

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

GABRIELA MOCH SCHMIDT

**CADERNO VIRTUAL *PONTOS DE VISTA*: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA PELA OLIMPÍADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO***

PORTO ALEGRE

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

GABRIELA MOCH SCHMIDT

**CADERNO VIRTUAL *PONTOS DE VISTA*: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA PELA OLIMPÍADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO***

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito parcial para a obtenção do
grau de Licenciada em Letras, pelo Instituto de Letras
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen.

PORTO ALEGRE

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Rui Vicente Oppermann

INSTITUTO DE LETRAS

Diretora: Jane Tutikian

Vice-diretora: Maria Lucia Machado de Lorenci

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

Coordenadora: Cláudia Mendonça Scheeren

Vice-coordenadora: Ingrid Nancy Sturm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Schmidt, Gabriela Moch

Caderno Virtual Pontos de Vista: descrição e análise da sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro / Gabriela Moch Schmidt. -- 2015.

71 f.

Orientadora: Juliana Roquele Schoffen.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Olimpíada de Língua Portuguesa . 2. Pontos de Vista. 3. Sequência didática. 4. Artigo de opinião. I. Schoffen, Juliana Roquele, orient. II. Título.

Instituto de Letras

Av. Bento Gonçalves, 9500

CEP: 91540-000 – Porto Alegre/RS

Telefone: (051) 3308-6963

GABRIELA MOCH SCHMIDT

**CADERNO VIRTUAL *PONTOS DE VISTA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA*
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA PELA OLIMPÍADA DE LÍNGUA
*PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO***

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito parcial para a obtenção do
grau de Licenciada em Letras, pelo Instituto de Letras
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen.

BANCA EXAMINADORA

Juliana Roquele Schoffen

Doutora em Linguística Aplicada – UFRGS

Instituto de Letras - UFRGS

Lia Schulz

Doutora em Linguística Aplicada – UFRGS

Centro Universitário La Salle

Luciene Juliano Simões

Doutora em Linguística e Letras – PUCRS

Instituto de Letras - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, que, superando suas próprias histórias, lutaram tanto para eu chegar aqui. Muitas vezes não entendi por que tinha que estudar tanto ou por que nunca podia faltar às aulas, mas hoje vejo os resultados disso. (Continuo sem entender por que tirar *dez* não era mais que minha obrigação). Por caminhos rígidos, mas cheios de amor, vocês me ensinaram responsabilidade e me ensinaram a nunca desistir. Parabéns por serem tão guerreiros. E muito obrigada pela força principalmente nos últimos dias deste trabalho.

A meu amor. Obrigada por me mostrar as estrelas (e a lua, e os planetas, e as galáxias, e os aglomerados, e as nebulosas, e o universo em sua (in)finitude). E obrigada por me ajudar a segurar essa barra que foi escrever o TCC (e por consertar meu computador todas as vezes que ele estragou durante o trabalho). Que essa nova fase de nossas vidas seja tão leve quanto os entardeceres de verão. *También te quiero con limón y sal.*

Ao bonde. Bruna, Carol, Giorgia e Laura, Aprendi tanto com vocês. (Des)construí tanto com vocês. Ri muito com vocês. À luta, companheiras!

À Carol e ao Eron por aquela fase *nonsense* na *Luís Afonso, 630*, mas que foi muito importante para minha permanência na faculdade.

À Tia Eneida, saudosa maloca, à jukebox e à Nova Schin.

À Monica, minha grande mestra da graduação. Obrigada por todas as oportunidades, que foram muitas. Obrigada por apostar em mim, muito mais do que eu mesma. Obrigada por acreditar em mim, mesmo nos momentos em que tive mais dúvidas. Obrigada por me ensinar a amar essa profissão.

À minha orientadora e professora Juliana Schoffen, que, em suas aulas e orientações, me fez ver a língua de outra maneira e me ensinou muito sobre avaliação e educação linguística.

A todos os professores do Instituto de Letras e da Faculdade de Educação que abriram as portas de suas aulas para a discussão sobre ensino e tentaram responder a todas as dúvidas de futuros professores como eu.

À PRAE, à CEFAV e ao RU.

Ao NELE, por tornar o ato de acordar cedo nos sábados um momento feliz.

Ao PIBID, por mostrar a face mais dura da educação e a face mais doce. Essas experiências contraditórias foram fundamentais para minha formação. Nunca esquecerei as palavras do mestre Galeano: *La primera condición para cambiar la realidad consiste en conocerla.*

Ao CEUE Pré-vestibular, que serviu como um espelho no qual pude observar minha evolução profissional. Um agradecimento especial à turma da noite de 2015. Sentirei falta de vocês no PV, mas será um prazer vê-los ano que vem na UFRGS.

A todos meus alunos. Vocês me fazem continuar.

Até que os leões contem suas próprias histórias,
os contos de caça glorificarão sempre os
caçadores.

Provérbio africano

RESUMO

O Caderno Virtual *Pontos de Vista* é uma sequência didática elaborada pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* para que professores da rede pública trabalhem o ensino do gênero artigo de opinião, visando à melhora do ensino de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa do Brasil. O presente trabalho se propõe a descrever e analisar o Caderno Virtual *Pontos de Vista*, relacionando-o a referenciais teóricos que embasam o programa metodológico da Olimpíada de Língua Portuguesa, tais como as concepções de gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e a proposta de sequência didática de Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004). Além disso, visto que o Caderno analisado está focado no ensino de artigo de opinião, traçamos paralelos entre a definição de artigo da Olimpíada de Língua Portuguesa e os apontamentos feitos pelos estudos de Rodrigues (2005) acerca desse gênero. Depois de apresentar as concepções que fundamentam o trabalho da Olimpíada, estudamos o Caderno Virtual *Pontos de Vista* a fim de analisar a consistência entre o que é proposto pelo programa e o que está apresentado na sequência didática desse caderno. Na análise, encontramos algumas questões que precisam ser revistas pela Olimpíada, como a definição de gênero, a apresentação da grade de avaliação, alguns aspectos da virtualidade do Caderno etc. As problematizações realizadas neste trabalho têm o objetivo de contribuir para o trabalho da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, que também apresenta pontos consistentes, como a preocupação em analisar as condições de produção do gênero e não somente as formas textuais. Isso contribui para as práticas de escrita e leitura, tornando o trabalho da Olimpíada uma importante ferramenta para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

RESUMEN

El *Caderno Virtual Pontos de Vista* es una secuencia didáctica hecha por la *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* para que profesores de la red pública trabajen la enseñanza del género jornalístico artículo, con el objetivo de mejorar la enseñanza de lectura y escrita en las clases de Lengua Portuguesa de Brasil. Este trabajo se propone a describir y analizar el *Caderno Virtual Pontos de Vista*, estableciendo relaciones con los referenciales teóricos que basan el programa metodológico de la *Olimpíada de Língua Portuguesa*, como las concepciones de géneros discursivos del Círculo de Bakhtin y la propuesta de la secuencia didáctica de Dolz, Schneuly y colaboradores (2004). Además, ya que la secuencia analizada tiene enfoque en la enseñanza del género artículo, establecemos enlaces entre la definición de artículo de la *Olimpíada de Língua Portuguesa* y los apuntes hechos por los estudios de Rodrigues (2005) acerca de este género. Después de presentar las concepciones que fundamentan el trabajo de la Olimpíada, estudiamos el *Caderno Virtual Pontos de Vista* para que pudiéramos evaluar la consistencia entre lo propuesto por el programa y lo que es presentado por la secuencia didáctica *Pontos de Vista*. En el análisis, encontramos algunas cuestiones que necesitan ser revistas por la Olimpíada, como la definición de género, la presentación de la grade de evaluación, algunos aspectos de la virtualidad del material etc. Las problematizaciones realizadas en este trabajo tienen el objetivo de contribuir para el trabajo de la *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, que también presenta puntos consistentes, como la preocupación en analizar las condiciones de producción del texto y no solamente las formas textuales. Esto contribuye para las prácticas de escrita y lectura, haciendo con que el trabajo de la Olimpíada sea una importante herramienta para la mejora de la enseñanza de Lengua Portuguesa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede de conhecimentos do Percorso Formativo	30
Figura 2 – Teste <i>De frente para o espelho: O que eu sei sobre aprimoramento?</i>	311
Figura 3 – Página 1/1 do Caderno Virtual Pontos de Vista	36
Figura 4 – Notícia sobre Lei das Palmadas	421
Figura 5 – Atividade de análise da notícia sobre Lei das Palmadas	432
Figura 6 – Atividade de reescrita coletiva de parágrafo de um artigo de opinião	542
Figura 7 – Sugestão de reescrita de parágrafo de um artigo de opinião	53
Figura 8 – Roteiro de orientação de reescrita da produção final	54
Figura 9 – Grade de avaliação de artigo de opinião da OLPEF	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias premiadas pela OLPEF e seus respectivos anos escolares	26
Tabela 2 - Organização das oficinas do Caderno Virtual <i>Pontos de Vista</i>	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS	14
2.1 GÊNEROS DO DISCURSO	14
2.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	17
2.2.1 Etapas da sequência didática	17
2.2.2 A importância da avaliação e da reescrita	19
2.2.3 O papel do tema na sequência didática	21
3 A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>ESCREVENDO O FUTURO</i>	254
3.1 ASPESCTOS GERAIS	25
3.2 O SITE	28
3.2.1 Percurso Formativo	29
3.2.2 Cadernos Virtuais	354
4 CADERNO VIRTUAL <i>PONTOS DE VISTA</i>	39
4.1 ARTIGO DE OPINIÃO PARA O CADERNO VIRTUAL <i>PONTOS DE VISTA</i>	39
4.2 AS OFICINAS	46
4.3 GRADE DE AVALIAÇÃO	56
4.4 ASPECTOS DA VIRTUALIDADE	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

Ingressei no curso de Licenciatura em Letras em 2011 para tornar-me professora de português e espanhol. Durante o curso, sempre busquei caminhos que me levassem à reflexão sobre o ensino de línguas e à prática docente. Desde 2012, sou professora de Língua Portuguesa e Redação em cursos pré-vestibular populares, fui bolsista do PIBID Espanhol e, atualmente, sou bolsista do NELE, atuando como professora de espanhol. Nessa caminhada, havia algo que sempre me deixava insegura: a avaliação. Muitas vezes, nas reuniões com os colegas de bolsa e dos cursinhos, assim como nas disciplinas da Letras e da Faculdade de Educação, a avaliação era um tema secundarizado, a última parte do cronograma, à qual nunca conseguíamos chegar. Apesar de negligenciado em diversos momentos nas disciplinas da graduação, o momento de avaliar sempre esteve presente na minha prática docente, sempre havia textos para “corrigir”. No primeiro semestre deste ano de 2015, foi oferecida pela primeira vez a disciplina eletiva de *Avaliação e Educação Linguística* ministrada pela professora Juliana Roquele Schoffen. Nessa disciplina, tive a oportunidade de refletir sobre a importância da avaliação e sobre educação linguística através de construtivas trocas de experiências com a turma. Os questionamentos, as críticas e os desejos de mudança que surgiram nessa disciplina motivaram a escrita deste trabalho.

Em meio às leituras sobre avaliação e educação linguística, conheci o trabalho da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF). O programa, que atende desde 2008¹ alunos do quinto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, é uma iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social com coordenação técnica do Cenpec, que visa à melhoria das práticas de ensino de leitura e escrita na rede pública de ensino. Depois de conhecer a Olimpíada de Língua Portuguesa, aceitei o desafio de estudá-la e de torná-la tema do meu trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras.

Entre os diversos recursos da Olimpíada, tomei como objeto de estudo o Caderno Virtual *Pontos de Vista*. O Caderno Virtual *Pontos de Vista* é um material didático para professores desenvolverem uma sequência didática, isto é, um conjunto de atividades enfocadas no ensino de um gênero, como poema, crônica etc. O Caderno que analiso neste trabalho desenvolve atividades para o ensino do gênero artigo de opinião. Inicialmente, o objetivo era analisar os aspectos de avaliação presentes no Caderno, mas, no decorrer das análises, outras questões que não envolviam somente avaliação foram surgindo e tornando-se

¹ De 2002, ano inicial do projeto, a 2007, o programa atendia apenas a quarta e quinta séries do Ensino Fundamental. Apenas em 2008, com a parceria com o MEC, a Olimpíada passou a atender os demais anos.

partes importantes deste trabalho. Por isso, embora a avaliação não seja o único tema analisado aqui, será possível notar que damos atenção especial para essa questão.

Neste trabalho, me proponho a analisar as relações entre o que é apresentado no Caderno Virtual *Pontos de Vista* e a proposta metodológica da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, que está embasada em conceitos como o de *gênero discursivo* do Círculo de Bakhtin e o de *sequência didática* da Equipe de Didática da Universidade de Genebra. Para poder realizar essa análise, o trabalho está organizado em quatro outros capítulos, além desta introdução. No segundo capítulo, apresento a teoria de gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin, a proposta de sequência didática de Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004) e os estudos de Rodrigues (2005) acerca do gênero artigo de opinião. No terceiro capítulo, apresento aspectos gerais da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, bem como alguns aspectos da sua proposta metodológica de ensino de Língua Portuguesa. No quarto capítulo, descrevo e analiso o Caderno Virtual *Pontos de Vista*, traçando paralelos entre o Caderno, a proposta da Olimpíada e os conceitos de gênero discursivo, sequência didática e artigo de opinião. No quinto capítulo, exponho minhas considerações finais sobre o trabalho realizado.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

A principal ferramenta de ensino de escrita proposta pela OLPEF é a sequência didática, que consiste em um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual². Neste trabalho, analiso a proposta de sequência didática da Olimpíada da Língua Portuguesa para o estudo do gênero artigo de opinião. A proposta de sequência didática da Olimpíada é uma adaptação à realidade das escolas brasileiras do trabalho iniciado pela equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Essa proposta está fundamentada nos estudos acerca da linguagem e dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin.

Este capítulo está dividido em seções que agrupam conceitos pertinentes à concepção de ensino de língua apresentada pela OLPEF nos materiais analisados para este trabalho. Na primeira seção, será explorado o conceito de gênero discursivo proposto pelo Círculo de Bakhtin; na segunda seção, será exposta a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly; na terceira seção, apresento as características do gênero artigo de opinião a partir dos estudos de Rodrigues (2005).

