunhos e a folha com o planejamento, sejam entregues ao professor juntamente com a versão final do trabalho.

O **encontro de autores** é a última etapa do processo e consiste na reunião de todos os alunos, para a exposição, uma breve apresentação e

circulação dos trabalhos produzidos. Este encontro pode ser planejado pela turma como um evento festivo ou uma confraternização. Oportunamente e respeitando as regras institucionais, o professor e os alunos podem trazer convidados para fazer alguma apresentação adequada às propostas desenvolvidas pela turma ou apenas apreciarem as produções dos alunos.

Após este momento, o professor recolhe os trabalhos para avaliação final. A esta, pode-se seguir uma exposição para toda a escola, por exemplo, na biblioteca. Isso amplia o horizonte de leitores dos alunos, numa esfera de circulação de textos que pode expandir para toda a escola ou toda a comunidade, no caso daqueles trabalhos divulgados na internet. Essas ações reforçam nos alunos o sentido de autoria e a consciência da responsabilização por aquilo que escrevem. Na próxima oficina, os alunos iniciarão o trabalho com maior autonomia e mais preparados do que estavam na primeira experiência.

É notório que, apesar de se tratar, normalmente, de um projeto individual, as tarefas coletivas são constantes e o desenvolvimento de habilidades múltiplas, a partir da interação e do desenvolvimento de habilidades em cada aluno, marcam a aprendizagem cooperativa no projeto de oficina de escrita.

O processo avaliativo da oficina

Avaliar é sempre uma atividade docente melindrosa. No caso da oficina, a avaliação que se constitui é a processual, pois ela ocorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem (VASCONCELLOS, 2005), cabendo ao professor verificar a construção do percurso, valorizando-o mais do que o próprio produto final. Esse procedimento pretende desenvolver nos alunos a consciência de que o caminho percorrido e o modo como isso se deu tem mais importância do que o resultado alcançado, ou o produto final apresentado, que é mais uma etapa do processo.

Nessa perspectiva, aprendizagem e avaliação se configuram como processos ininterruptos, em que um sempre auxilia o outro. Também nessa proposta, a autoavaliação, a ser realizada pelo aluno no final do projeto, ocorre como instrumento de formação e de reflexão, desvinculada de nota.

Assim sendo, uma sugestão avaliativa é que, no desenvolvimento da oficina, sejam distribuídos 60% dos créditos e os outros 40%, no produto final. Torna-se, portanto, objeto de avaliação no processo: o planejamento, a elaboração de cada texto no prazo acordado, a participação dos circuitos de leitura com os respectivos comentários, a elaboração da arte final, a postura participativa e comprometida durante todo o processo, a assunção do seu papel de autor e leitor, assim como outros aspectos específicos que cada professor puder observar em sua realidade.

No produto final, é importante o professor verificar a qualidade do texto nos aspectos sociolinguísticos, gramaticais, discursivos e estratégicos, bem como a autoavaliação do aluno e a qualidade da apresentação do portador. Quanto à construção do gênero dos textos selecionados por cada aluno, os três aspectos de ensino – conteúdo temático, estilo e forma composicional – devem ser objeto de observação e avaliação. Além disso, o professor deve considerar os contextos de produção, a apreciação valorativa dos autores sobre os temas envolvidos em seus textos, o modo como interagem com seus leitores, enfim, aspectos importantes para a construção da autoria.

Ao avaliar o resultado pretendido, é essencial que o professor tenha em mente que, embora, na maioria das vezes, os alunos apresentem *feedbacks* positivos do trabalho realizado, isso não significa que a construção da autonomia do autor será alcançada da primeira vez que ele participar da oficina, pois isso é processual e leva mais tempo. Esse olhar demandará maior flexibilidade do professor na ferramenta de avaliação.

Os papéis sociais dos sujeitos envolvidos

Para que os objetivos pedagógicos de uma aula sejam alcançados em qualquer metodologia que se adote, é imprescindível que os sujeitos constitutivos do processo compreendam as relações, os lugares e os papéis estabelecidos no espaço sala de aula, a fim de que todos possam exercê-los com eficiência. Esse fator evidencia-se ainda mais com a oficina de escrita, uma vez que a rotina convencional de aula é alterada, assim como as relações. No quadro espaciotemporal da oficina de escrita, a sala de aula é um lugar de criação, produção, leitura, ajustes e artes finais. Os sujeitos envolvidos, por sua vez, exercem, além dos papéis sociais de professor, aluno, colegas, os papéis de autores e leitores.

Assim, nesse espaço, caberá ao professor de oficina de escrita os papéis de informador, animador e avaliador dos alunos nos processos construídos (DABÊNE, 1984). Além disso, cabe-lhe o gerenciamento da interlocução, intervindo na disciplina do grupo, gerenciando conflitos, organizando as tarefas e definindo as funções dos envolvidos no trabalho (MATENCIO, 2001), acrescidas das funções de leitor e orientador.

Especificamente, no que se refere ao trabalho, o professor tem as funções de: auxiliar a turma na elaboração dos planejamentos, definir o cronograma das atividades, fazer conferências individuais e registrá-los no projeto, monitorar e registrar a produtividade de cada aluno, elaborar e realizar minilições, manter uma postura de leitor crítico, estimular a autonomia do aluno, considerar o que o aluno escreveu, dar sugestões, fazer elogios, ler os produtos finais, pontuar conforme programa da escola, emitir um parecer escrito ao aluno e criar possibilidades de ampliar o público leitor dos seus alunos.

