

# A CONCEPÇÃO DE ESCRITA COMO TRABALHO COM OS GÊNEROS E A METODOLOGIA POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Eliana Merlin Deganutti de Barros<sup>8</sup>

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer<sup>9</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discorrer sobre duas sequências didáticas de gêneros, elaboradas e implementadas em vistas de desenvolver capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental. Para a produção textual dos gêneros discursivos/textuais carta-argumentativa do leitor e conto maravilhoso, como princípio de defesa de que a metodologia da sequência didática no ensino de gêneros é um suporte didático maleável e adaptável diante da diversidade dos contextos brasileiros, bem como potencial ferramenta mediadora do ensino da escrita. Premissas constituídas tendo como norte a concepção de escrita como trabalho/processo, e os parâmetros para o trabalho com a produção escrita propostos por Dolz (2009). Os resultados demonstram que a concepção de escrita como trabalho/processo se opõe, naturalmente, à concepção tradicional das *redações escolares*, visto que os trabalhos desenvolvidos têm um caráter processual e singular que é o que o ensino da escrita demanda.

**Palavras-chave:** Produção de texto; Gêneros discursivos/textuais; Sequências didáticas de gêneros.

**Abstract:** This article aims to discuss two didactic sequences of genres, elaborated and implemented in order to develop language abilities of basic education students, for the textual production of the discursive/textual genres wonder tale and reader's argumentative letter, as a principle of defense that the methodology of the genres' didactic sequence is a didactic support malleable and adaptable in the face of the diversity of Brazilian contexts, as well as potential mediating tool of teaching writing. Assumptions based on the conception of writing as work/process, and the parameters for the work with written production proposed by Dolz (2009). The results show that the conception of writing as process is, of course, opposed to the traditional conception of school newsrooms, since the works developed have a procedural and singular character, which is what the teaching of writing demands.

8. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Doutora em Estudos da Linguagem. Endereço eletrônico: elianamerlin@uenp.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>.

9. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Doutora em Estudos da Linguagem. Endereço eletrônico: marilucia@uenp.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-7511-3921>.

**Keywords:** Text production; Discursive/textual genres; Didactic sequence of genres.

## Introdução

A proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido em rede Nacional, é a de que os professores da Educação Básica, nos níveis do Fundamental I e II, os quais são os mestrandos em formação no referido Programa, possam se capacitar ainda mais para o exercício da docência, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Para tanto, determina o Programa que os trabalhos a serem desenvolvidos pelos mestrandos tenham natureza interventiva, construídos a partir de problemas vivenciados pelo mestrando/professor em seu cotidiano de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em vista desta configuração, como docentes do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), temos orientado mestrandos/professores na elaboração e implementação em sala de aula de propostas interventivas, direcionadas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do Ensino Fundamental (EF), para a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros textuais. Os Projetos são construídos pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), sustentados pelos preceitos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Ao adotarmos em nossos trabalhos de construção e de orientação para a elaboração de propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa a denominação metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), por dois motivos. Primeiramente incluímos a expressão de gêneros para dar especificidade ao trabalho com os gêneros, uma vez que a expressão sequência didática é bastante genérica e pode designar uma simples sequenciação de atividades. Em segundo lugar, concebemos a sequência didática proposta pelo Grupo de Genebra para além de um procedimento didático, sendo uma metodologia de ensino e de aprendizagem da língua que carrega em si fundamentos teóricos de base sociointeracionista, os quais não podem ser negligenciados na elaboração/execução. Queremos, com isso, dar ênfase aos pressupostos que sustentam essa metodologia. Por outro lado, compreendemos que as adaptações nos procedimentos sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acontecem de forma natural, frente às necessidades contextuais de cada sistema de ensino, dos diferentes objetivos docentes, das séries/anos escolares, etc. Ou seja, essas adaptações são sempre necessárias.

No caso do ensino da escrita, a SDG, por tomar como objeto principal um gênero de referência social e não uma estrutura textual (narração, descrição, argumentação, etc.) e como unidade de ensino, o texto e seus múltiplos componentes (linguísticos, discursivos, enunciativos, pragmáticos etc.), tem emergido como uma metodologia pertinente para o ensino da escrita, concebida como principal ferramenta da

ação de linguagem. Ou seja, a metodologia das SDG, se bem compreendida, pode dar significação ao ensino da escrita, diminuindo o caráter artificial que essa prática ainda adquire no contexto educacional.

Nesse sentido, neste trabalho, o objetivo é, além de defender nosso posicionamento de que a metodologia da SDG precisa ser tomada como um suporte didático maleável e adaptável, a fim de dar conta da diversidade dos contextos de ensino brasileiros, sem perder de vista a sua essência, de fundo sociointeracionista, é também mostrar seu potencial como ferramenta mediadora do ensino da escrita, tendo como norte a concepção de *escrita como trabalho/processo* (FIAD; TRINDADE, 1994; MENEGASSI, 2013) e como instrumento de poder das práticas discursivas. A título de demonstrar como essas nossas assertivas acontecem na prática, discorreremos sobre duas SDG elaboradas e implementadas para desenvolver capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental, na produção textual dos gêneros discursivos/textuais carta-argumentativa do leitor e conto maravilhoso.

### **A metodologia das sequências didáticas de gêneros e o ensino da escrita**

Sequência didática (SD), na concepção do ISD, pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Sob à luz do sociointeracionismo, defendemos que a sequência didática é uma metodologia para o ensino e aprendizagem de línguas, pois se instaura no fato de que uma SD não é apenas um conjunto de atividades aleatórias para as fases que a estruturam: 1º) apresentação da situação; 2º) primeira produção; 3º) módulos; 4º) produção final. Como defendem Magalhães e Cristovão (2018), a proposta do ISD é que a SD seja uma ferramenta de ampliação de capacidades de linguagem dos alunos, a fim de que eles possam dominar a linguagem. Nesse sentido, o objetivo não é apenas que os alunos dominem a estrutura dos textos, mas sim permitir que eles conheçam o funcionamento do gênero alvo do ensino, em todas as suas dimensões: linguística, discursiva, enunciativa, pragmática, social... Os gêneros discursivos/textuais são, nessa perspectiva, “quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam” (MACHADO, 2005, p. 258).