2.1 GÊNEROS DO DISCURSO

O Círculo de Bakhtin, para opor-se à concepção de língua como um sistema abstrato, propõe o estudo do enunciado no plano da linguagem. Para Bakhtin (2003), todas as relações humanas acontecem através da linguagem, que se realiza por meio dos enunciados. Segundo Bakhtin, o enunciado é a unidade concreta da comunicação, isto é, está relacionado ao uso real da linguagem. Os enunciados são individuais e únicos, “mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo do autor).

Os enunciados, por sua individualidade e irrepetibilidade, são infinitos; os gêneros do discurso, por sua estabilidade, não. Conforme Bakhtin (2003), os gêneros organizam nosso discurso, e a comunicação seria inviável sem essas formas estáveis de enunciado. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela

² Tenho conhecimento da discussão teórica em torno da oposição *gênero discursivo* e *gênero textual*. Neste trabalho, contudo, os termos serão usados como sinônimos, tendo em vista que a Olimpíada de Língua Portuguesa trabalha com o termo *gênero textual*, mas muitos de seus colaboradores utilizam o termo *gênero discursivo*.

primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2003), determinam o que podemos dizer/escrever em um texto e fazem-nos prever o que pode ser encontrado quando ouvimos/lemos um texto.

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, [...] desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia pelo processo da fala (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Por exemplo, quando lemos uma carta aberta, sabemos que aquele texto é uma carta aberta e não uma carta de amor ou um artigo de opinião pelo conjunto de características que a definem como tal. Nessa carta aberta, é esperado encontrar as características que, de acordo com a necessidade de cada campo da atividade humana, foram atribuídas a esse gênero, como reclamações e reivindicações de interesse público.

Conforme Bakhtin (2003), a linguagem, que se dá através dos gêneros do discurso, é obrigatória para o falante tanto quanto a compreensão vocabular e a estrutura gramatical da língua. Afirma o autor que os

gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna [...]. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2003, p. 282-283)

Portanto, não basta ter conhecimento do vocabulário e das regras gramaticais da língua; para uma comunicação efetiva, é necessário dominar o maior número possível de gêneros dos mais variados campos de atividade humana. Pensando o ensino de línguas estrangeiras vivas, Bakhtin (2009) afirma, em uma nota de rodapé, que “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (BAKHTIN, 2009, p. 98)

A Olimpíada não propõe um ensino de língua estrangeira, como pensou Bakhtin, mas de língua materna. Contudo, tendo em vista a realidade das aulas de Língua Portuguesa no Brasil, é necessário reafirmar a importância de um ensino centrado no *uso* da língua imersa em uma realidade concreta.

Outra contribuição importante do Círculo de Bakhtin diz respeito ao caráter dialógico do discurso. Segundo o filósofo russo (2003, p. 272), “Cada enunciado é um elo na corrente

complexamente organizada de outros enunciados”. Isso significa que ninguém fala a partir do nada, o “falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Um enunciado não é senão uma resposta a enunciados anteriores, os quais “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 295). Essa atitude responsiva é intrínseca ao enunciado. Ao lermos ou escutarmos um texto, reagimos a ele: aprovamos, discordamos, achamos irrelevante, achamos interessante etc. Ainda que a resposta ao texto lido/ouvido não seja expressa imediatamente, em algum momento, “o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Um enunciado, portanto, não acaba em si; está sempre ligado aos elos subsequentes, mesmo que eles ainda não existam: “quando um enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

O caráter dialógico da comunicação discursiva nos aponta alguns caminhos que serão essenciais para pensarmos o ensino de língua proposto pela OLPEF nos materiais analisados neste trabalho. O primeiro caminho faz referência ao fato de que nenhum falante é o primeiro a quebrar o silêncio universal, ou seja, não há como escrever algo ou falar de algo sem termos lido, no sentido mais amplo da palavra, alguma coisa sobre o que pretendemos escrever ou falar.

O segundo caminho nos leva ao fato de que o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas em prol das quais foi criado, ou seja, ninguém escreve ou fala para ninguém; a interlocução, o direcionamento, é componente obrigatório do discurso. De acordo com Schoffen (2009, p. 82), é “a possibilidade da resposta, do diálogo, que cria o enunciado. É essa a razão do enunciado nunca ser neutro e ser sempre ideológico”.

Como aponta Schoffen (2009), o último caminho diz respeito à não neutralidade da linguagem. Nosso discurso é impregnado dos discursos anteriores, os quais *assimilamos, reelaboramos e reacentuamos*, de acordo com nossa ideologia. Um signo, para Bakhtin/Volochínov (2009), reflete e refrata a realidade. “Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 32).

O Círculo de Bakhtin influenciou a maneira como pensamos o ensino de língua. No Brasil, por exemplo, a visão da linguagem bakhtiniana está presente em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e diferentes Referências e Orientações

Curriculares. Na Suíça francófona, os gêneros discursivos passaram a ser objeto central do ensino de língua a partir da proposta de sequência didática do núcleo de didática de línguas da Universidade de Genebra. A proposta de sequência didática dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly também fundamenta muitos dos documentos oficiais brasileiros sobre ensino. Para compreender melhor a proposta, farei uma apresentação desta na próxima seção.

2.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. As sequências didáticas têm o objetivo de

preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

Entretanto, embora os autores falem em gêneros das situações mais diversas da vida cotidiana, as sequências “servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Por conseguinte, devem-se priorizar os gêneros que os alunos não dominam ou o fazem de maneira insuficiente. Isso implica escolher gêneros da esfera pública em detrimento dos gêneros da esfera privada.

2.2.1 Etapas da sequência didática

Para os autores, a sequência se divide em quatro etapas. Primeiramente, há uma **apresentação da situação**, na qual é descrita detalhadamente a tarefa de produção do aluno. Em seguida, os alunos fazem uma **produção inicial**, a qual serve para diagnosticar aquilo que os alunos já sabem sobre esse gênero e aquilo que ainda precisa ser trabalhado. A partir do diagnóstico da produção inicial, são desenvolvidos os **módulos**, que devem proporcionar ao aluno instrumentos necessários para que ele alcance o domínio do gênero em questão. A **produção final** é o momento no qual os alunos põem em prática aquilo que aprenderam durante a sequência.

A apresentação da situação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o momento no qual se estabelecem os objetivos do projeto. Ademais, é feita a preparação para a produção inicial. A preparação consiste em uma provocação para acercar o aluno do gênero

estruturante. “Essa provocação reconstrói, em sala de aula, aspectos relevantes à situação de interlocução do gênero em suas funções comunicativas” (SIMÕES, 2012, p.143), ou seja, o aluno deve compreender quais são os propósitos do gênero focal, quem fala, para quem se fala, em quais esferas da atividade humana etc.

Após a provocação inicial, os alunos devem realizar sua primeira produção. Nessa etapa, os alunos “revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 101). A produção inicial tem a finalidade de examinar em que ponto estão os alunos e quais são suas dificuldades em relação ao gênero trabalhado.

A primeira produção é o primeiro lugar de aprendizagem da sequência, portanto, sua avaliação não deve ser somativa³, mas formativa, isto é, diagnóstica⁴. Essa avaliação permite ao professor “refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 102).

Feita a avaliação da produção inicial, o professor deve preparar os módulos. Nos módulos, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwilly (2004, p. 103), “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. O objetivo da etapa é preparar os alunos para a produção final. Para isso, é necessário propor diferentes tarefas de leitura e produção oral e escrita, “dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 105).

Tendo em vista, então, a preparação para a produção final, primeiramente é preciso, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwilly (2004), que o aluno aprenda a construir uma representação da situação de comunicação. O aluno precisa ter em mente de maneira muito clara quem é o interlocutor do texto, qual a sua posição como autor do texto, qual a finalidade de se produzir tal texto e qual o gênero visado. Dolz, Noverraz e Schneuwilly (2004, p. 105) propõem ainda atividades de observação e análise de textos “para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual” e tarefas simplificadas de produção de textos, que são

³ A avaliação somativa é aquela que atribui uma nota ou um conceito para o aluno. Por ser classificatória, a avaliação somativa é, muitas vezes, excludente (o aluno que não atinge x pontuação é reprovado, por exemplo). Além disso, a avaliação somativa pode fazer com que professores e alunos vejam a avaliação como um ponto final da aprendizagem ao invés de vê-la como parte do processo de aprendizagem.

⁴ A avaliação diagnóstica permite ao professor avaliar como seus alunos estão em relação aos objetivos de aprendizagem do grupo e, a partir disso, replanejar suas aulas a fim de contribuir com o processo de aprendizagem.

exercícios que permitem ao aluno “descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente [...]. O aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto”.

Além disso, há outras tarefas essenciais para a preparação da produção final: a leitura de textos de referência e a busca por conteúdos. Para Simões (2012), é importante que o aluno leia diferentes textos de referência do gênero estruturante porque o contato com esses textos permite a apreensão das funções e das características do gênero focal. Ao “lê-los, o aluno poderá ter acesso direto a informações sobre sua circulação social e sobre suas características composicionais; poderá também conviver com os usos do português que lhe são típicos”. (SIMÕES, 2012, p. 165).

Contudo, a leitura somente de textos do gênero em foco pode ser insuficiente para que os alunos busquem conteúdo para suas produções. Segundo Simões (2012, p. 164), “o cotidiano é impregnado por uma variedade de gêneros do discurso: como a escola poderia ser dinâmica e, ao mesmo tempo, estancar essa diversidade?”. Assim, para a autora, é importante que os alunos realizem diversificadas tarefas de busca de conteúdo através da leitura de textos de diferentes gêneros. Afinal, não há como escrever se não há o que dizer.

A produção final “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 106). Esse e outros aspectos referentes à avaliação serão discutidos mais detalhadamente na próxima seção. Outro ponto fundamental da produção final é a publicação. De acordo com Simões, é essencial a publicação dos textos dos alunos para que

sua produção se dirija de fato a um interlocutor, para que os alunos encontrem seus leitores e, aos poucos, se reconheçam como autores, que fazem uso de sua língua para participar em contextos sociais mais públicos, letrados. Esse procedimento é indispensável e estará sempre ligado ao cerne do projeto, pois estabelece as finalidades das aulas, dando-lhes coesão e sentido. (SIMÕES, 2012, p. 202).

É a possibilidade de publicação da produção final, então, que constrói a real interlocução do texto produzido, e faz com que o processo todo de produção adquira sentido.

2.2.2 A importância da avaliação e da reescrita

Como visto, os autores genebrinos propõem dois momentos de avaliação textual na sequência: na primeira produção, deve ser realizada apenas uma avaliação diagnóstica; na produção final, o professor pode fazer a avaliação somativa. Caso o professor opte por ou precise fazer uma avaliação somativa por demanda da escola, é importante que os critérios

avaliativos sejam claros para o aluno e coerentes com os objetivos da sequência didática. Para os autores, uma maneira de tornar a avaliação mais objetiva se dá pelo uso da grade avaliação.

Ao mesmo tempo, a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornadas a pontos mal assimilados. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 107)

A grade de avaliação, portanto, pode servir como um panorama para o professor do trabalho realizado em sala de aula. O professor

“ao longo das aulas converterá seu conteúdo em perguntas, em bilhetes para o aluno no qual faz observações sobre um ou outro item, dicas de reescrita, em oficinas de escrita coletiva nas quais um dos aspectos recortados merece atenção, em aulas de leitura nas quais uma ou outra característica do gênero do discurso será destacada e assim por diante.” (SIMÕES, 2012).

Uma avaliação somativa assentada em critérios claros e coerentes é mais objetiva, porém, para Dolz, Noverraz e Schneuwilly, sempre mantém uma parte subjetiva. Segundo os autores (2004, p. 107), “em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou grades (seja qual for o grau de complexidade)”. A avaliação é um momento de comunicação. Perceber isso é fundamental para que as atitudes do professor tenham um caráter mais humanista.

Ainda que se faça a avaliação somativa, “avaliar não é punir, nem classificar. A avaliação é modo de aprender e oportunizar aprendizagens”, afirma Simões (2012, p. 159). A avaliação não tem um fim em si, por isso, a importância de que o professor realize avaliações diagnósticas de seus grupos. A autora afirma ainda que devemos ver

a avaliação como atividade processual, contínua e sinalizadora de que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada por todos na sala de aula. Ela é realizada constantemente, para prover um acúmulo de informações que permitam ao grupo e a cada um redirecionar suas ações para preservar o funcionamento da turma como uma comunidade colaborativa de aprendizagem. (SIMÕES, 2012, p. 127).

Outro aspecto da avaliação diz respeito às tarefas de reescrita e à revisão dos textos dos alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwilly (2003) esclarecem que, na escrita, a produção de um texto e o produto final são geralmente separados. Antes de o texto ser entregue a seu destinatário, o escritor pode considerá-lo um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito ou mesmo descartado. Para os autores, considerar o texto um objeto provisório a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino de escrita.

Também sobre a reescrita, Simões (2012) afirma que, até que o autor esteja satisfeito com seu texto, são necessárias várias reelaborações. Para a autora, a reescrita é um processo comum na vida daqueles que escrevem. Por conseguinte,

É fundamental incorporar essa rotina na sala de aula, pois ela ensinará algo que é inerente a escrever. Um ponto a destacar é que reescrita não se confunde com a pura e simples revisão final de um texto, que incide sobre detalhes mais miúdos. A reescrita diz respeito ao resultado de uma leitura conceitual do texto: o que está escrito aqui cumpre os objetivos de interlocução que tenho com este texto? Ou será que falta algo, sobra algo, há algo obscuro ou mal realizado? (SIMÕES, 2012, p. 178).

Assim, avaliar um texto não é apenas corrigi-lo, mas também posicionar-se como leitor. Conforme Simões (2012, p. 202), “Não é possível ensinar a produzir textos apenas exigindo que o aluno preencha páginas que serão corrigidas, não havendo jamais uma leitura significativa daquilo que o aluno produziu”.