Por sua vez, para que a aula realmente funcione, caberá aos alunos, informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação, manifestando-se quanto ao que é dito/estudado (MATENCIO, 2001). Eles também precisam entender as rotinas, as normas, os rituais da escola e saber lidar com os instrumentos ali utilizados (livros, cadernos, lápis e outros) e com a organização de tempos, espaços, expectativas e demandas da instituição (CASTANHEIRA, 2010).

No caso da aula de Oficina de Escrita e em uma postura cooperativa, caberá aos alunos: tomar decisões quanto ao assunto, gênero, modo de veiculação do trabalho e linguagem, convertendo essas decisões em planejamento; providenciar o material necessário para a execução da ideia; identificar os pontos que devem ser melhorados para aprimorar a habilidade de escrita; executar o planejamento conforme cronograma; fazer autoavaliações; ler o seu trabalho e reescrevê-lo, de acordo com as necessidades, bem como ler os trabalhos dos colegas, emitindo suas opiniões de leitor.

Ao assumir e exercer seus papéis sociais, professor e alunos são capazes de transformar a sala de aula em um espaço de genuína interação, produção e desenvolvimento. Mesmo assim, não é possível apontar, nessa proposta, nada que seja complexo ou inalcançável. Por outro lado, é importante frisar que a oficina de escrita amplia os papéis do professor e do aluno, o que significa maior demanda da atitude dos envolvidos no decorrer de todas as aulas.

Algumas considerações para finalizar

As efetivas práticas de didática da escrita devem estar presentes no cotidiano da sala de aula e atuar em prol da real transformação do modo de construir os processos de ensino e aprendizagem da língua.

O trabalho com a oficina de escrita compromete-se com a ideia de que, quando desartificializamos a prática da escrita na escola, conferindo-lhe significado, destino social, gênero, portador, linguagem adequada, público-alvo e um projeto de escrita de interesse individual, alcançamos um desempenho melhor do aluno, não apenas de um texto isolado.

A oficina de escrita é uma proposta, igualmente, eficiente e desafiadora. Ao tempo em que traz resultados de evolução concreta nos alunos, que se conscientizam de suas próprias dificuldades, buscando saná-las e dando lugar ao autor independente, também exige do professor uma postura corajosa e empreendedora perante o trabalho a ser realizado. Ele

é convocado a alterar as práticas tradicionais da sala de aula e a exercer uma liderança democrática, em relação aos alunos.

Essa situação também proporciona ao aluno tempo e oportunidade, na escola, de desenvolver suas habilidades de escrita, de descobrir empiricamente o que funciona e o que não funciona nas estratégias discursivas que emprega ao escrever, de interagir com a realidade, de ler e produzir textos, atendendo a demandas sociais reais e, principalmente, de motivar-se para tal, uma vez que ele desenvolve um projeto autoral e não escreve para um leitor único, o professor, mas para além da comunidade escolar.

Outras possibilidades são vislumbradas com a metodologia da oficina de escrita. Dentre elas, destaco trabalhos pontuais relativos às temáticas e aos conteúdos a serem desenvolvidos em cada série. Por exemplo, propor uma oficina somente de poemas ou de gêneros de narração fictícia, no 6º ano; ou gêneros publicitários ou jornalísticos, no 7º ano; ou uma produção de crônicas no 8º ano; ou gêneros mais comprometidos com a argumentação, a partir do 9º ano. É possível, também, optar por temas específicos à série, ou mesmo, propor um desafio linguístico pontual sinalizado como ponto frágil pela turma. Enfim, é possível desenvolver trabalhos mais específicos, criando situações de aprendizagem comprometidas com o contexto da oficina, sem deixar de lado os objetivos de cada série.

Por fim, foi intenção, neste artigo, proceder a um relato crítico, sistematizado e embasado teoricamente acerca de uma proposta didática para a escrita, implicada com pressupostos teóricos sociointeracionistas discursivos e com a aprendizagem cooperativa. Ao compartilhar essa metodologia, que vivencio há quase duas décadas com resultados positivos no desenvolvimento da competência comunicativa dos meus alunos, mais que um relato científico, pretendo testemunhar uma prática colaborativa viável capaz de auxiliar na superação dos desafios impostos pela realidade educacional brasileira.

Referências

- ANDREU-ANDRÉS, MaríaÁngeles. Cooperative or collaborative learning: Is there a difference in university students' perceptions? *Revista Complutense de Educación* 1041 ISSN: 1130-2496. v.27,n.3, p.1041-1060, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47398. Acesso em: 18 jan. 2017.
- ASSIS, J. Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei. In: RINK, F., BOCH, F. & ASSIS, J. *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.
- AKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261- 306.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Da organização tópica no processo de retextualização de redações escolares de cunho dissertativa. Dissertação. Mestrado em Letras: Língua Portuguesa e Linguística. PUC Minas, 2003.
- BRASILEIRO, A. M. M. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras. 2006
- BRONCKART, J. P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanços e perspectivas. RINK, F., BOCH, F. & ASSIS, J. *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.
- CALKINS, L. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1989.
- CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47. 1980. Disponível em: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.
- CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010.
- DABÈNE, L. Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris : Didier Érudition, 55, 1984, 39-46.

GARCIA, Regina Leite *et al.* *Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. *Revista de Educação da A E C*, v. s/i, n.101, p.71-88, n.1996.

Indicador de Alfabetismo Funcional (2011/2012). *Inaf*. Disponível

em: [http://www.ipm.org.br/pt-](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx)

[br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx).

Acesso em: 27 mar. 2016.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *PCN*. 3º e 4º ciclos do EF. Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

RINK, F., BOCH, F. & ASSIS, J. *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 15.ed. São Paulo: Libertad, 2005.