Elaborar projetos de letramento norteados pela metodologia das SDG é, então, conceber o gênero como manifestação de uma prática social de linguagem, pois o gênero é instrumento de trabalho docente e, ao mesmo tempo, instrumento a ser apropriado pelo aluno (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80), para que ele possa inserir-se socialmente no universo das linguagens. São os gêneros, enquanto artefatos sociodiscursivos, que configuram e estabilizam as linguagens.

No que diz respeito ao ensino da escrita, a SDG parte de uma visão de escrita como processo/trabalho, uma vez que se defende que escrever se aprende escrevendo, mas não de forma assistemática, mas em projetos organizados para esse fim. Conforme enfatizam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. x), “A complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem”. E esse caráter implica, necessariamente, na organização de projetos de certo fôlego, que possam dar conta das especificidades do texto escrito, levando em conta sua situacionalidade enunciativa, seu gênero textual e o próprio contexto de ensino em que ele emerge.

Dolz (2009) propõe quatorze *chaves* para o ensino da escrita, ou seja, parâmetros que devem orientar o trabalho com a produção escrita no contexto escolar. São elas: 1) praticar a escrita em projetos; 2) adotar o texto como unidade de trabalho; 3) levar em conta a diversidade textual; 4) partir das capacidades prévias do aluno; 5) articular produção e compreensão, oral e escrita; 6) começar cedo para garantir a possibilidade de chegar longe; 7) partir da complexidade, decompondo e recompondo as dificuldades; 8) organizar a progressão com uma visão *em espiral*; 9) tomar como modelo as práticas sociais de referência; 10) incentivar a atividade e a autonomia do aluno; 11) trabalhar passo a passo intensivamente; 12) dar tempo para a construção da aprendizagem; 13) revisar; 14) apoiar a criatividade na escrita. Essas chaves, se cotejadas com as SDG, podem ser também parâmetros para compreender tal metodologia, uma vez que elas representam uma visão sociointeracionista de ensino da escrita. Entendemos que três delas representam, na verdade, a essência dessa metodologia: *praticar a escrita em projetos, adotar o texto como unidade de trabalho e tomar como modelo as práticas sociais de referência* de uso da linguagem (ou seja, os gêneros textuais); mas que todas, de forma geral, ajudam a compreender melhor a metodologia das SDG, da forma como a concebemos.

*Tomar como modelo as práticas sociais de referência de uso da linguagem* (chave 9) é colocar os gêneros textuais como eixo central do ensino na produção textual. Na visão metodológica das SDG, escrever se aprende escrevendo em situações reais ou ficcionalizadas pela ação didática, mas que sempre tenham como base práticas de linguagem tomadas como referência na sociedade. “Escrever, quer seja pela criação de uma autêntica prática para a escrita ou em situações ficcionalizadas, em jogos de simulação de papéis, supõe desenvolver projetos que antecipem e explicitem o que queremos alcançar” (DOLZ, 2009, p. 2 – tradução nossa). É justamente o que propõe a metodologia das SDG: planejamento de atividades sistematizadas e sequenciadas que proporcionem aos alunos a tomada de consciência em relação ao funcionamento de um gênero em suas múltiplas dimensões, a fim de que eles o dominem como leitores e produtores conscientes e autônomos.

Essa autonomia na escrita é, como vimos, enfatizada pela chave 10 criada por Dolz (2009): *incentivar a atividade e a autonomia do aluno*. Segundo a concepção defendida, é importante incentivar o protagonismo do aluno, com uma orientação direcionada por tarefas a realizar, “fornecendo também ferramentas de trabalho, suportes, ajudas e intervenções planejadas. Trata-se de transformar as ajudas externas do docente em mecanismos internos, para reforçar as capacidades e autonomia do aluno-autor (DOLZ, 2009, p. 6 – tradução nossa). Ou seja, quanto mais consciência das diferentes estratégias discursivas que a língua e seus agentes-produtores possuem e da multiplicidade de textual existente em uma sociedade (ver chave 3 – *levar em conta a diversidade textual*), mais o aluno conseguirá, no seu papel de ator linguageiro, atuar de forma autônoma e, com isso, conseguir maior êxito como sujeito nas diferentes esferas sociais: do trabalho acadêmico, do cotidiano etc. É nesse sentido que a SDG propõe, em sua metodologia, a noção de ensino modular.

O ensino modular, ou seja, sistematizado em módulos (ou oficinas como é conhecido no contexto brasileiro), busca decompor os componentes de um gênero de texto, para que o aluno desenvolva capacidades para mobilizar tais componentes da escrita na escrita do texto do gênero e não de forma genérica. É nesse sentido que Dolz (2009) propõe a chave 11 – *trabalhar passo a passo intensivamente*. Passo a passo significa, nas SDG, decompor as especificidades de um gênero para trabalhá-lo em módulos/oficinas. Na metodologia das SDG, a modularidade é fundamentada na lógica da indução. O Objetivo é levar o aluno à descoberta das aprendizagens, pela observação, análise, a princípio, dos textos e de suas configurações genéricas. Nessa lógica, parte-se sempre dos textos (complexo) para se chegar às suas particularidades (simples) – é o que enfatiza a chave 7 de Dolz (2009) – *partir da complexidade, decompondo e recompondo as dificuldades*. Segundo os autores genebrinos, essa é uma “perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

Alógicadocomplexo(texto)paraosimples(componentes dos textos) implica observação de outra chave destacada por Dolz (2009): *adotar o texto como unidade de trabalho*. Quando nos expressamos por escrito, não o fazemos por frases isoladas, mas por meio de textos concretos (BAKHTIN, 2003). E, na escola, ao ter como objetivo o ensino da produção escrita, essa premissa bakhtiniana não pode ser ignorada. O ponto de chegada e de partida do trabalho do professor tem que ser sempre o texto (ver também GERALDI, 2003). Devemos sempre partir da observação, leitura do texto para compreender suas partes, ao invés de estudar suas partes

isoladamente para depois tentar identificá-las no texto. Ou seja, a unidade de trabalho é sempre o texto e não suas partes, mesmo que, nos módulos/oficinas, tais partes sejam o conteúdo orientador do ensino.