Visto que “o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p 112), os autores suíços propõem que a escrita seja “corrigida” apenas no final. Também sobre revisão, os autores afirmam que a ortografia é um problema de escrita que deve ser trabalhado somente no final da sequência, depois do aperfeiçoamento dos outros níveis textuais. Isso evita, segundo os autores, que o aluno se sobrecarregue com correção de passagens que podem vir a ser suprimidas no decorrer das (re)escritas e permite que os esforços se centrem em problemas textuais mais relevantes.

Entretanto, uma revisão fina, de um ponto de vista estritamente ortográfico, é necessária. Porém, ela deve ser realizada na versão final do texto. Deve-se insistir, particularmente, na importância dessa higienização ortográfica nos textos que serão lidos por outros, seja na sala de aula, seja fora dela. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLLY, 2004, p. 118).

As questões sobre avaliação e reescrita nesta seção são muito importantes para que reflitamos sobre as práticas de avaliação textual que costumam acontecer nas salas de aula de Língua Portuguesa, nas quais as questões formais do texto são priorizadas. Como visto, as revisões mais finas não devem deixar de ser feitas, mas devem acontecer no momento certo, pois há outras questões mais relevantes, como a adequação ao interlocutor a quem se dirige o texto, o cumprimento do propósito da tarefa de produção etc. Esses aspectos serão analisados na proposta de sequência didática descrita pelo presente trabalho. Na próxima seção, ainda se faz importante o esclarecimento de mais um aspecto da sequência didática – o tema.

2.2.3 O papel do tema na sequência didática

De acordo com os Referenciais Curriculares, há outro conteúdo estruturante que deve se articular ao gênero em um projeto de aulas: o tema. O tema se aproxima da realidade do aluno e o faz refletir sobre aquilo que está lendo, falando ou escrevendo. Isso dá sentido ao estudo da língua, pois mostra ao aluno como a língua faz parte de nossas vidas:

A **aula de língua** será significativa apenas quando **se articula às condições sociais e históricas** que tornam a escola uma oportunidade social, que tem sentido para aquele específico grupo de aprendizes, e responde a demandas que lhes são reconhecíveis. (REFERENCIAIS, 2009, p. 92, grifos dos autores).

Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) também discutem a escolha do tema do projeto de classe. Para os autores, é importante que os alunos atribuam sentido ao que fazem na escola. Por isso, “parece bom que o tema escolhido corresponda a um contexto real e se inscreva num campo em que o aluno sinta que pode ser levado a intervir” (DOLZ, SCHNEUWLLY e PIETRO, 2004, p. 261). Observa-se que há uma diferença entre o pensamento dos autores da Universidade de Genebra e a proposta dos RCs sobre o tema: para os autores dos RCs, o tema deve permear todo o projeto, assim como o gênero. Para os autores suíços, não é necessário que um único tema estruture a sequência; é necessário refletir sobre a escolha dos temas, mas cada produção, cada módulo pode falar sobre assuntos diferentes.

A articulação entre tema e gênero será importante para compreensão da proposta de ensino de língua da OLPEF, que fundamenta seu trabalho na proposta de sequência didática e na teoria dos gêneros discursivos a partir do tema *O lugar onde vivo*. No capítulo 3, ao analisarmos o Caderno Virtual *Pontos de Vista*, trataremos melhor dessa questão. O Caderno Virtual *Pontos de Vista* foi elaborado para o ensino do gênero artigo de opinião. Na seção a seguir, apresento algumas características mais ou menos estáveis do artigo de opinião⁵ a partir do estudo⁶ realizado por Rodrigues (2005) acerca desse gênero.

2.3 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Para Rodrigues (2005, p. 171), o artigo de opinião é um gênero jornalístico que “historicamente tem seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística. É um dos gêneros onde os participantes da interação reconhecem e assumem esse trabalho”.

O artigo constitui-se na esfera jornalística. Rodrigues aponta que os gêneros desse campo de atividade humana compartilham algumas características, por exemplo, “a interação

⁵ Rodrigues (2005) opta pelo termo *artigo* e aponta que há outros sinônimos: *texto jornalístico* e *artigo assinado*. Uso *artigo de opinião* por ser o termo adotado pela OLPEF.

⁶ O estudo da autora baseia-se nos conceitos de enunciado e gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin.

autor/leitor não acontece no mesmo espaço e tempo físicos; também não ocorre ‘de pessoa a pessoa’, mas é mediada ideologicamente pela esfera do jornalismo” (2005, p. 170), “que ‘regulamenta’ as diferenças nesse espaço, ‘filtra’, ‘interpreta’ (impõe um acento de valor) e põe em evidência os fatos, acontecimentos, saberes, opiniões etc.” (2005, p. 170-171). O fato dos artigos pertencerem a essa esfera impõe-nos certa validade de circulação, a qual varia de acordo com a periodicidade do jornal, revista etc.

Quanto à sua interlocução, os estudos da autora apontam que os artigos de opinião são escritos para as classes A e B, “ou C, quando a empresa jornalística tem a região como critério de divisão dos seus jornais” (RODRIGUES, 2005, p. 171), mas nos jornais destinados exclusivamente às classes populares, não há artigos de opinião. Quem os escreve não é uma “pessoa física (empírica), mas uma posição de autoria inscrita no próprio gênero” (RODRIGUES, 2005, p. 171). Os articulistas são principalmente da esfera política e das esferas da indústria, do comércio e da administração, geralmente ocupantes de cargos de poder; há também articulistas da esfera científica de algumas áreas sociais, como a economia, sociologia, história; das esferas religiosa, jornalística, artística e jurídica. A autoria desse gênero está relacionada à noção de notoriedade social, profissional e midiática, a qual confere credibilidade ao discurso do “formador de opinião”. (RODRIGUES, 2005).

Com isso, pode-se concluir que o artigo de opinião se apresenta no meio jornalístico como um gênero predominantemente de elite. Para Rodrigues (2005, p. 171), “percebe-se como o trabalho da ideologia e os índices sociais de valor se manifestam não só nos ‘conteúdos’ dos enunciados, mas nos gêneros e na sua circulação social diferenciada, demonstrando a existência de diferentes condições sociais de investimento de gêneros”.

Conforme Rodrigues (2005), as temáticas dos artigos estão ligadas a acontecimentos da atualidade. O articulista toma esses temas como objeto de crítica e questionamento, de concordância, de apoio e argumento para seu discurso, ou como um ponto de partida para a construção do texto. Por estar relacionado a acontecimentos da atualidade, o artigo de opinião possui uma dupla orientação: “constitui como uma reação-resposta a esses enunciados da atualidade (o já dito) e busca a reação-resposta ativa do seu interlocutor.” (RODRIGUES, 2005, p. 173).

Como aponta a autora, o fato de o artigo estar relacionado a temas da atualidade, somado a uma interlocução estabelecida normalmente entre pessoas da mesma classe social, contribui para uma característica do artigo de opinião: as informações implícitas. Afirma Rodrigues (2005, p. 174) que “no gênero artigo, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise, e interessa, junto com elas, a posição do

autor do artigo. O conteúdo temático do artigo se encontra na articulação entre a apreciação dos acontecimentos sociais e a questão do angulamento da autoria”.

Para fortalecer e sustentar seu posicionamento, além de valer-se do argumento da autoridade de sua própria posição social e da ancoragem do meio onde é publicado, o articulista vale-se de outros enunciados já-ditos. Para a autora, há dois movimentos dialógicos: de um lado, o articulista incorpora vozes com as quais concorda e as usa para qualificar seu discurso, que a autora vai chamar de *movimento dialógico de assimilação*; por outro lado, o articulista traz vozes contrárias a seu discurso com o intuito de apagá-las, desqualificá-las, que a autora vai chamar de *movimento dialógico de distanciamento*.

Além desses movimentos que dialogam com os elos anteriores da cadeia discursiva, a autora apresenta três movimentos que orientam a reação-resposta do leitor – o *movimento de engajamento*, o *movimento de refutação* e o *movimento de interpelação*. O *movimento de engajamento* “eleva o leitor à posição de aliado, de um co-autor do artigo” (RODRIGUES, 2005, p. 178), isto é, o autor pressupõe que o leitor tem a mesma orientação valorativa dele. Isso pode ficar aparente no uso da primeira pessoa do plural, por exemplo. O *movimento de refutação* consiste em antecipar as possíveis reações-resposta contrárias ao discurso do autor. Já o *movimento de interpelação* apresenta “determinado ponto de vista” como “o ponto de vista, como a verdade à qual o leitor deve se sentir compelido, persuadido a aderir.” (RODRIGUES, 2005, p. 179).

O estudo da autora buscou analisar o artigo de opinião a partir de uma perspectiva bakhtiniana da linguagem. Esse estudo, que estabelece algumas características do artigo de opinião, será relevante no Capítulo 4, no qual analisarei uma sequência didática elaborada pela Olimpíada. Antes disso, porém, faz-se necessária uma apresentação do projeto da Olimpíada da Língua Portuguesa e de sua metodologia.

3 A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO*

Nesta seção, farei uma apresentação dos aspectos mais gerais da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, como sua história, seus objetivos, seu funcionamento etc. Em seguida, descreverei brevemente alguns recursos do site da OLPEF, que, entre outras funções, tem a finalidade de arquivar os materiais feitos pela e para a Olimpíada⁷. Explorarei mais detalhadamente dois recursos da Olimpíada: o Percorso Formativo, ferramenta on-line para formação de professores e os Cadernos Virtuais, propostas de sequência didática e principais objetos de estudo deste trabalho. Na análise desses materiais, estabelecerei vínculos com o capítulo anterior a fim de explorar a proposta metodológica da OLPEF de trabalhar com gêneros e sequências didáticas.

3.1 ASPECTOS GERAIS

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). A OLPEF, através de ações para formação de professores, é um projeto que visa à melhoria do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas.

O projeto começou em 2002, quando ainda se chamava *Escrevendo o futuro*. Até 2008, o projeto era uma parceria entre a Fundação Itaú Social e o Cenpec e abrangia apenas a quarta e quinta séries do EF. A partir de 2008, com a entrada do MEC, *Escrevendo o Futuro* passou a denominar-se Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Além do nome, o projeto ganhou proporções maiores à medida que passou a atender do quinto ano do EF ao terceiro ano do EM. Com a parceria do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e do Canal Futura, a Olimpíada também teve a oportunidade de chegar a todos os municípios brasileiros.

O concurso, principal ação da Olimpíada, é realizado a cada dois anos que premia os melhores textos de alunos e seus professores do quinto ano do Ensino Fundamental (EF) ao terceiro ano do Ensino Médio (EM) da rede pública de ensino. São quatro categorias premiadas correspondentes a quatro gêneros textuais, os quais devem ser trabalhados pelos professores nos seus respectivos anos escolares:

⁷ Todos os materiais e recursos da OLPEF analisados neste trabalho foram encontrados em seu site disponível em <escrevendoofuturo.org.br>.

Tabela 1 - Categorias premiadas pela OLPEF e seus respectivos anos escolares

Categoria	Anos escolares
Poema	5º e 6º anos do EF
Memórias literárias	7º e 8º anos do EF
Crônica	9º ano do EF e 1º ano do EM
Artigo de Opinião	2º e 3º anos do EM

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

A fim de melhorar o ensino de leitura e escrita, um dos objetivos do concurso é estimular o ensino de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa da rede pública, fazendo com que os professores desenvolvam oficinas para que os alunos produzam textos que concorrerão na Olimpíada. A participação no concurso, porém, não é obrigatória⁸. O professor que deseja participar do concurso deve se inscrever no próprio site da OLPEF no início do ano em que ocorre o concurso (a Olimpíada acontece sempre nos anos pares). A inscrição só será efetivada, entretanto, se a Secretaria de Educação responsável pela escola também estiver inscrita no sistema da OLPEF, o que também deve ser feito pelo próprio site. De acordo com o edital de 2014, ano do último concurso, podem se inscrever somente professores que lecionam pelo menos em um dos anos anteriormente citados (5º ano do EF ao 3º ano do EM) da rede pública de ensino regular, ou seja, estão fora aqueles que lecionam exclusivamente do primeiro ao quarto ano do EF, exclusivamente na rede privada e/ou exclusivamente na Educação de Jovens e Adultos.

Tendo sua inscrição realizada, o professor deve desenvolver a(s) sequência(s) didática(s) sugerida(s) pelo(s) Caderno(s) do Professor⁹ através de oficinas na sala de aula. Os alunos devem escrever os textos que concorrerão na Olimpíada durante essas oficinas, sob a orientação do professor. Neste momento, é importante que os professores mantenham um registro de sua experiência com as oficinas, pois os professores dos alunos semifinalistas também concorrem na categoria de Relato de Prática.

Os textos dos alunos passam por uma série de avaliações de diferentes Comissões Julgadoras em diferentes etapas até chegarem à final. Primeiramente, os textos são avaliados por uma Comissão Julgadora Escolar, organizada pelo diretor da escola participante e

⁸ Apesar do caráter não obrigatório, de acordo com o mapa de participação disponibilizado pela OLPEF, no ano de 2014, houve adesão de 90% dos municípios brasileiros das 27 Unidades da Federação, no total de 46.639 escolas inscritas.

⁹ Os Cadernos do Professor são materiais didáticos para professores elaborados pela OLPEF e distribuídos nas escolas públicas. O mesmo material é disponibilizado no site da OLPEF, salvo adaptações ao suporte, com o nome de Cadernos Virtuais, melhor descritos na seção 3.2.3. Existe um caderno para cada categoria (poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião), o qual deve ser utilizado em seu respectivo ano escolar, conforme já apresentado na Tabela 1.

composta por professores de Língua Portuguesa, representantes dos pais de alunos e representantes da comunidade, preferencialmente reconhecidos pelo domínio da Língua Portuguesa. Essa comissão pode submeter até um texto por categoria à Comissão Julgadora Municipal.

A Comissão Julgadora Municipal, organizada preferencialmente pela Secretaria Municipal da Educação¹⁰, deve ser composta por uma diversidade de avaliadores, como representantes da comunidade, de preferência reconhecidos pelo domínio da Língua Portuguesa, professores de Língua Portuguesa e representantes das redes de ensino envolvidas. Nesta etapa, são selecionados de um a quinze textos por categoria a serem submetidos à Comissão Julgadora Estadual, variando de acordo com o número de escolas inscritas por município.