Uma chave que faz um diálogo interessante com a metodologia das SDG é a chave 5 – *articular produção e compreensão, oral e escrita*. Para Dolz (2009, p. 3 – tradução nossa), “não há escrita sem leitura, nem textualidade sem oralidade”. Embora a SDG seja uma metodologia focada no ensino da produção de textos (orais ou escritos), em sua lógica metodológica, busca respaldo em atividades de leitura, oralidade e análise linguística, pois prevê, em sua constituição, a articulação com as outras modalidades da língua. Nesse sentido, a SDG coaduna-se com a proposta de Geraldi (2003), quando o linguista coloca que a produção de textos (orais e escritos) é tanto o ponto de partida quanto de chegada de todo processo de ensino e aprendizagem da língua, uma vez que, para se produzir, é preciso ter o que dizer e *modelos* de como dizer. E, no processo de ensino, são justamente as atividades de leitura, escuta e análise linguística que podem proporcionar ao aluno o conteúdo da escrita (o que dizer) e os modos de escrever (modelos do dizer).

Quando autores como Fiad e Trintade (1994) e Menegassi (2013) mencionam a concepção de *escrita como trabalho*, eles estão enfatizando o aspecto processual e intensivo do ensino da escrita no contexto escolar, e descaracterizando a concepção de escrita como mero dom. Essa concepção é corroborada por Dolz (2009), quando o estudioso coloca como pilares do ensino da escrita: *trabalhar passo a passo intensivamente* (chave 11), *dar tempo para a construção da aprendizagem* (chave 12) e *revisar* (chave 13). “Para aqueles que acreditam que a aprendizagem é um processo permanente, o texto acabado não é o mais importante, mas o caminho que o aluno percorreu e os progressos que conquistou” (DOLZ, 2009, p.6 – tradução nossa). Essa concepção rejeita, assim, a noção de *escrita como produto e defende a escrita como processo e como trabalho*. “Não há aprendizagem sem tempo para aprender” (DOLZ, 2009, p. 6 – tradução nossa). O processo de aprendizagem institucional da escrita demanda muito tempo escolar. Não é uma escrita ocasional e sem planejamento que desenvolverá a *competência comunicativa do aluno*.

Essa concepção de escrita como processo e como trabalho pressupõe atividades de diagnóstico e monitoramento do processo, que podemos associar com outra chave apresentada por Dolz (2009) *partir das capacidades prévias do aluno* (chave 4). Na SDG, essa chave tem relação direta com a avaliação diagnóstica feita na primeira produção do aluno. Essa avaliação possibilita ao professor determinar as capacidades já adquiridas pelo estudante, assim como as que precisam ser alvo de ensino deliberado (nos módulos da SDG). O ISD valoriza muito os *erros* do aluno, já que mostram

os caminhos a serem seguidos pelo projeto da escrita. “O erro é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de maestria e aponta os riscos que o aluno enfrenta” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31).

A concepção de escrita como trabalho tem seu ápice, no ensino da produção escrita, nos processos de revisão e reescrita. Esse é um ponto enfatizado pela metodologia das SDG, assim como pelas chaves que orientam o ensino da escrita de Dolz (2009). “Escrever é reescrever. Um dos processos fundamentais do ensino da escrita consiste em reler e revisar o texto de maneira crítica, e reescrevê-lo” (DOLZ, 2009, p.7 – tradução nossa). Na metodologia das SDG, o texto permanece provisório enquanto estiver submetido ao processo de revisão e reescrita: “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112). A estruturação da SDG em primeira produção e produção final permite um trabalho sistemático com a revisão e reescrita textual.

### **A didatização da escrita argumentativa em cartas do leitor**

Os projetos elaborados e implementados tendo como suporte a metodologia das SDG, apresentados neste trabalho como exemplificação de que a referida metodologia é uma potencial ferramenta mediadora do ensino da escrita, se centraram em desenvolver capacidades de linguagem de alunos dos 8º e 6º anos do ensino fundamental. Para a produção textual dos gêneros carta do leitor argumentativa e conto maravilhoso; e são partes integrantes das dissertações de mestrado de Lima (2018) e de Sene (2019), respectivamente.

No seu trabalho, Lima (2018) buscou a metodologia das SDG por acreditar que o ensino da escrita não deve girar em torno de problemas específicos de estruturação textual, de coesão e coerência internas do texto, de seleção de palavras e de recursos gramaticais, já que produzir um texto deveria ser concebido, sobretudo, como uma forma de interação entre sujeitos dotados de intenção e participantes de práticas de linguagem, que requerem funcionamentos próprios e estão submetidas a normas sociais imputadas pelo contexto em que se inserem. A SDG, por buscar como eixo central *praticar a escrita em projetos* (chave 1), adotar o *texto como unidade de trabalho* (chave 2) e *tomar como modelo as práticas sociais de referência* (chave 9) – práticas essas sempre realizadas por meio de gêneros –, mostrou-se, para Lima (2018), como uma ferramenta que poderia desenvolver, em seus alunos, capacidades escritoras significativas para a sua inserção na vida social, ultrapassando, assim, os muros pedagógicos da escola.

O gênero selecionado para o trabalho com um 8º ano de uma escola pública do estado do Paraná foi a *carta do leitor argumentativa*. Esse gênero tem como *prática social de referência* (chave 9) o diálogo entre leitores de veículos jornalísticos, em que um leitor-autor se posiciona explicitamente frente a um tema social que representa como controverso/polêmico, mas sem fazer referência a uma matéria jornalística já publicada. Por representar o tema como polêmico, o leitor-autor precisa se posicionar e defender um ponto de vista, ancorando-se em argumentos e contra-argumentos, simulando, assim, um debate retórico. A intervenção didática partiu dessa prática de referência social da qual emerge a carta do leitor argumentativa, objeto central da SDG elaborada por Lima (2018). O objetivo foi o de que os alunos adquirissem capacidades para atuar como sujeitos produtores de textos desse gênero, uma vez que “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever e falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Por entender que esse gênero pode *incentivar a autonomia do aluno* (chave 10) para agir como cidadão/sujeito comprometido com problemas e questões que perpassam as instâncias sociais públicas, já que busca não somente desenvolver capacidades voltadas para aspectos *transversais da escrita* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) como a ortografia, concordância verbal, etc. Sobretudo, a proposta visa à compreensão da prática de escrita de cartas do leitor e de suas coerções contextuais e implicações enunciativas, a apropriação do funcionamento argumentativo e de suas estratégias discursivas e o uso da língua em espaços públicos.

Para alcançar esses objetivos, Lima (2018) sistematizou o ensino da escrita da carta do leitor em *um projeto* (chave 1) organizado em oficinas que, como mostra a sinopse da SDG (Quadro 1), primeiramente, buscou envolver os alunos nas práticas da escrita jornalística impressa (foco do projeto), fazendo com que eles tivessem contato com suportes textuais reais, ou seja, jornais impressos que circulam na região. Nesse sentido, a metodologia das SDG não pode se confundir com um projeto temático, mesmo que busque um tema para direcionar a prática da escrita (como acontece no projeto de Lima, 2018), em que o *bullying* torna-se o centro temático da produção das cartas do leitor. Isso porque o projeto deve partir sempre de uma prática social de referência, a fim de transpô-la para o contexto escolar.

Sobre o processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) de um gênero, fenômeno comum a qualquer objeto teórico/social que é alçado a objeto de ensino, Schneuwly e Dolz (2004) deixam claro que, nesse processo, é inevitável certa *artificialidade*, às vezes tão



criticada por especialistas. Isso porque, como explicam os pesquisadores de Genebra, o gênero de texto, ao deixar o seu contexto real de produção e circulação “não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

É justamente o *projeto de escrita* (chave 1) elaborado pelo professor que vai dosar esse grau de artificialidade, a fim de “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). Esse esforço que teve Lima (2018), ao propor, desde a fase da Apresentação da Situação da SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), na Oficina V, o contexto didático da produção das cartas do leitor que seriam escritas pelos alunos: produção de cartas objetivando enviar para publicação no Jornal *Folha de Londrina*. Ou seja, embora os alunos não fossem reais leitores do Jornal em questão e que usassem o veículo como meio de exposição e defesa de suas ideias, o *projeto de escrita* (chave 1) criado pela professora-pesquisadora conseguiu inseri-los nessa prática social de uso da linguagem, ao transformar a prática de escrita de cartas do leitor em uma atividade didática, mas sem descaracterizar a *prática social de referência* (chave 9).

Quadro 1: Sinopse da sequência da carta do leitor argumentativa.

| Oficina   | Atividades   |
|---|--|
| I - Reconhecendo os gêneros textuais no jornal    | - Leitura e análise oral de jornais impressos: Gêneros textuais, Cadernos, Seções; Leitura e análise e apresentação oral de textos selecionados por grupos de alunos: foco nos aspectos do contexto de produção; Diálogo dirigido com foco na funcionalidade do jornal e na variedade de textos e de propósitos comunicativos. |
| II - Reconhecendo os gêneros de opinião no jornal | - Questionamento oral sobre o ato de opinar; Leitura e observação oral de textos da seção de opinião do jornal Folha de Londrina: editorial, artigo de opinião, charge e carta do leitor (foco no ato de opinar e nos interlocutores).   |
| III - Tomando contato com a carta do leitor       | - Leitura e análise oral de cartas do leitor: foco no contexto de produção e circulação e no ato de dar opinião; -Registro escrito dos aprendizados.   |
| IV - Reconhecendo a carta do leitor argumentativa | - Leitura e análise oral da carta do leitor “Ladrão e vacilão” (Folha de Londrina, 17/06/2017): foco no plano textual global e no propósito comunicativo; Síntese e registro escrito do aprendizado  |

|  |  |
|--|--|
| V - Inserindo a polêmica da carta: o bullying                        | - Discussão para seleção de temas polêmicos de interesse dos alunos (tema escolhido: bullying); Apresentação do projeto de escrita: cartas do leitor produzidas pelos alunos seriam enviadas para publicação na Folha de Londrina; Leitura e análise da reportagem “Um em cada dez estudantes é vítima frequente de bullying” (Folha de Londrina, 19/04/2017): foco no conteúdo temático; Discussão oral sobre o bullying na escola; Debate oral a partir da polêmica: para acabar com o bullying é preciso aumentar a conscientização ou a punição?   |
| VI - Produzindo  | -Primeira produção da carta do leitor argumentativa, a partir da polêmica da Oficina V.  |
| VII - Informando e opinando  | - Análise oral da notícia (vídeo): “Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro” ( <a href="https://globoplay.globo.com/v/6231748/">https://globoplay.globo.com/v/6231748/</a> ); leitura e análise oral a reportagem “Implicações jurídicas do bullying” (Folha de Londrina, 29/05/2017); Leitura e análise oral do artigo de opinião “O bullying e a capacidade de resiliência” (Folha de Londrina, 24/10/2017); Questionário escrito de análise dos três gêneros textuais lidos, com foco nas diferenças entre textos informativos e opinativos; Registro escrito das aprendizagens da Oficina.     |
| VIII - Compreendendo o plano global da carta do leitor argumentativa | - Leitura e análise da carta do leitor “Armas: perigo ou segurança” (Folha de Londrina, 14/06/2016): foco no plano textual global e nas fases da sequência argumentativa; Atividade escrita com foco nas fases da sequência argumentativa.   |
| IX - Defendendo uma ideia: argumentar é preciso!                     | - Atividade escrita de análise da carta do leitor “Tecnologia” (Folha de Londrina, 09/09/2017), com foco nos tipos de argumentos: exemplo, autoridade, evidência, comparação (analogia), princípio, causa e consequência; Discussão oral e registro escrito das aprendizagens.   |
| X - Defendendo uma ideia: contra-argumentar é preciso!               | - Apresentação e discussão sobre o tema polêmico “Redução da maioria penal”; Apresentação de argumentos favoráveis e contrários à redução da maioria penal apontados ( <a href="http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/">http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/</a> ); Divisão da turma em grupos que defenderão um ponto de vista; Elaboração de contra-argumentos a partir de argumentos contrários – atividade escrita; Apresentação oral dos contra-argumentos elaborados por cada grupo; Esquematização, na lousa, dos argumentos e contra-argumentos e das aprendizagens. |
| XI - Construindo argumentos e contra-argumentos                      | - Leitura e discussão de textos sobre a polêmica do bullying: punição ou conscientização? Atividade escrita de elaboração de argumentos e contra-argumentos para a defesa da tese a ser defendida na carta do leitor.  |