A Comissão Julgadora Estadual, por sua vez, tem a tarefa de selecionar os textos semifinalistas e submetê-los à Comissão Julgadora Regional. As Comissões Julgadoras Estaduais são organizadas e coordenadas pelas Secretarias Estaduais de Educação e pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, no caso do Distrito Federal, com acompanhamento da Coordenação da Olimpíada. Essa comissão deve ser presidida por um especialista em Língua Portuguesa de uma universidade pública e composta por representantes da Undime, do Consed e por representantes da comunidade, preferencialmente reconhecidos pelo domínio da Língua Portuguesa. O número de textos selecionados para a quarta etapa varia de acordo com o número de textos válidos recebidos por unidade da federação, sendo, no mínimo, um por unidade e, no máximo, 500 em todo o país. Os 500 alunos semifinalistas e seus professores ganham medalhas e cupons para retirada de livros.

Na quarta etapa, são realizados encontros presenciais, organizados pela Coordenação do concurso, dos quais os alunos devem participar. Os encontros têm o propósito de ampliar as habilidades de leitura e escrita e o universo cultural dos alunos, além de desenvolver atividades com os professores com o intuito de melhorar a qualidade do trabalho docente. Durante o encontro, os alunos produzem outro texto que será analisado pela Comissão Julgadora Regional. As Comissões Julgadoras Regionais são organizadas pelo Cenpec e constituídas por representantes do MEC, do Itaú Social, do Cenpec, das Undimes, do Consed, das universidades públicas e por professores de Língua Portuguesa. Cada comissão seleciona até 38 textos por categoria em todo o Brasil; o número de textos selecionados por região pode

¹⁰ Quando a Secretaria Municipal da Educação não aderir ao concurso, mas a Secretaria Estadual aderir, esta deve assumir a organização da Comissão Julgadora Municipal. Caso as redes municipais e estaduais não adiram, mas houver escolas da rede federal participantes, os textos devem ser submetidos à Coordenação do concurso e não haverá Comissão Julgadora Municipal.

mudar de acordo com o número de textos válidos recebidos pelas unidades federativas da região. Quanto à premiação, todos os alunos finalistas e seus professores ganham medalhas e tablets. Os professores dos alunos semifinalistas também concorrem na categoria Relatos de Prática. Os professores selecionados pelos melhores relatos recebem notebooks.

A etapa final ocorre em Brasília. Nessa etapa, além dos alunos e dos professores finalistas, são convidados a participar do encontro um dos responsáveis do aluno finalista e o diretor de sua escola. A Comissão Julgadora Nacional, organizada pelo MEC, Itaú Social e Cenpec e constituída por profissionais consagrados por seus conhecimentos em Língua Portuguesa e ensino de leitura e escrita, escolhe os cinco textos vencedores por categoria. Os alunos vencedores e seus professores recebem medalhas, notebooks e impressoras e suas escolas ganham diversos materiais didáticos.

As premiações estimulam a participação dos alunos e professores e contribuem para suas práticas de ensino e aprendizagem. Entretanto, além de difundir e estimular uma perspectiva sócio-interacionista de ensino, outro objetivo do concurso é oportunizar a troca de experiência entre os participantes que vêm de diferentes realidades e lugares do país, ampliando assim seus universos culturais. Por isso, os encontros e as viagens, que são todas custeadas pelo projeto, são tão importantes quanto as premiações materiais.

Contudo, o concurso é apenas uma das etapas do projeto. Durante o ano em que não há o concurso, são desenvolvidas diversas ações, como seminários, cursos e oficinas presenciais e à distância para formação de professores, além de pesquisas e produção de diversos materiais educativos que podem ser encontrados no site da OLPEF, o qual será melhor analisado no próximo item.

3.2 O SITE

A OLPEF conta com um site, disponível em <www.escrevendoofuturo.org.br>, através do qual temos acesso aos mais variados materiais produzidos pelo projeto. De notícias e artigos sobre o projeto a cursos de formação para professores, passando por espaços nos quais os professores podem tirar suas dúvidas ou relatar suas experiências e conhecer as de outros colegas, a página oficial da Olimpíada é um ambiente virtual direcionado a professores e demais profissionais envolvidos com ensino de Língua Portuguesa na rede pública que desejam continuar sua formação, refletindo sobre o ensino, atualizando-se teoricamente, revendo seus processos de ensino de leitura e escrita, de avaliação etc.

Semanalmente, são publicadas notas, notícias e outros trabalhos que envolvem o projeto, educação, língua e cultura. Em algumas seções do site, encontram-se informações sobre a OLPEF, como na seção *A Olimpíada*, através da qual se obtém acesso à história da OLPEF e outras informações básicas de apresentação do projeto. No site, os internautas também encontram informações relativas aos seminários realizados pela OLPEF, cursos on-line, oficinas, assim como relatos e projetos de outros professores. Percebe-se que a OLPEF tem a intenção de manter um diálogo aberto com e entre professores de todo o país. Para isso, além de poder conferir relatos e projetos de colegas, os professores podem esclarecer dúvidas através da seção *Pergunte à Olímpia*, para a qual professores de todo o Brasil podem enviar perguntas referentes a aulas de Língua Portuguesa, e a personagem Olímpia – representante da equipe da OLPEF – responde. *Pérolas da Imaculada* é outra seção que tem o objetivo de trocar experiência entre colegas do magistério; nesta seção, a professora Maria Imaculada Pereira trata mensalmente de questões problemáticas comuns a todas as escolas a partir da sua experiência de mais de 35 anos no ensino público. De uma maneira geral, o site é construído para possibilitar o diálogo: há sempre espaço para comentários nas páginas, para fóruns e para manter contato com a equipe da Olimpíada.

Na página, há uma biblioteca virtual na qual são disponibilizados artigos, entrevistas, textos literários, entre outras indicações de leitura que envolvem o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, encontram-se materiais como os textos finalistas do concurso e a revista Na Ponta do Lápis. A revista, publicada quadrimestralmente, considerada pela própria OLPEF sua publicação oficial para divulgação da metodologia do programa, é destinada a educadores e professores da rede pública brasileira que trabalham com leitura e escrita em língua portuguesa. Com uma linguagem simples e concisa, a revista busca estabelecer um contato entre a fundamentação teórica do programa e a prática do professor. Outra publicação que pode ser encontrada na biblioteca é a Coleção da Olimpíada, composta pelos Cadernos Virtuais, os quais serão explorados ainda neste capítulo.

Entre as ferramentas do site que visam diretamente à formação docente está o Percurso Formativo. Essa ferramenta torna mais clara a metodologia da OLPEF quanto ao ensino de língua e à formação docente. A fim de compreender melhor essa metodologia, na próxima seção, analisarei o Percurso Formativo.

3.2.1 Percurso Formativo

O Percurso Formativo é uma ferramenta interativa que pretende guiar o professor, através de uma “rede” de conhecimentos, conforme a Figura 1, disponível no site, para o aprofundamento de seus conhecimentos teóricos e das suas práticas em sala de aula. Conforme indica a imagem, não há um caminho único a ser seguido, pois tudo está interligado. Segundo o texto que apresenta o percurso ao usuário, o professor tem “autonomia para decidir o trajeto que vai fazer, as conexões, as paradas. Construir e reconstruir seu percurso, se perder e se encontrar. Seus interesses e necessidades podem guiá-lo nessa rede de conhecimento [...]”.

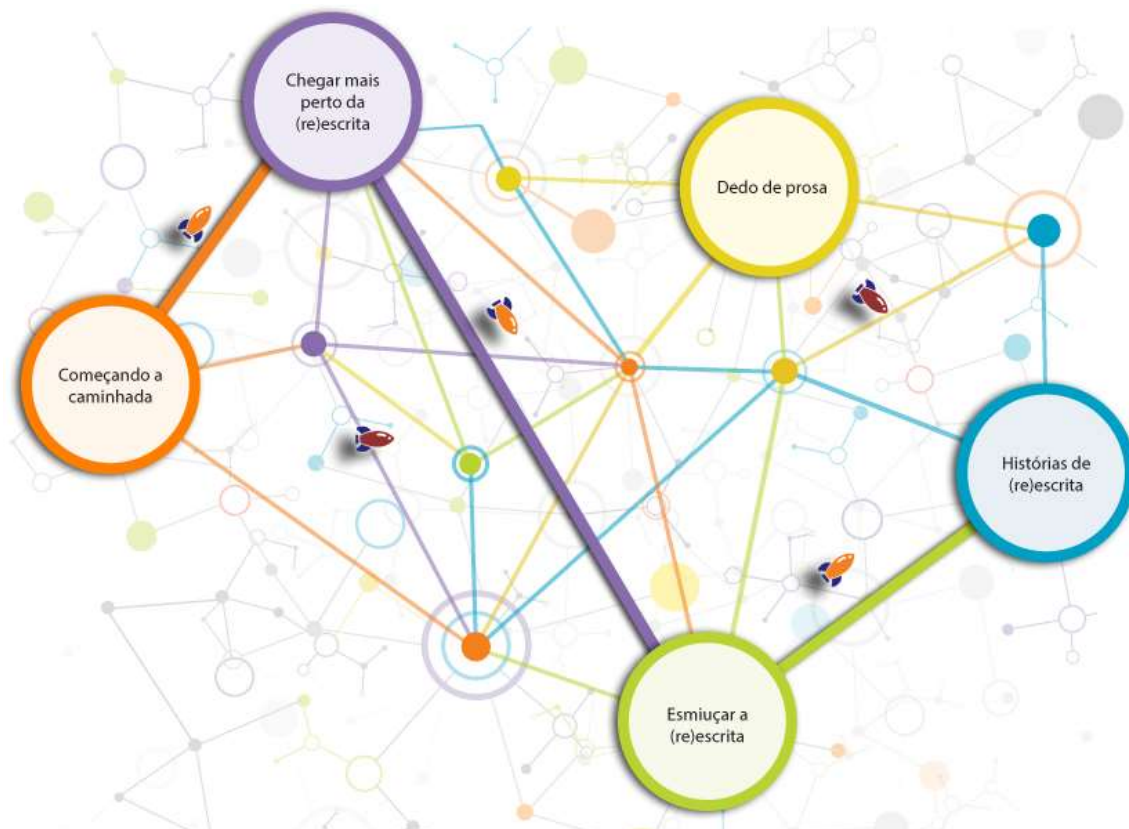


Figura 1 - Rede de conhecimentos do Percurso Formativo

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

O círculo *Começando a caminhada* sugere que o percurso se inicie por ali. Ao clicar nesse círculo, abre-se uma página interativa intitulada *De frente para o espelho: O que eu sei sobre aprimoramento?*. Há, nessa página, uma lista (Figura 2) com diferentes atitudes que os professores costumam tomar diante dos textos dos alunos. O professor que pretende realizar o teste deve marcar as atitudes que fazem parte da sua prática de avaliação de texto. A cada resposta marcada, o site da Olimpíada indica se é uma atitude adequada ou inadequada a se tomar, conforme os pressupostos teóricos e metodológicos adotados pela Olimpíada.

Assinale os tipos de intervenções que você costuma fazer no texto dos seus alunos

✓ - Intervenção adequada

✗ - Intervenção inadequada

- ✗ Reescrevo o texto, assim ele percebe onde errou
- ✓ Faço observações individuais que o ajude a enxergar o que precisa ser melhorado
- ✗ Corrijo somente os aspectos gramaticais e ortográficos
- ✓ Escrevo bilhetes apontando os aspectos que precisam ser reescritos.
- ✗ Procuro não interferir no texto do aluno, para que ele não se sinta intimidado
- ✓ Proponho a reescrita coletiva do texto
- ✓ Analiso o texto inicial para identificar o que os alunos já sabem e as suas principais dificuldades
- ✗ Peço para que ele reescreva o texto sem nenhuma orientação
- ✓ Uso a grade de correção com os alunos
- ✓ Analiso os erros mais frequentes para replanejar minhas aulas
- ✓ Mostro a eles que há uma situação de produção, isto é, escreve para quem, com que propósito, etc
- ✗ Evito que ele se posicione no lugar de leitor do próprio texto
- ✓ Explico que a reescrita é fundamental para um bom texto
- ✓ Procuro entender o que o aluno quer dizer e busco as marcas de autoria no texto

Figura 2 - Teste *De frente para o espelho: O que eu sei sobre aprimoramento?*¹¹

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

O resultado do teste é dado a partir da contagem de respostas adequadas. No caso de até duas respostas adequadas, é indicado ao professor redobrar a atenção na avaliação dos textos. De três a cinco respostas adequadas, é dito ao professor que este propõe intervenções consistentes. No caso de seis ou mais respostas adequadas, é dito ao professor que este conhece ótimas intervenções. O resultado em si, portanto, não é tão importante quanto a autoavaliação do professor. A proposta do teste parece ser que o próprio professor reflita

¹¹ Esta é uma imagem do teste já realizado, na qual podemos visualizar quais intervenções são consideradas adequadas e quais inadequadas.

sobre suas atitudes, “olhando-se no espelho” e, depois disso, procure caminhos alternativos para sua prática nos demais círculos do percurso.

Os catorze itens, dos quais nove são considerados intervenções adequadas e cinco inadequadas, formam uma lista concisa de atitudes que podem ser tomadas diante de um texto de um aluno. É possível perceber que o teste, ao falar em intervenções que os professores fazem nos textos dos alunos, trata de avaliação. Os textos que são disponibilizados nos demais círculos do Percurso também abordam, em sua maioria, a avaliação. Quatro das nove atitudes consideradas adequadas falam sobre encaminhamento de reescrita: fazer observações que ajudem o aluno a enxergar o que precisa ser melhorado; escrever bilhetes apontando os aspectos que precisam ser reescritos; propor reescrita coletiva; explicar que reescrita é fundamental para um bom texto. Somado a isso, os nomes de outros três círculos do percurso – *Chegar mais perto da (re)escrita*, *Esmiuçar a (re)escrita* e *Histórias de (re)escrita* – sugerem que o processo da reescrita, para a OLPEF, é fundamental para o ensino de língua. Nesse sentido, a proposta da OLPEF é compatível com a proposta da sequência didática elaborada pela Equipe de Didática da Universidade de Genebra: “o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Nos três círculos anteriormente citados - *Chegar mais perto da (re)escrita*, *Esmiuçar a (re)escrita* e *Histórias de (re)escrita* - são disponibilizados links para diversas leituras sobre produção e avaliação de textos: vídeos, entrevistas, fóruns, artigos, publicações da revista *Na Ponta do Lápis*. Nos próximos parágrafos, farei relações entre os itens do teste *De frente para o espelho* e algumas das leituras indicadas pelo Percurso Formativo e outros materiais disponíveis na página da Olimpíada. Uma das leituras disponíveis no Percurso Formativo é uma entrevista com o autor Milton Hatoun, na qual o autor disserta sobre o fato de o texto nunca estar definitivamente pronto, pois algo sempre pode ser melhorado, embora a hora de botar o ponto final e de publicar também faça parte do processo de (re)escrita. “Escrever é, de algum modo, reescrever”, afirma Hatoun (MILTON, 2012).