|  |  |
|--|--|
| XII - Articulando as ideias!                       | - Análise oral das cartas do leitor lidas na sequência didática, com foco nos articuladores textuais, sobretudo, os usados na argumentação; Quebra-cabeça de texto, com foco nos articuladores textuais usados na argumentação; Registro escrito das aprendizagens.  |
| XIII - Revisando e reescrevendo de forma coletiva  | - Revisão coletiva de cartas do leitor argumentativas de alunos (primeira produção): foco nas características discursivas e contextuais do gênero (textos bons e ruins); Reescrita coletiva de uma produção.   |
| XIV - Revisando e reescrevendo de forma individual | - Discussão com os alunos sobre as características gerais da carta do leitor argumentativa (ler os registros das aprendizagens); Devolução da primeira produção dos alunos, com correção interativa do professor; Revisão individual do texto por meio de grade de correção feita pelo professor; Reescrita do texto pelos alunos. |
| XV - Enviando a carta do leitor ao Jornal          | - Digitação das cartas dos alunos; Envio, via e-mail, ao jornal Folha de Londrina.   |

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Lima (2018).

Como podemos observar na sinopse da SDG de Lima (2018), a chave 2, *adotar o texto como unidade de trabalho*, conduziu todo o projeto de escrita. O ensino foi pautado pelo processo de indução, ou seja, “processo de observação e descoberta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110), por meio da leitura e análise de textos. Os conteúdos (linguísticos, discursivos...) das Oficinas estiveram sempre subordinados à observação de sua ocorrência nos textos. É a *partir da complexidade* [observada nos textos] que foram se *decompondo e recompondo* os objetos linguísticos, discursivos, enunciativos (chave 7): diferença entre informação e opinião (Oficina VII); plano textual global da carta do leitor (Oficina VIII); tipos de argumento (Oficina IX); entre outros.

Entretanto, a metodologia das SDG não se constitui de uma abordagem naturalista, em que apenas ao escrever se aprende a escrever. Ela se insere em uma perspectiva sociointeracionista “que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110), que dialogam com a chave 11 de Dolz (2009), *trabalhar passo a passo intensivamente*. Na SDG elaborada por Lima (2008), isso fica claro na quantidade de oficinas, atividades e textos mobilizados, assim como nas diferentes estratégias de *revisão* (chave 13), propostas pelo projeto de escrita das cartas do leitor, tirando a centralidade da revisão do protagonismo do professor.

Na Oficina XIII, Lima (2018) propõe a revisão coletiva (agente revisor: turma e professor). Na Oficina XIV, a complementação de duas novas estratégias: a correção do professor (agente revisor: professor) e autoavaliação (agente revisor: o próprio aluno-autor) (MAFRA; BARROS, 2017).

Importante destacar que, em todas as etapas, o projeto lança mão de uma ferramenta importante nesse processo, uma *grade de controle/constatação* (MAFRA; BARROS, 2017), com perguntas que orientam a revisão. Essas foram formuladas a partir das características do gênero que foram alvo de ensino durante a SDG. O processo de revisão, entretanto, não teria sentido se o aluno não tivesse que reescrever seu texto, aprimorá-lo, torná-lo mais adequado à situação de interação. Adotar uma concepção de escrita como trabalho/processo no contexto de ensino da língua é, pois, fazer com que o aluno tome consciência de que “escrever é (também) reescrever” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112). Ou seja, o processo de revisão/reescrita textual precisa se naturalizar no ambiente escolar, de forma que o aluno entenda que escrever é um processo e que o texto, dentro ou fora da sala de aula, está sempre sujeito a reformulações, ajustes, complementações. E, principalmente, que o outro, seja o professor, seja o colega da turma, é um importante agente desse processo.

Entendemos que não basta o professor assumir uma concepção de escrita como trabalho/processo, elaborando projetos que levem o aluno a, passo a passo, desenvolver capacidades de linguagem para se tornar um produtor de textos para o mundo e não somente para a escola, mas, sobretudo, conscientizar seus alunos de como a escrita se constitui e como somos constituídas por ela; de como ela pode se transformar em uma ferramenta de poder (como o fez LIMA, 2018) e, principalmente, como somos eternos aprendizes do ato de produzir textos para atender propósitos comunicativos específicos. Ou seja, não é porque me apropriei da funcionalidade da carta do leitor argumentativa que posso dizer que sou letrado na escrita de contos maravilhosos, por exemplo, como veremos na próxima seção, destinada a apresentar e analisar o projeto de escrita elaborado por Sene (2019).

### **A didatização da escrita de contos maravilhosos**

Por apontarmos, em seção anterior, que *tomar como modelo as práticas sociais de referência* de uso da linguagem como uma das chaves de Dolz (2009) mais representativas da essência da metodologia das SDG, iniciamos a apresentação da proposta de Sene (2019), ressaltando de que modo a pesquisadora/professora tomou as práticas sociais manifestadas pelo gênero *conto maravilhoso* como objeto de ensino.