Contudo, o processo de reescrita pode não ser evidente para o aluno como o é para um autor consagrado como Milton Hatoun. As autoras Simões e Farias (2013) afirmam que “um dos personagens principais da história da produção de um texto de qualidade é, sem dúvida, a conversa do autor com o próprio texto”, pois dessa interação surgem os cortes, os acréscimos, as reformulações. Porém, as autoras questionam se temos condições de, desde sempre,

interagir com o nosso texto sem um terceiro. “Ter um leitor solidário, além dele mesmo, pode ser uma vantagem enorme para um autor.” (SIMÕES e FARIAS, 2013).

Entra em questão então o papel do professor como avaliador. Como uma das atitudes adequadas a se tomar diante das produções dos alunos indicadas no teste (Figura 2), está a de procurar entender o que o aluno quer dizer. De acordo com Simões e Farias, que pensam a avaliação a partir do caráter dialógico da língua (BAKHTIN, 2003),

O primeiro passo é colocar-se diante do texto do aluno como um leitor interessado. Ao ler o texto, o que aprendo com ele? De que modo me toca e aguça meu desejo de saber mais e melhor? Temos uma forte tendência a olhar o texto com olhos de avaliador, sem permitir que antes de tudo ele nos intrigue. Isso torna difícil aos alunos irem reafirmando, ao escrever, a natureza de diálogo inerente a todo o uso da linguagem. (SIMÕES e FARIAS, 2013, p. 32).

Para Zelmanovitz (2010), são várias as camadas de avaliação de um texto. Para a autora, primeiramente, “o professor entra em contato com o conteúdo geral do texto, isto é, busca compreender o que o autor quis dizer” (2010, p. 10). Na segunda camada,

já é possível investigar a relação entre o todo e suas partes, deter-se em determinados trechos, descobrir como certas referências estudadas foram transpostas para os textos. É o momento em que se amplia a noção do que foi dito, pois entra em cena uma maior percepção sobre o como foi dito. (ZELMANOVITZ, 2010, p. 10)

Na terceira camada, o professor, que também é leitor e avaliador, pode ler o texto com um olhar mais apurado “porque já sabe apontar ideias interessantes, momentos confusos, belas passagens, necessidade de reconstrução de trechos, níveis de proximidade e distância com relação ao gênero e incorreções” (ZELMANOVITZ, 2010, p. 10). Entretanto, esse olhar mais apurado não pode ignorar que os alunos estão em processo de aprendizagem e estão começando a experimentar sua autoria. Para Zelmanovitz, se o processo de (re)escrita é dificultoso até mesmo para escritores profissionais, o que podemos esperar de autores em formação? Segundo a autora, podemos esperar que são autores. “E, mesmo se parirem algo aparentemente sem vida, é importante nunca perdermos de vista que ‘as cinzas guardam as últimas confidências do fogo’” (ZELMANOVITZ, 2010, p. 9)

Buscar a autoria do aluno, portanto, como aponta o teste (Figura 2), é outra postura a ser adotada pelo professor. Segundo Schlatter e Garcez,

A singularidade de um texto resulta da relação entre escritor, leitor projetado e propósito do texto. Em meio a outros textos que tratam sobre o mesmo tema e que podem ser reconhecidos (por suas características relativamente estáveis) (...), um texto em particular será único porque faz um recorte do tema a partir do posicionamento assumido pelo escritor diante do interlocutor que construiu. (SCHLATTER e GARCEZ, 2014, p. 43).

Para os autores, a avaliação é um processo de interlocução em que, se o texto apresentar uma situação de comunicação com interlocução e propósito reconhecível, o

avaliador vai saber se colocar no papel de leitor e reagir ao texto conforme projetado. Por isso a importância também de mostrar ao aluno a situação de produção, deixando claro para quem escreve, com qual propósito etc. Percebe-se, portanto, que a concepção de linguagem e a teoria do gênero discursivo do Círculo de Bakhtin fundamentam o trabalho da OLPEF: é através da linguagem concreta e real – e dos enunciados em suas formas mais ou menos estáveis – que acontecem todas as interações humanas.

Escrever, para a OLPEF, é reescrever. Entretanto, como aponta Simões (CAMINHOS, 2013), pedir a reescrita para o aluno não é somente dizer “Melhora!”. O professor tem o papel de orientar essa tarefa. Para auxiliar o educador com isso, há algumas ferramentas avaliativas sugeridas pela lista de intervenções a serem tomadas diante dos textos dos alunos (Figura 2), como bilhete orientador, grade de avaliação, reescrita coletiva e observações individuais.

Para Mangabeira, Costa e Simões (2011), o bilhete orientador se constitui como um gênero discursivo de avaliação que propicia o diálogo entre a tarefa de produção, o texto do aluno e a tarefa de reescrita. Segundo os autores,

Uma interlocução entre aluno e professor se estabelece indiretamente por meio das versões dos textos dos alunos, que respondem primeiramente ao enunciado da tarefa pedagógica proposta pelo professor, e, em um segundo momento, ao bilhete orientador escrito pelo mesmo, que se constitui como um novo enunciado de tarefa: a reescrita do texto. O bilhete orientador, além disso, dá à situação de avaliação um caráter integrador de todo o processo, e não apenas de meta final. (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 296)

Outro aspecto abordado pelo teste (Figura 2) diz respeito ao caráter diagnóstico da avaliação. É considerada uma atitude adequada o professor, através da avaliação das produções, identificar o que os alunos já sabem e suas principais dificuldades para, a partir disso, replanejar suas aulas. Novamente, é possível estabelecer contatos entre a metodologia da OLPEF e a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Para os autores suíços (2004), a avaliação é uma ferramenta que permite que o professor “refine”, “module” e “adapte” suas aulas de acordo com as necessidades de seus alunos.

Para a Olimpíada, as práticas de escrita estão estreitamente ligadas às práticas avaliativas. Afirma Suassuna (2014, p. 10) que “A prática de produção está fragilizada na escola e a avaliação vai à esteira.” Para a autora, a escola ainda entende avaliação como identificar o erro, rotular os alunos e colocar fora do sistema aqueles que não conseguem atingir a competência necessária. Suassuna acredita que “A prática de avaliação deve ser discursiva. [...] Essa é uma construção processual. Dizemos isso há anos, e a dificuldade de enxergar discursivamente o texto permanece” (SUASSUNA, 2014, p. 6). Isso retoma o que já

foi citado no capítulo 2: para Simões (2012), a avaliação é um processo contínuo que visa ao aprendizado dos alunos e deve ser responsabilidade de toda comunidade escolar.

O percurso é mais um dos instrumentos de formação de professores da Olimpíada, que visa à melhoria das práticas de leitura e escrita nas escolas da rede pública de ensino. Com esse instrumento, o professor se prepara não somente para trabalhar com os Cadernos Virtuais, ou do Professor, como também tem a oportunidade de rever sua prática de ensino de escrita e avaliação. Através do percurso, o professor reflete sobre seus métodos de ensino de língua e entra em contato com uma metodologia baseada na proposta de sequência didática focada nos gêneros discursivos. Para Bakhtin (2003, p. 282-283), “a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”. Para o autor, assim como para a OLPEF, aprendemos nossa língua através de gêneros, de interações concretas. Levar essa proposta de ensino para todo o Brasil é uma maneira de combater as práticas descontextualizadas de ensino de Língua Portuguesa e, assim, formar alunos leitores e autores preparados para agir no mundo. A seguir, descreverei outra ferramenta da OLPEF para implementar o ensino de gêneros através de sequências didáticas: os Cadernos Virtuais.

3.2.2 Cadernos Virtuais

Os Cadernos Virtuais da OLPEF são materiais didáticos que têm a finalidade de orientar o professor na realização da sequência didática composta por oficinas para o ensino dos gêneros participantes do concurso. Há, desse modo, quatro cadernos: *Poetas da escola*, direcionado ao quinto e sexto anos do EF, que leva o aluno a escrever um poema; *Se bem me lembro...*, direcionado ao sétimo e oitavo anos do EF, que leva o aluno a escrever memórias literárias; *A ocasião faz o escritor*, direcionado ao nono ano do EF e ao primeiro ano do EM, que leva o aluno a escrever uma crônica; e *Pontos de Vista*, direcionado ao segundo e terceiro anos do EM, que leva o aluno a escrever um artigo de opinião.

Os Cadernos Virtuais fazem parte da Coleção da Olimpíada, que, além dos cadernos, contém a Coletânea de Textos, uma compilação dos textos escritos usados nas sequências; Áudios, uma compilação da leitura em voz alta dos textos usados nas sequências; e Jogos de Aprendizagem, materiais lúdicos que os alunos podem acessar e jogar on-line. A Coleção da Olimpíada também existe em versão física, composta por quatro Cadernos do Professor,

Coletânea de textos (impressos) e CD-ROM com os Cadernos Virtuais, a Coletânea de textos (para projeção) e Áudios. A Coleção foi enviada, nos anos de 2010, 2012 e 2014, para todas as escolas públicas brasileiras que atendiam a pelo menos um dos anos do 5º ano do EF ao 3º ano do EM e para as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

A versão virtual é posterior à impressa. A escolha da Olimpíada por fazer a versão virtual do seu material não foi à toa: anteriormente, as escolas recebiam apenas um exemplar de cada caderno, dificultando a realização das oficinas quando havia mais de um professor para cada etapa. Com a versão virtual, a OLPEF amplia a divulgação do seu trabalho e mais professores têm acesso ao material. Ademais, digitalizar os cadernos é uma maneira de atualizar-se e acompanhar os avanços tecnológicos e ecológicos. Num mundo onde os jovens estão cada vez mais familiarizados com o mundo virtual, a escola precisa refletir sobre o uso dessa tecnologia. Os Cadernos Virtuais, os jogos de aprendizagem e outros recursos multimídia da Coleção são uma alternativa pedagógica para introduzir a aprendizagem em ambientes virtuais.

A versão virtual da Coleção da Olimpíada é uma adaptação da versão impressa ao suporte digital. Para tornar a ferramenta mais interativa, foram acrescentados alguns recursos digitais. Ao entrar no Caderno Virtual, encontramos um índice interativo a partir do qual podemos acessar as oficinas da sequência didática. Se clicarmos em algumas das oficinas apresentadas no índice, somos levados a páginas que nos oferecem alguns recursos interativos (Figura 3).

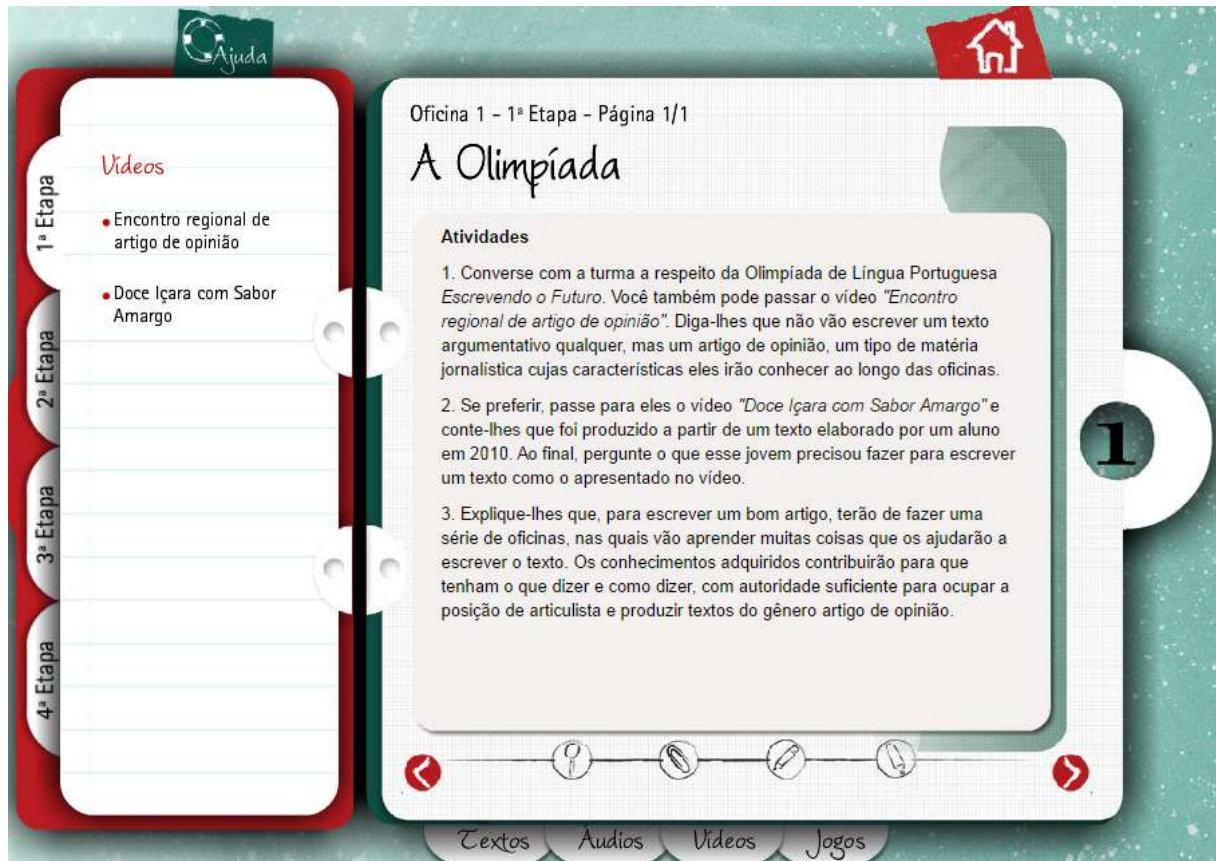


Figura 3 – Página 1/1 do Caderno Virtual Pontos de Vista

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

Na parte superior esquerda da Figura 3, há o botão *Ajuda*, o qual nos leva a um vídeo que explica como podemos realizar a navegação pelo caderno. Para navegar pelo caderno, é possível virar as páginas como em um livro impresso através dos botões com flechas na parte inferior. Outra maneira de fazer a navegação é usando o botão de busca, representado por uma lupa na parte inferior central da página, ou indo direto a alguma das etapas da oficina através das abas à esquerda. As abas inferiores nos levam aos demais recursos multimídia da Coleção. Além desses recursos, os professores podem escrever notas e destacar partes do texto através dos botões ao lado da lupa na parte inferior central da página.