Os gêneros pertencentes à esfera literária, de acordo aponta Cândido (2011), possuem um papel vinculado ao aprimoramento do senso estético e da expansão do repertório cultural do leitor, proporcionando a aquisição de uma bagagem de experiências que possibilitam aos indivíduos o exercício da reflexão e da percepção da complexidade das

relações sociais que os circundam – essa é a essência do conto maravilhoso. De forma mais específica, Coelho (2003) explica que o conto maravilhoso é um gênero que essencialmente retrata problemáticas sociais, tendo como fio condutor a relação conflituosa entre classes sociais-econômicas.

Diante da configuração do gênero, Sene (2019) deparou-se com a necessidade de buscar apoio em perspectivas teórico-metodológicas que sustentam o trabalho com o desenvolvimento da escrita desses gêneros. Logo, ao constatar que a metodologia da Escrita Criativa (EC) (ASSIS-BRASIL, 2003; PAVANI, MACHADO, 2003; SENA-LINO 2012), visa contribuir para a prática da produção de textos literários, a elegeu também como suporte didático. As técnicas e dinâmicas sugeridas por integrantes da EC deram base para várias atividades da SDG de Sene (2019), evidenciando que a proposta metodológica criada por pesquisadores genebrinos, filiados ao ISD, é um instrumento didático maleável, que consegue incorporar diferentes suportes.

A pesquisadora/professora explica que a escolha da integração da EC na construção de sua SDG ocorreu, sobretudo, porque o princípio fundador da EC é o de ir de encontro a vertentes que negam a necessidade e a validade do trabalho com a escrita do texto literário na escola, sob a justificativa de que, devido a seu caráter artístico, o processo de criação literária não pode ser objeto de sistematização. Tais vertentes acreditam na *inspiração* que confere ao autor um caráter *divino* de detentor da habilidade da escrita, e acabam dividindo as pessoas entre os talentosos, aqueles que têm capacidades de linguagem para escrever textos literários, e os não talentosos, os que não têm as capacidades. Esse posicionamento é uma “[...] partição inaceitável num mundo que se esforça, para sem discriminações, assimilar e a integrar as diferenças e as minorias” (ASSIS BRASIL, 2003, p. 74).

Para os integrantes da EC, escrever requer leitura, treino, disciplina, o que pressupõe a possibilidade de se ensinar e de se aprender a escrever na escola. Visão convergente com a concepção da *escrita como trabalho/processo* defendida por autores como Fiad e Trindade (1994), Dolz (2009) e Menegassi (2013), que enfatizam o aspecto intensivo do ensino da produção de texto na escola, da importância, conforme Dolz (2009), de *trabalhar a escrita passo a passo intensivamente* (chave 11) e de *dar tempo para a construção da aprendizagem* (chave 12). Essa concepção pode ser observada na SDG produzida por Sene (2019), nas diversas oficinas (ver Quadro 2), que didatizam os aspectos sociocomunicativos, discursivos e linguísticos que constituem o gênero. Além disso, e sobretudo, a EC deu suporte para que Sene (2019) elaborasse atividades focadas no desenvolvimento da *criatividade* do aluno (chave 14), questão essencial frente a um gênero da esfera literária, que busca o aprimoramento do senso estético nos indivíduos. A seguir, apresentamos a sinopse da SDG de Sene (2019).

Quadro 2: Sinopse da sequência do conto maravilhoso.

| <b>Oficina</b>                                      | <b>Atividades</b>   |
|---|---|
| I - Reconhecendo as relações sociais problemáticas  | - Dinâmica “Caixa de sentimentos” – reconhecimento das temáticas abordadas pelo gênero; Leitura de um exemplar do gênero e trabalho com a temática; Produção de um mural com o conteúdo temático que formam o conto maravilhoso.  |
| II - Conhecendo o projeto de classe                 | - Apresentação da proposta de confecção de uma coletânea de contos maravilhosos de autoria dos alunos, ao final do projeto; Sensibilização sobre o suporte de publicação do gênero; Apresentação da coletânea de contos que serão estudados no projeto.                                   |
| III - Conhecendo o processo de criação do gênero    | - Elaboração de perguntas para uma entrevista com um escritor local de contos maravilhosos; Participação na palestra do escritor; - <u>Sistematização das informações coletadas.</u>  |
| IV - Reconhecendo o contexto de produção do gênero  | - Apresentação do autor dos contos da coletânea; Atividades de identificação do processo de criação dos contos do autor a partir de um vídeo sobre sua vida e obras; Leitura de exemplares do gênero; Dinâmica “Caixa cenário” para <u>recontação de um conto da coletânea.</u>           |
| V - Características discursivas do gênero (parte I) | -Atividades com o plano geral e com os elementos que formam a sequência da narração: <u>personagens, tempo, espaço, enredo, narrador.</u>   |
| VI - (parte II)                                     | -Atividades com as fases constituintes da planificação textual do conto maravilhoso e seu funcionamento discursivo; Dinâmica “Quebra-cabeça”; -Leitura compartilhada de <u>um conto maravilhoso.</u>  |
| VII - Características linguístico-discursivas (I)   | - Atividades tomando como objeto de ensino: os sinônimos na construção dos sentidos do texto; a conjunção temporal “Era uma vez”; a função do tempo verbal predominante; organizadores temporais e espaciais na identificação do tempo e <u>do espaço como especificidades do gênero.</u> |
| VIII - (II)   | - Atividades com sinas de pontuação na composição da narração; as vozes enunciativas, discurso direto e indireto.   |
| IX - Desenvolvendo                                  | - Atividades de ampliação do léxico relacionado ao universo maravilhoso e da criatividade na composição das personagens: Dinâmica “ABC do Era uma vez”, e “Festa à fantasia”.   |
| X - Produção  | - Escrita inicial de um conto maravilhoso.  |
| XI - Revisando o texto                              | - Atividades de revisão: autoavaliação, revisão <u>por pares, seguindo orientações do professor.</u>  |
| XII - Reescrevendo                                  | - Atividades de reescrita.  |
| XIII - Ilustrando                                   | - Técnicas de ilustração ministradas pelo professor de Artes; ilustração do conto.<br>- Confecção da capa do livro-coletânea.   |
| XIV - Finalizando                                   | - Evento de lançamento da coletânea.  |

Fonte: adaptado de Sene (2019).

A SDG de Sene (2019) é, como demonstra o Quadro 2, formada por quatorze oficinais no total, o que entra em convergência com o que defendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010) de que escrever textos na escola é algo complexo. Questões que requerem tempo e, sobretudo, um trabalho sistematizado nas três principais fases da produção: planejamento/planificação da escrita, textualização, revisão e reescrita textual.

Importante destacar ainda que foi a integração de abordagens didáticas da EC na SDG de Sene (2019) que deu condições para que a prática social de referência de discutir conflitos gerados nas relações humanas, essência do conto maravilhoso, fosse o eixo organizador da intervenção didática. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é fundamental que os alunos iniciem o processo de aprendizagem de um gênero sabendo claramente como agir na prática social da qual ele emerge, ou seja, como participar da sociedade tendo como instrumento o gênero em foco, que problema de comunicação eles podem resolver produzindo um texto que concretiza o gênero, etc.

Como atividade de abertura da SDG (Oficina I), correspondendo ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominam de apresentação de um problema de comunicação, Sene (2019) elaborou uma dinâmica para o trabalho com a temática. A dinâmica tomou como norte os princípios de Pavani e Machado (2003), representantes da EC, para quem a função catártica da literatura faz com que o leitor se envolva e se reconheça no texto lido, a partir da identificação com a temática.

Exemplificando: a dinâmica consiste em que cada aluno retire de dentro de uma caixa nomes de sentimentos ou atitudes que permeiam os conflitos gerados nas relações sociais: ingenuidade/cobiça; felicidade/inveja; bondade/maldade. O sentimento/atitude deve ser definido pelo aluno por meio de mímica ou criação de situações reais ou ficcionais, promovendo que os colegas adivinhem qual é o sentimento/atitude em abordagem. Finalizada a dinâmica, o professor abre a discussão sobre a importância de expressar esses sentimentos e quais são os textos que favorecem essa abordagem. Nesse contexto, apresenta o conto maravilhoso como uma possibilidade de sensibilização para o tema, promovendo a leitura de um exemplar do gênero e o estudo sobre a temática que o constitui. Logo, a atividade comunga com o que Dolz (2009) estabelece como *partir das capacidades prévias do aluno* (chave 4).

A segunda oficina é convergente com o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominam de Apresentação da Situação, momento em que o professor expõe aos alunos “um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (p. 99). A instrução ao professor é para propor aos alunos a confecção de uma coletânea de contos maravilhosos autorais, para discussão

e crítica dos problemas sociais que circundam a vida dos discentes; e que a coletânea seja lançada em um evento na escola, com a participação da comunidade escolar.

O aluno soube desde os primeiros momentos da SDG qual seria o *projeto de escrita* (chave 1) do qual ele participaria “verdadeiramente” com sua produção final. Foi *passo a passo* (chave 11) conhecendo as características do gênero; com tempo, durante quatorze oficinas, *construindo sua aprendizagem* (chave 12).

Ainda pautada sobre o que constitui o conto maravilhoso, enquanto um gênero da esfera literária, a Oficina III propõe que os alunos tenham contato com um escritor do gênero, a fim de conhecerem de forma direta como acontece o processo criativo. A sugestão é que o escritor possa falar aos alunos sobre quais temáticas são abordadas nos contos de sua autoria; como os temas são escolhidos por ele; quais as influências que consagram o processo de criação: experiências pessoais, histórias ouvidas/lidas; como o maravilhoso integra suas histórias, etc.

Sob o mesmo enfoque, de *apoiar a criatividade* (chave 14), a Oficina VIII tem como objetivo levar os alunos a analisarem os efeitos de sentido provocados pelas escolhas linguísticas utilizadas no conto maravilhoso. De acordo com Sene (2019), é essencial que os aspectos linguísticos sejam reconhecidos no texto e que sejam analisados a partir de sua função na composição do conto. Segundo Pavani e Machado (2003), o discurso do texto literário distingue-se do discurso do cotidiano, dentre outros aspectos, pelo tratamento dado à linguagem, “a linguagem literária ultrapassa o sentido convencional das palavras” (PAVANI; MACHADO, 2003, p. 30). Por esse motivo, também uma das atividades da Oficina VIII, baseada em técnicas de EC, abordou sobre os efeitos de sentido provocados pelo léxico empregado no texto. Os alunos devem elaborar uma lista substituindo palavras por sinônimos relacionadas ao universo maravilhoso, por exemplo, casebre em relação à casa que configura uma simbologia ao enredo.

A Oficina X, intitulada Produção inicial do conto, está articulada a orientação de Dolz (2009) de 1) *praticar a escrita em projetos*. Sene (2019) realizou todo um planejamento, selecionou objetos a ensinar, elaborou atividades, promoveu que o aluno chegasse ao momento de produção textual. Nesse sentido, o texto não é concebido como uma redação, fruto da escrita de algo genérico, é produto decorrente do processo. O comando de produção faz referência ao processo, no momento que solicita ao aluno para produzir um conto de sua autoria, considerando o que foi abordado nas diversas oficinas que formam a SDG. A temática está inserida em aspectos que envolvem os sentimentos humanos e às relações sociais (conteúdo das Oficinas I, III e IV); personagens, protagonista e antagonista (conteúdo das Oficinas V, VI e IX); situação inicial (o que as personagens



desejam); o conflito (o protagonista corre perigo); o desfecho (conteúdo das Oficinas V e VI).