Na página inicial do caderno, além do índice interativo, está localizado o link *Critérios de avaliação*, no qual é disponibilizado um link para o professor conhecer o detalhamento dos descritores de avaliação usados pelos avaliadores da Olimpíada. Esse link conduz diretamente à grade de avaliação do gênero específico do caderno. Ainda na página inicial, estão disponíveis as referências que embasaram a construção dos cadernos e os créditos àqueles que os construíram. Nessa página também podemos acessar alguns textos introdutórios que apresentam os referenciais teóricos dos Cadernos.

Os quatro cadernos são introduzidos por três textos de Joaquim Dolz (PONTOS, 2010). Nesses textos, o autor reafirma alguns objetivos do projeto para atingir a melhoria do ensino da escrita nas escolas públicas brasileiras. O autor convida os professores a participarem da Olimpíada, mostrando a importância do projeto no combate ao “iletrismo”¹² e ao fracasso escolar, contribuindo para a melhoria do ensino de leitura e escrita a partir de materiais e ferramentas pensados para a formação docente.

Para o autor, a escrita é fundamental no ensino porque mobiliza o pensamento e a memória e permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. De acordo com Dolz, que reafirma o que já exploramos neste capítulo, escrever implica ser capaz de atuar de modo eficaz através da linguagem. Por isso, aprender o código e a leitura não é suficiente para aprender a escrever. “Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis [...]” (PONTOS, 2010). Segundo o autor, para escrever, é necessário ter em conta a situação de produção do texto, ou seja, qual o papel social de quem escreve, qual o papel social de quem vai ler, em que contexto social o texto vai circular, qual o objetivo do autor do texto. Além disso, são necessárias a planificação da organização do texto, a utilização de mecanismos que assegurem a coesão e a coerência dos textos, assim como a adequação das estruturas sintáticas e morfológicas, a escolha vocabular e a correção ortográfica.

O autor apresenta, então, como principal ferramenta da OLPEF para ensino de escrita, a sequência didática. Dolz conceitua a sequência como “um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita” (PONTOS, 2010)

A partir disso, a proposta de sequência é descrita concisamente através de alguns conselhos do autor. O professor é aconselhado pelo autor a fazer os alunos escreverem um primeiro texto, observando o que já sabem e assinalando suas lacunas para elaborar as atividades subsequentes, sempre tendo em mente o contexto e a estrutura de sua escola. Ademais, é aconselhado ao professor trabalhar textos de referências variadas, não somente do gênero focado no caderno, assim como é exposta a necessidade de trabalhar as formas de expressão da língua, sempre a serviço do gênero.

Por fim, Dolz reconhece a importância da Olimpíada e o caráter motivador do concurso, mas ressalva que o papel deste é apenas iniciar uma dinâmica de ensino que deve ir muito além. “Espera-se que, a partir das atividades da sequência didática, os professores

¹² Termo e aspas usados pelo autor.

possam começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita muito mais amplo.” (PONTOS, 2010).

Outro texto introdutório, comum a todos os cadernos da Olimpíada, diz respeito ao tempo dedicado às oficinas. O texto tem o objetivo de informar que as oficinas não têm tempo determinado, já que o número de aulas dedicado a cada uma será relativo às necessidades de cada turma. Cada caderno também tem entre um e dois textos específicos, em sua maioria elaborados pela equipe da OLPEF¹³, dedicados a propiciar o contato do professor com o gênero a ser trabalhado.

Os cadernos se propõem, como já visto, a reduzir o “iletrismo”, permitindo o acesso às formas de socialização, dadas pelo uso da língua, mais complexas da vida cidadã. No próximo capítulo, aprofundarei o estudo da metodologia do programa da Olimpíada ao analisar a sequência didática proposta no Caderno *Pontos de Vista*, que trabalha o artigo de opinião.

¹³ Há somente um texto assinado por um autor externo à Olimpíada, *Sobre a Crônica*, de Ivan Ângelo, presente no Caderno *A ocasião faz o escritor*.

4 CADERNO VIRTUAL *PONTOS DE VISTA*

O Caderno Virtual *Pontos de Vista* apresenta uma sequência didática organizada em 15 oficinas que desenvolvem o ensino do gênero artigo de opinião com alunos do segundo e terceiro anos do EM. Neste capítulo, exploro alguns aspectos do Caderno, como a definição de gênero apresentada pela Olimpíada, as oficinas que compõem a sequência didática do Caderno e a grade de avaliação de artigo de opinião da Olimpíada. Também faço alguns apontamentos sobre aspectos da virtualidade do Caderno.

4.1 ARTIGO DE OPINIÃO PARA O CADERNO VIRTUAL *PONTOS DE VISTA*

No texto de introdução ao gênero trabalhado no caderno¹⁴, é justificada a importância do ensino do gênero artigo de opinião. Para a Olimpíada, o artigo de opinião promove a reflexão em torno de algumas questões que afetam a vida de todos, pois englobam fatos socialmente relevantes: cotas na universidade, poluição das águas, insegurança nas grandes cidades, igualdade entre gêneros etc. Além de serem de interesse público, essas questões demandam soluções mais ou menos consensuais, tomadas de decisões, valores a serem debatidos etc. São temas em aberto de ampla discussão social cujas respostas podem afetar a vida de diferentes populações, abrindo ou fechando possibilidades, estabelecendo rumos, discutindo parâmetros para as escolhas e ações das pessoas. Um dos objetivos do Caderno é motivar o (re)conhecimento dessas questões da nossa sociedade, percebendo o que está em jogo em cada texto, os interesses em disputa, as vozes que o constroem, as estratégias de cada autor etc. A leitura e o debate desses assuntos fazem parte da vida cotidiana numa sociedade democrática. Promover isso em sala de aula é, portanto, fomentar o exercício da cidadania.

O artigo de opinião, de acordo com a OLPEF, é um gênero do campo jornalístico. Para a OLPEF, o jornalismo se movimenta no âmbito do interesse público. A função tipicamente jornalística é “oferecer ao público um retrato o mais fiel possível da realidade, colaborando para sua análise, discussão e transformação” (PONTOS, 2010). A Olimpíada distingue aí duas intenções básicas do jornalismo: de um lado, as matérias não assinadas, como as notícias, que “procuram nos dar, na medida do possível, uma declaração objetiva e imparcial dos fatos que

¹⁴ Nesta seção, além do texto de introdução ao gênero, disponível nos textos introdutórios do Caderno, analiso textos apresentados ao longo das oficinas, principalmente da seção *Para saber mais*, dedicada a textos teóricos de apoio aos professores.

relatam”; de outro, as matérias assinadas, como os artigos de opinião, que “se esforçam para analisar e discutir esses mesmos fatos” (PONTOS, 2010).

Entretanto, como analisamos no capítulo 2, para o Círculo de Bakhtin, não há neutralidade na linguagem. Conforme Faraco (2003, p. 69 apud SCHOFFEN, 2009, p. 82), “nenhuma palavra reflete seu objeto de forma totalmente acurada (‘objetiva’), nenhuma palavra é a fotografia daquilo que ela significa. O signo, portanto, sempre refrata o mundo”. Rodrigues (2005, p.171) aponta que, enquanto o artigo de opinião tem a finalidade de construir uma “expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística”, há outros gêneros do campo do jornalismo com a finalidade específica de divulgar acontecimentos em si. Contudo, para a autora, todos os enunciados na esfera jornalística são mediados por esta esfera, isto é, passam por um “filtro”.

O trabalho de seleção e divisão desse universo em cadernos, seções, rubricas e suplementos já é um ato temático, estilístico e composicional, pois esse ato de segmentação, além de selecionar e “rotular” o que pode fazer parte de um caderno, seção, é um índice de produção e interpretação indispensável dos enunciados individuais e dos gêneros. (RODRIGUES, 2005, p. 171).

Ressalva a Olimpíada que os fatos retratados em uma notícia não falam por si: ainda que o foco de uma matéria não assinada seja a informação, toda matéria jornalística revela uma visão individual desses fatos. Porém, a ideia de que há imparcialidade e neutralidade no jornalismo é reforçada durante as oficinas em textos teóricos apresentados na seção *Para saber mais* e em algumas atividades de análise textual. A Oficina 3 da sequência, por exemplo, tem o intuito de analisar uma notícia e um artigo de opinião, relacionando-os e diferenciando-os. Para a OLPEF, os artigos de opinião estão relacionados aos fatos que estão sendo noticiados pela imprensa. De acordo com o estudo de Rodrigues (2005), os artigos de opinião têm, como um ponto de partida, os acontecimentos atuais. Desse modo, é importante que a Olimpíada proponha exercícios de reflexão acerca dos laços entre os gêneros do campo jornalístico. Contudo, ao diferenciar notícia de artigo de opinião, a OLPEF afirma que aquela tem o objetivo de noticiar informações “puras”. Na oficina 3, há um texto da seção *Para saber mais* dedicado a definir ao professor o que é uma notícia:

“Matéria-prima” dos jornais, a notícia relata fatos que estão ocorrendo na cidade, no país, no mundo. O objetivo da notícia é informar o leitor com exatidão. Mesmo tendo a pretensão de ser “neutra” e confiável, ela traz em si as concepções, os princípios e a ideologia dos órgãos de imprensa que a divulgam. (PONTOS, 2010).

A OLPEF novamente ressalta o fato de não haver textos neutros, mas afirma que a notícia tem o objetivo de informar o leitor com exatidão. Se as notícias trazem em si as concepções, os princípios e a ideologia dos órgãos de imprensa que a divulgam, como podem informar com exatidão? Na sequência da mesma oficina, há uma notícia (Figura 4) de 2013

sobre a Lei das Palmadas, na qual o autor relata que um grupo de deputados impediu a leitura do relatório sobre a Lei das Palmadas na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara e que, na mesma sessão, um deputado encaminhou solicitação para barrar a tramitação da lei.

Projeto da “Lei das Palmadas” vai parar no STF

Leandro Mazzini, 7/8/2013.

Um grupo de deputados derrubou ontem na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, novamente, a sessão de leitura do relatório sobre a Lei das Palmadas (PL 7672/10) – a que determina tipos de penas para pais ou responsáveis que exagerarem nos castigos para os filhos ou menores. No dia 9, a primeira tentativa de leitura também fracassou. Hoje, de novo, o assunto saiu da pauta.

Inconformado com o projeto, o deputado Marcos Rogério (PDT-RO) impetrou no Supremo Tribunal Federal ontem um pedido de mandado de segurança (nº 32257) para barrar a tramitação da Lei das Palmadas na CCJ, que pelo regimento interno da Câmara não pode ser terminativo, como está (votação apenas nas comissões), e teria de ir a votação em plenário. O relator no STF é o ministro Luiz Fux.

No último dia 11, o deputado Onofre Santo Agostini (PSD-SC) protocolou requerimento (8198/13) pedindo a revisão de despacho ao poder conclusivo do projeto. Segundo Agostini, “há vício de inconstitucionalidade formal”, porque a Constituição, no artigo 68, Parágrafo 1º, inciso II, e o Regimento da Câmara, no artigo 24, II, determinam que matérias de direitos individuais têm que passar pelo plenário.

O projeto tramita há dois anos e racha as bancadas. Há quem defenda, por considerar importante na educação dos filhos. Mas há quem aponte que não se pode punir um pai que apenas dá “tapas educadores” nas crianças. A polêmica cresceu porque o projeto não detalha o que é castigo.

O serviço 0800 administrado pela Secretaria de Comunicação Social recebeu, no mês de julho, 533 ligações sobre o PL 7672/10. Do total de ligações, 497 cidadãos (93,2%) se pronunciaram contra o projeto e 36 foram favoráveis.

Figura 4 – Notícia sobre Lei das Palmadas

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

Após a leitura da notícia, há uma série de atividades de interpretação e estudo textual. Uma das atividades (Figura 5) diz respeito à suposta neutralidade do autor da notícia.

10. Mostre que, na notícia, o jornalista procura não tomar, ele mesmo, posição a respeito do que divulga. O objetivo – nesse caso – é apresentar o fato em si, assim como sua repercussão, que também constitui um fato. Para deixar isso bem claro, peça aos alunos que examinem trechos da notícia “Projeto da ‘Lei das Palmadas’ vai parar no STF”. Você pode projetar o texto por meio de aparelho datashow e destacar os seguintes trechos:

- “Inconformado com o projeto, o deputado Marcos Rogério (PDT-RO) impetrou no Supremo Tribunal Federal ontem um pedido de mandado de segurança (nº 32257) para barrar a tramitação da Lei das Palmadas na CCJ, que pelo regimento interno da Câmara não pode ser terminativo, como está (votação apenas nas comissões), e teria de ir a votação em plenário.”
- “o deputado Onofre Santo Agostini (PSD-SC) protocolou requerimento (8198/13) pedindo a revisão de despacho ao poder conclusivo do projeto. Segundo Agostini, ‘há vício de inconstitucionalidade formal’, porque a Constituição, no artigo 68, Parágrafo 1º, inciso II, e o Regimento da Câmara, no artigo 24, II, determinam que matérias de direitos individuais têm que passar pelo plenário.”
- “Há quem defenda, por considerar importante na educação dos filhos. Mas há quem aponte que não se pode punir um pai que apenas dá ‘tapas educadores’ nas crianças”.
- “O serviço 0800 administrado pela Secretaria de Comunicação Social recebeu, no mês de julho, 533 ligações sobre o PL 7672/10. Do total de ligações, 497 cidadãos (93,2%) se pronunciaram contra o projeto e 36 foram favoráveis.”