Da SDG (Quadro 2), apontamos também as proposições das Oficinas XI e XII, que se constituem em ações práticas do que Dolz (2009) avulta como o ápice da perspectiva da escrita como trabalho/processo, *a revisão e reescrita* de textos, essenciais para que o aluno entenda o caminho árduo e complexo do aprendizado da escrita. E, para finalizarmos, discorreremos ainda sobre nossa assertiva de que a ocorrência de adaptações nos procedimentos originais sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acontecem de forma natural quando da adoção da metodologia das SDG, em contexto brasileiro e em decorrência de objetivos diversos.

No esquema elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a primeira produção é realizada na segunda fase, ou etapa, da estrutura da SD. Sene (2019), diante da situação de ser a primeira vez em sua ação docente, de mais de uma década ministrando aulas no ensino fundamental, de elaborar uma proposta interventiva sustentada pela metodologia das SDG, solicitou aos alunos a escrita de uma primeira produção antes do processo de planificação da SDG. O objetivo foi conhecer as capacidades de linguagem que os alunos já tinham e as que precisam ser conteúdos nos módulos da SDG, convergindo com o que Dolz, Gagnon e Decândio (2010) defendem como erros dos alunos que mostram ao professor quais caminhos seguir, e do que Dolz (2009) define como *partir das capacidades prévias do aluno* (chave 4).

### Considerações finais

Nesta pesquisa, nos concentramos no ensino da produção de textos escritos, articulando quatorze diretrizes apresentadas por Dolz (2009) para que o trabalho com a escrita em sala de aula possa resultar em uma aprendizagem significativa para os alunos, diretrizes essas, que o autor rotula de *chaves*.

*Trabalhar a escrita em projetos*, primeira chave apontada por Dolz (2009) para o sucesso no ensino da escrita em situação escolar, talvez seja a chave-mestra para se concretizar a concepção de escrita como trabalho/processo que defendemos neste trabalho. E é justamente esse o ponto central da metodologia das SDG, criada por pesquisadores genebrinos. Trabalhar a escrita em projetos demanda, entre outras coisas, planejamento, delimitação de objetivos, adaptação ao contexto de aprendizagem, busca por objetos e instrumentos didáticos que se integrem aos objetivos propostos, tempo para o desenvolvimento das atividades, o que implica, necessariamente, uma concepção de valorização da qualidade em detrimento da quantidade. Ou seja, de nada adianta solicitar a escrita de dez redações no bimestre se não se busca, com isso, o desenvolvimento

de capacidades de linguagem que possam fazer com que os alunos atuem como produtores de textos conscientes fora do contexto escolar, sabendo utilizar a língua em situações sociais diversas.

Nesse sentido, a concepção de escrita como trabalho/processo se opõe, naturalmente, à concepção tradicional das *redações escolares*, em que a escrita é vista como um produto escolar destinado unicamente a avaliações formais, sobretudo, de seus aspectos transversais: ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, etc. *Praticar a escrita em projetos* instrumentalizados pela metodologia das SDG requer aderir a uma série de princípios teóricos, os quais implicam escolhas de cunho didático, metodológico, psicológico, textual, etc. Neste trabalho, trouxemos as reflexões de Dolz (2009), consubstanciadas na metáfora das *chaves*, para fundamentar essa metodologia de ensino da língua, com foco na didatização da escrita.

Para ilustrar nosso ponto de vista, buscamos respaldo em dois trabalhos, os quais estão fundamentados na metodologia das SDG. Tanto Lima (2018) quanto Sene (2019) buscaram desenvolver em seus alunos capacidades de linguagem para além das formalidades transversais da escrita, pautando seus projetos em gêneros de texto previamente selecionados por seu potencial como objetos de ensino nos contextos escolares de atuação: a carta do leitor argumentativa e o conto maravilhoso, respectivamente.

O que pudemos depreender dos trabalhos desenvolvidos por essas professoras-pesquisadoras é o caráter processual e singular que o ensino da escrita demanda. Os resultados, ao final do desenvolvimento da SDG, pode ser que estejam aquém do esperado. Isso porque, evidentemente, não é um único projeto de escrita que fará com que o aluno seja *proficiente* na produção de textos do gênero ensinado. O trabalho é árduo, como pontua Dolz, Gagnon e Decândio (2010), ele demanda uma *progressão com uma visão 'em espiral'* (chave 8), em que o mesmo gênero, ou gêneros semelhantes, em algum aspecto (discursivo, contextual, linguístico, etc.) voltem como objeto de ensino em outro projeto. Ou seja, o aprendizado da escrita tem caráter processual, requer tempo e projetos com certo fôlego (DOLZ, 2009).

## Referências

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio. Invenção e Construção literária: o eterno debate. In: MARTINS, André (Org.). **Itinerários de leituras**: ensaios sobre literaturas. Pelotas: Ed. Universitária UFPE, 2003, p. 65-77.

BAKTHIN, Michail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. 1989. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id\\_rubrique=6](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6). Acesso em: 17 jan. 2011.

COELHO, Nelly Novais. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

DOLZ, Joaquim. **Claves para ensinar a escribir**. Leer.es, Gobierno de España, Ministerio de Educación. 2009. Disponível em: [http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_clavesparaen\\_senaraescribir\\_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaen_senaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93). Acesso em: 02 jun. 2019.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FIAD, Raquel; TRINDADE, Maria Laura. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helene. (Org.). **Questões de Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LIMA, Luciana Teixeira Silva. **Carta-argumentativa do leitor**: o ensino da produção escrita mediado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2018.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luis; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Dessirê. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, 2017.

MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. O Interacionismo Sociodiscursivo. In: MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes, 2018, p. 21-49.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 105-132.

PAVANI, Cinara; MACHADO, Maria Luisa. **Criatividade: atividades de criação literária**. Porto Alegre: UFGS, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 78-101.

SENA-LINO, Pedro (2012). **Curso de escrita criativa I**. 3ª ed. Porto: Porto Editora.

SENE, Aline Regina Lemos de. **O gênero textual conto maravilhoso: uma proposta de intervenção didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2019.