11. Mostre aos alunos como os trechos destacados expressam opiniões ou impressões, mas não são próprias do jornalista: ele está apenas noticiando a reação que o fato provocou nos deputados ou no público em geral. As aspas simples, no segundo e terceiro trechos, são utilizadas justamente para indicar que o trecho em questão diz respeito a essas opiniões, e não à opinião do redator da matéria.

Figura 5 – Atividade de análise da notícia sobre Lei das Palmadas

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

Nessa atividade, há um esforço para demonstrar a imparcialidade do texto. Porém, como já dito, não há neutralidade na língua. A escolha por relatar essa notícia - e não outra - já revela parte do posicionamento do autor ou do meio de comunicação onde foi publicada. Ademais, há trechos que podem dizer mais sobre a ideologia do texto. O fato de o autor

definir a Lei das Palmadas como “a que determina tipos de penas para pais ou responsáveis que exagerarem nos castigos para os filhos ou menores” nos aponta, pela expressão “exagerarem nos castigos”, que o autor considera a palmada – e outros castigos físicos - um exagero. Já o trecho “Mas há quem aponte que não se pode punir um pai que apenas dá ‘tapas educadores’ nas crianças” pode nos indicar que o autor, pelas aspas em “tapas educadores”, não acredita que haja tapas que eduquem; ou pelo menos que o autor reconhece que “educadores” não é um adjetivo que frequentemente acompanha o substantivo “tapas”.

Fazer em sala de aula esse tipo de análise, que busca perceber o posicionamento e as ideologias da imprensa, é fundamental para a formação de um leitor crítico que consegue, através da língua, interpretar o mundo à sua volta. A OLPEF, além de não trabalhar essa questão tão importante à formação da leitura, apenas enfatiza algo que já é senso comum: a neutralidade no jornalismo. Ao não fazer essa reflexão, a OLPEF perde a oportunidade de fomentar o ensino da leitura crítica, tão importante para a formação cidadã.

Os artigos de opinião têm marcas explícitas da opinião de quem os escreve, e quem os lê busca entender o que outras pessoas pensam sobre determinado assunto e por que pensam de determinada maneira. Por esse motivo, artigos de opinião - e outras matérias assinadas publicadas no meio jornalístico - são escritos geralmente por autoridades no assunto ou por personalidades cujas opiniões interessam à sociedade. Conforme Rodrigues (2005), a autoria do artigo está relacionada à posição social de notoriedade do articulista. No entanto, em sala de aula, dificilmente estaremos lidando com autoridades no assunto ou personalidades influenciadoras, mas com alunos que estão exercitando sua autoria. Fazer os alunos escreverem sobre um tema próximo de seu cotidiano – *O lugar onde vivo* – facilita esse processo de construção de autoria dentro do gênero. Além de refletir sobre o que já é conhecido, esse tema

dá oportunidade de conhecer (melhor) e valorizar um aspecto local relevante para o escritor e a sua comunidade. O conhecido se torna novo pelo desafio de refletir sobre si próprio em diálogo com o outro, que ainda não conhece o lugar, o ponto de vista ou a perspectiva peculiar. Tendo em vista um interlocutor e um propósito para a escrita nos gêneros sugeridos, é necessário que o tema genérico “O lugar onde vivo” seja singularizado para dar conta do que construir com o interlocutor. (SCHLATTER e GARCEZ, 2014, p. 41)

Garcez e Schlatter (2014) ainda ressaltam que, como já foi dito no capítulo 3, “a singularidade de um texto resulta da relação entre escritor, leitor projetado e propósito do texto”, ou seja, para que o aluno se posicione como autor, é necessário tornar clara a situação de comunicação na qual seu texto está inserido. Na sequência, há diversas atividades de

leitura e escrita de textos que estudam as condições de interlocução e o propósito do gênero. Isso será visto na próxima seção.

Visto que o principal foco das matérias assinadas é a opinião dos autores, de acordo com a Olimpíada, esses textos precisam falar sobre questões que geram confronto entre diferentes pontos de vista, ou seja, questões polêmicas de interesse público. Contudo, o articulista não somente precisa dar uma opinião sobre determinado assunto, como também usar um conjunto de procedimentos e recursos verbais para convencer seus leitores, ou seja, o articulista precisa de uma boa estratégia argumentativa.

Para se defender uma tese, há várias estratégias argumentativas a serem tomadas, como a de trazer a voz de diferentes autoridades no assunto, ou a de antecipar e enfraquecer um argumento contrário à nossa tese. Mas, para fazer essa escolha, é necessário antes conhecer o contexto no qual esse artigo está inserido e saber que tipos de argumentos funcionam melhor para convencer o público a quem se escreve. De acordo com Rangel (2004 apud PONTOS, 2010), a argumentação é uma ação verbal pela qual se convence um interlocutor a aceitar determinada tese, valendo-se, para isso, de recursos que comprovem a consistência da tese. Para o autor, esses recursos são verdades, valores e procedimentos aceitos como corretos por uma comunidade. “Daí a importância de conhecer-se o leitor ou o ouvinte; afinal, a título de exemplo, o argumento que funciona muito bem para um grupo de estudantes adolescentes não terá o mesmo efeito sobre uma comunidade de senhoras católicas – e vice-versa.” (RANGEL, 2004 apud PONTOS, 2010).

Para a Olimpíada, como dito anteriormente, uma maneira de sustentar-se uma tese se dá através do uso de diferentes vozes em um texto. As vozes não se referem apenas à palavra de indivíduos e instituições,

Números, estatísticas, dados quantitativos ou qualitativos de diferentes ciências também são considerados vozes, na medida em que são assumidos socialmente por especialistas e/ou instituições que funcionam como protagonistas de um discurso. Num texto argumentativo, as vozes assumem funções específicas, e tendem a se organizar como num debate. (PONTOS, 2010).

Além da atenção a questões de conteúdo do texto, como tema, questionamento, tese e argumentação, são trabalhadas, na sequência didática, questões acerca da estrutura e organização do artigo de opinião. A Olimpíada baseia seus critérios de estruturação do gênero artigo de opinião no Esquema de Toulmin. Esse esquema prevê que há um *conjunto de dados* que o argumentador toma como ponto de partida para seu texto. O ponto de chegada é a *conclusão*, isto é, a tese que o argumentador pretende defender através dos argumentos ou *conjunto de justificativas*.

No Caderno, o artigo de opinião é considerado um texto dissertativo argumentativo, ou seja, um texto no qual “qualquer análise, explicação ou comentário está a serviço da defesa de uma tese” (PONTOS, 2010). Esse tipo de texto, segundo a Olimpíada,

tende a se organizar em três grandes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), que, grosso modo, correspondem, respectivamente, às decisões tomadas pelo articulista a respeito de como começar o seu texto, dar a ele a melhor sequência e, por fim, “passar a palavra”, com a convicção de “ter dado o recado”. (PONTOS, 2010).

A Olimpíada, ao cruzar o esquema de Toulmin com a organização do texto dissertativo argumentativo, sugere que os professores mostrem aos alunos que o *conjunto de dados* aparece na *introdução*, as *justificativas* constituem o núcleo do *desenvolvimento* e a tese é a parte principal da *conclusão*. Afirma a OLPEF que “Com muita frequência, esse mesmo padrão pode ser observado em textos dissertativos de caráter argumentativo, especialmente no artigo de opinião” (PONTOS, 2010). Entende-se, com isso, que há outros padrões a serem explorados. Embora haja uma preocupação em mostrar que dividir um texto em *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão* não significa dizer que essas partes precisam aparecer nessa ordem, a Olimpíada prefere ressaltar esse padrão.

As partes de um artigo, como o posicionamento diante de uma questão polêmica, o desenvolvimento da tese e dos argumentos, a conclusão, devem estar vinculadas entre si. Em um artigo, há elementos cuja função é justamente estabelecer esses vínculos: os articuladores. Os articuladores, de acordo com a OLPEF, são palavras ou expressões que estabelecem relações entre períodos, parágrafos e partes mais amplas do texto, fazendo com que o leitor não perca a fluidez e a continuidade da leitura. São exemplos de articuladores as conjunções “mas” e “portanto”, respectivamente, de oposição e causa/consequência; e expressões, como “do meu ponto de vista”, que indicam uma tomada de posição.

Para a Olimpíada, formar opinião sobre determinado problema da sociedade, buscar razões que sustentem essa opinião e, ainda, buscar soluções para tal problema, bem como saber organizar e articular esses fatores num discurso fazem parte das ações humanas em nossa sociedade. Reforça-se, então, o papel do ensino do gênero artigo de opinião como formador da cidadania dos alunos. Além do gênero estruturante, o tema do concurso – *O lugar onde vivo* – aproxima ainda mais o ensino da escrita ao cotidiano dos alunos, fazendo-os pensar em questões relevantes à sua comunidade e estimulando a participação desta nos debates, contribuindo, desse modo, para sua formação cidadã.

O gênero artigo de opinião é desenvolvido em 15 oficinas na sequência didática proposta pelo Caderno *Pontos de Vista*. As oficinas são organizadas de acordo com a teoria de

sequência didática explorada no capítulo 2 deste trabalho e apresentada pelos textos introdutórios dos Cadernos Virtuais, explorados no capítulo 3 deste trabalho. Cada oficina tem um objetivo específico a ser desenvolvido e é dividida em etapas, como é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Organização das oficinas do Caderno Virtual *Pontos de Vista*

Organização das Oficinas		
Número	Nome	Objetivo
1	Argumentar é preciso	Discutir o papel da argumentação e conhecer a proposta de trabalho.
2	O poder da argumentação	Tomar contato com o artigo de opinião e definir argumentação.
3	Informação versus opinião	Relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião.
4	Questões polêmicas	Identificar questões polêmicas, reconhecer bons argumentos e escolher ou formular uma questão polêmica.
5	A polêmica do texto	Produzir o primeiro artigo de opinião.
6	Por dentro do artigo	Ler artigos de opinião para reconhecer suas principais características.
7	O esquema argumentativo	Analisar o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo.
8	Questão, posição e argumentos	Reconhecer questão polêmica e analisar argumentação do autor.
9	Sustentação de uma tese	Construir argumentos para defender uma tese.
10	Como articular	Perceber os vínculos entre diferentes partes de um texto argumentativo e conhecer e usar expressões que articulam um texto argumentativo.
11	Vozes presentes no artigo de opinião	Identificar diferentes informações e/ou posições com que o articulista interage.
12	Pesquisar para escrever	Buscar informações sobre a questão polêmica, relacionar informações de caráter universal com realidades locais e socializar resultados das pesquisas.
13	Aprendendo na prática	Analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno.
14	Enfim, o artigo	Escrever um artigo individualmente.
15	Revisão final	Revisar e melhorar o texto individual.

4.2 AS OFICINAS

A Oficina 1, *Argumentar é preciso*, por exemplo, tem o objetivo de discutir o papel da argumentação na construção de um texto e é dividida em quatro etapas. A primeira etapa, *A Olimpíada*, tem o objetivo de apresentar o concurso, a organização da sequência didática e o gênero estruturante através de um vídeo com relatos do encontro regional de artigo de opinião e de uma gravação da leitura de um artigo participante do concurso de 2010. A segunda etapa, *Uma notícia*, tem o objetivo de, a partir da leitura de uma notícia sobre um caso de violência em uma escola, fomentar o debate entre os alunos sobre os questionamentos trazidos pelo texto. Na sequência, a etapa *Produção de um jornal mural* tem o intuito de fazer os alunos e professores construir um jornal mural para promover o diálogo na escola sobre os mais diferentes assuntos. Nessa etapa, é solicitada aos alunos a produção de uma matéria assinada relacionada à notícia anteriormente lida. Essas produções devem ser trocadas entre os alunos para que estes tomem conhecimento da opinião dos colegas. Os textos mais representativos podem ser expostos no jornal mural. Na quarta etapa, *O valor da argumentação*, o professor deve encaminhar discussões sobre a importância da argumentação na nossa sociedade.

Nessa oficina, o professor faz uma aproximação com os alunos da situação do projeto, a qual promove o contato com o concurso, com a estrutura da sequência didática e, mais superficialmente, com o gênero artigo de opinião. Além disso, o professor solicita uma produção inicial aos alunos. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a produção inicial, além de promover o contato inicial com o gênero estruturante, aponta caminhos para o professor adaptar a sequência de acordo com as necessidades apresentadas nos textos dos alunos. Entretanto, a produção solicitada na Oficina 1 não é especificamente um artigo de opinião, mas uma matéria assinada, tornando muito mais amplas as possibilidades de escrita. Ademais, não há indicações na oficina para que o professor realize a avaliação diagnóstica dessas produções; é indicado apenas que os alunos se avaliem. De fato, a Olimpíada não considera essa primeira produção como a produção inicial da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly; esta será solicitada apenas na Oficina 5 do Caderno. A primeira oficina do Caderno demonstra ser a primeira parte da *apresentação da situação* da sequência, na qual devem estabelecer-se os objetivos do projeto. Porém não encontramos espaço na sequência para essa primeira produção do Caderno, que não coincide com a proposta da primeira produção dos autores suíços.

O contato com o artigo de opinião é mais sistematizado na Oficina 2. Nessa oficina, os alunos devem ler diferentes artigos de opinião e, através de algumas atividades, devem identificar e discutir as condições de produção desse gênero, como quem escreve e para quem se escreve, qual a importância dos textos, onde são publicados etc. A Oficina 3 tem o objetivo

de relacionar os gêneros notícia e artigo de opinião e diferenciá-los. Como já foi problematizado neste capítulo, nesta oficina fica evidente como a OLPEF tende a relacionar notícias a “informações puras” e artigos de opinião a “informações filtradas”, principalmente na atividade (Figura 5) sobre a notícia da Lei das Palmadas (Figura 4) Além da atividade de relacionar a notícia a um artigo de opinião, na qual os alunos devem identificar trechos de um artigo que demonstram opinião do autor e trechos que demonstram que o autor teve contato com uma notícia anterior, há um jogo com uma proposta muito semelhante. O jogo *O foca* é uma atividade lúdica online na qual os alunos, em pares, devem identificar quais as partes de um artigo são “notícia”, quais são “informação” e quais são “opinião”. No entanto, essas partes não estão organizadas num artigo, estão isoladas e fora de ordem. Além disso, tanto na sequência como no jogo, não é possível compreender a real diferença entre informação e notícia. Quando o aluno erra uma jogada, não é indicado o que deveria ter sido marcado, tampouco há explicações de por que a opção marcada não é correta. A atividade, de uma maneira geral, é problemática: não há instruções claras de uso nem para professores nem para alunos.

A quarta oficina é o último momento de preparação para a produção inicial da sequência didática. Nesta oficina, os alunos devem compreender melhor o que são questões polêmicas relevantes ao gênero artigo de opinião. Aprendem também como desenvolver estratégias argumentativas para convencer os leitores a aceitarem suas teses. O professor, para que os alunos atinjam os objetivos da oficina, é orientado a mediar um debate em sala de aula sobre questões polêmicas levantadas pelo próprio grupo e que estejam relacionadas a problemas locais. Uma opção para substituir o debate, segundo a Olimpíada, é o jogo Q.P. Brasil¹⁵, que tem o objetivo de desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos em forma de pequenos debates sobre questões polêmicas brasileiras.

Após o debate e com base no que foi aprendido durante as primeiras quatro oficinas, o professor deve propor a escrita de um artigo de opinião sobre alguma questão polêmica escolhida pelos próprios alunos, que os levem a discutir questões de sua comunidade, mas que também tenham alcance mais amplo. Para escrever seus primeiros artigos de opinião, os alunos devem estar cientes da situação de comunicação de seus textos. Deixar claro para quem se escreve, com qual objetivo, em que contexto social, como foi visto na seção anterior, é importante para que o aluno consiga se posicionar como autor. As primeiras oficinas, portanto, coincidem com a etapa de *apresentação da situação* de Dolz Noverraz e Schneuwly

¹⁵ Esse material foi distribuído nas escolas públicas de EM junto à Coleção da Olimpíada impressa e não tem versão online.

(2004), e que é, segundo os autores, o momento no qual são estabelecidos os objetivos do projeto e é feita a preparação para a produção. Para os autores, a preparação serve para aproximar o aluno do gênero estruturante, tornando clara a situação de produção, o que se concretiza no Caderno.

Além disso, a Olimpíada propõe alguns questionamentos para auxiliar o planejamento dos textos: Que aspecto da polêmica será discutido? Qual opinião ou tese será defendida a esse respeito? Que argumentos principais serão utilizados para isso? De quais fatos ou dados deve-se partir? O que será escrito na “Introdução”, de forma que possa indicar ao leitor qual é o contexto da discussão? Como serão desenvolvidos os argumentos de forma que fiquem bem claros? Como se pretende concluir? Que título será mais adequado para já situar o leitor acerca da tese defendida e despertar o interesse dele?

Esses questionamentos apresentados na Oficina 5 apontam para a definição de artigo de opinião do Caderno e indicam o que será trabalhado ao longo das demais oficinas. Ainda antes de entregar ao professor a versão final da primeira produção, é indicado que os alunos leiam seus próprios textos ou de colegas. Isso retoma o que já exploramos anteriormente neste trabalho acerca do Percurso Formativo da Olimpíada, o qual considera como adequada a atitude dos professores de fazer com que os alunos sejam leitores de seus próprios textos e, assim, sejam seus primeiros avaliadores.

Na oficina, o educador recebe orientações de como proceder com a primeira produção de seus alunos, reiterando que a avaliação desses textos será fundamental para o desenvolvimento e planejamento do restante da sequência. Sugere-se que seja avaliado se há erros de ortografia, de gramática, ou outras dificuldades; se os textos tratam efetivamente de uma questão polêmica; se os alunos localizam adequadamente o leitor em relação a essa questão; deixam clara a posição assumida; trazem argumentos coerentes e convincentes; apresentam e discutem ou rebatem o pensamento de opositores sobre o assunto.

O primeiro critério, que avalia erros de ortografia, gramática e outras dificuldades, chama a atenção por justamente ser o primeiro critério elencado pela Olimpíada. Tendo em vista que, na sequência didática, a revisão ortográfica é um último momento de avaliação e que as primeiras leituras do texto do aluno devem ser mais conceituais (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; SIMÕES, 2012; SIMÕES e FARIAS, 2013; ZELMANOVITZ, 2010), esse critério destoa dos referências apresentados pela própria OLPEF. Embora Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmem que a avaliação da primeira produção não deva ser

somativa¹⁶ e deva dar um retorno principalmente ao professor, ou seja, os alunos não recebem notas por essa produção e, conseqüentemente, a quantidade de erros ortográficos e gramaticais não deve prejudicá-los, é possível questionar a decisão da Olimpíada de elencar o quesito ortografia como o primeiro critério de avaliação da primeira produção. Nas escolas, a prática de avaliação de textos está comumente vinculada somente à prática de correção ortográfica e gramatical (SUASSUNA, 2010). Assim, indagamos o quanto essa escolha da Olimpíada de colocar a ortografia como primeiro critério (e não como último, por exemplo) pode realimentar uma prática distorcida de avaliação textual.

As oficinas subseqüentes fazem parte da etapa dos *módulos* da seqüência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly. A partir do replanejamento das atividades depois da avaliação da primeira produção, essa etapa tem o intuito de preparar o aluno para escrever a produção final, oferecendo-lhe as ferramentas necessárias para superar suas dificuldades com o gênero enfocado (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; SIMÕES, 2012). No Caderno, a preparação é feita primeiramente a partir da leitura e análise de vários artigos de opinião sobre diferentes temas – corrupção, usos dos meios de comunicação, maioria penal, mecanização da mão de obra humana nas plantações de cana. Com isso, os alunos têm contato com uma variedade de textos de referência do gênero estruturante; processo que, para os autores da proposta da seqüência didática, é fundamental para desenvolver a aprendizagem do gênero estudado.

Nos módulos, primeiro retoma-se o que já foi aprendido até então de maneira mais geral – autoria, direcionamento, propósito e suporte do texto; questão polêmica, fatos relacionados à questão, elaboração de tese diante da questão e argumentação para justificar a tese; estratégias argumentativas; conclusão. Em seguida, essas questões vão sendo individualmente aprofundadas. Na Oficina 7, por exemplo, são propostas atividades para estudo da organização de um artigo a partir do esquema de Toulmin (*dados, conclusão/tese e justificativa*) adaptado e relacionado à organização do texto de tipo dissertativo argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão).

No estudo de outro artigo em outra oficina, os alunos devem ser guiados a contestar os argumentos usados pela autora do texto. Depois de orientação e pesquisa, é proposta a produção de um novo artigo de opinião no qual os alunos possam contraargumentar em relação ao texto estudado. O objetivo dessa produção é que os alunos percebam que antecipar argumentos opostos é uma estratégia para enfraquecer as teses dos “adversários”. Isso retoma

¹⁶ No Caderno, não há apontamentos explícitos quanto à primeira produção não contar como avaliação somativa. Na próxima seção, faremos alguns questionamentos sobre este e outros pontos da avaliação.

o que Rodrigues (2005) apresenta como *movimento dialógico de refutação*, no qual o autor antecipa as possíveis reações-resposta do leitor, refutando-as. Apesar de serem solicitados novos artigos de opinião, estes não são as produções finais. Isso vai de encontro ao que propõe Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre as atividades de escrita durante os módulos. Para os autores, essas produções devem ser simplificadas; entretanto, escrever um novo artigo de opinião não é uma tarefa simples. Além disso, não há no Caderno indicações do que fazer com essa produção, isto é, não há sugestões de avaliação, publicação, troca entre alunos, o que faz com que esta atividade fique “solta” dentro da sequência.

A Oficina 10 é dedicada à análise dos elementos articuladores do artigo de opinião. Para isso, é indicado o uso de um jogo¹⁷ no qual os alunos devem “montar” frases a partir da relação de sentido entre orações e escolher o articulador correto para unir as orações. No jogo, as diferentes partes das frases fragmentadas podem se combinar de maneiras distintas, bem como um mesmo elemento articulador (por exemplo, *portanto*) pode ser usado para “unir” frases diferentes. Isso não seria um problema, mas, na versão on-line do jogo, essas variadas possibilidades não são aceitas. Nessa oficina, ademais, é solicitada a escrita de um texto breve inspirado por uma questão polêmica, no qual, coletivamente, os alunos devem exercitar o uso dos articuladores.

Ainda na etapa de leitura e análise de textos de referência para compreender as características do artigo de opinião, há uma oficina dedicada ao estudo das diferentes vozes presentes no texto. Para tanto, são sugeridas atividades nas quais os alunos devem identificar as vozes que o autor de um artigo usa favoráveis à sua tese – como dados estatísticos – e as vozes que o autor contesta, que lhe são contrárias. Para Rodrigues (2005), o articulista, ao incorporar as vozes que lhe são favoráveis, qualifica o seu discurso, dá sustentação à sua tese. Ao trazer as vozes que lhe são contrárias, o articulista tende a distanciá-las do seu discurso, desqualificando-as. Nessa oficina, os alunos também devem explorar as funções de um título em um artigo de opinião, como antecipar a polêmica do texto.

Da Oficina 6 à Oficina 11, são feitas atividades para que aluno entenda como são escritos os artigos de opinião através da leitura de diferentes artigos. Entretanto, para escrever um texto não basta saber *como* escrever, é preciso ter *o que* dizer. Para que o aluno tenha o que dizer em seu artigo de opinião, tornando sua produção relevante aos leitores, entre os textos de referência, deve constar a leitura de textos de diferentes gêneros que tratem do

¹⁷ Este jogo, chamado *Grêmio*, existe tanto na versão virtual como na versão impressa da Coleção.

assunto que será abordado na produção final do aluno (SIMÕES, 2012). A Oficina 12 é dedicada a isso.

Na primeira etapa da oficina, os alunos devem relembrar as polêmicas locais escolhidas para a realização do debate da Oficina 4. Os alunos devem escolher uma dessas questões polêmicas, da qual partirá seus textos, para então dividir-se em grupos de acordo com os temas escolhidos e realizar pesquisas. A fim de que as informações levantadas pela pesquisa sejam confiáveis, é indicado que diferentes fontes sejam consultadas. Ademais, a Olimpíada disponibiliza um vídeo sobre fontes confiáveis na internet. Após a pesquisa, na segunda etapa, os alunos podem compartilhar com o grande grupo o que encontraram e, juntos, definir os argumentos principais para seus textos.

A Oficina 13 tem o objetivo de construir a reescrita coletiva de um texto – processo considerado adequado pelo Percorso Formativo da Olimpíada – para ajudar os alunos a organizar uma síntese das principais informações apreendidas até o momento. Sugere-se ao professor que use um dos textos já produzidos por seus alunos; caso isso não seja possível, a Olimpíada disponibiliza um artigo para a atividade. Em grupos, os alunos, com orientação do professor, devem reescrever partes do texto. Um grupo, por exemplo, tem a tarefa de reescrever o parágrafo 1 do texto (Figura 6). Para isso, a Olimpíada elabora perguntas (Figura 6), que o professor pode usar para encaminhar o que precisa ser melhorado no texto, acompanhadas de comentários (Figura 6), que também auxiliam o professor a pensar as tarefas de reescrita.

Parágrafo 1

- A cidade de Samambaia do Centro tem muitas belezas naturais, um clima agradável, e não posso deixar de dizer que o povo também é muito bom. O que está acontecendo ultimamente é que apareceram muitas fábricas. Elas trouxeram emprego, mas trouxeram também problemas.

Perguntas

- O autor indica claramente a *questão polêmica*?
- Usa linguagem adequada para *um artigo de opinião*?
- Relaciona os problemas locais com situações nacionais ou até mesmo internacionais?

Comentários

- Este parágrafo inicial poderia ser melhorado se o aluno usasse uma linguagem mais próxima da jornalística, ou seja, menos coloquial (o texto é quase uma transcrição da maneira como ele fala). Em sua descrição, ele também poderia ter relacionado a cidade dele com outras que enfrentam problemas semelhantes, citar os motivos que levaram as fábricas a se estabelecerem no local, relacionar a industrialização com a urbanização acelerada e formular mais claramente a *questão polêmica*.

Figura 6 – Atividade de reescrita coletiva de parágrafo de um artigo de opinião

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

Na sugestão de reescrita do parágrafo elaborada pela OLPEF (Figura 7), respondendo à sugestão de que o autor poderia “citar os motivos que levaram as fábricas a se estabelecerem no local”, a Olimpíada propõe a inserção do trecho “Recentemente, por conta dos incentivos fiscais estabelecidos pela atual gestão da prefeitura local, algumas fábricas se estabeleceram no entorno da cidade”. Essa informação não pode ser inferida a partir do texto original. A sugestão, como afirma a Olimpíada, é apenas uma possibilidade de reescrita entre tantas. Porém, nem todos os alunos que reescreverão esse texto moram na região de Samambaia. Isso dificulta e pode impedir o acesso a certas informações, como o fato de a prefeitura da cidade fornecer incentivos fiscais a novas empresas. Seria necessário um extenso trabalho de pesquisa por parte dos alunos, que já discutiram diversos temas além dos de sua produção final: *bullying*, corrupção, mecanização da mão de obra, Lei das Palmadas, usos da comunicação em ambientes digitais, maioria penal etc.

Como ocorre com diversas cidades brasileiras, Samambaia do Centro tem muitas belezas naturais, boa qualidade ambiental e poucas oportunidades de trabalho. Recentemente, por conta dos incentivos fiscais estabelecidos pela atual gestão da prefeitura local, algumas fábricas se estabeleceram no entorno da cidade. Esse fato provocou confronto de opiniões. Há aqueles que consideram o estabelecimento das fábricas uma solução para o desemprego e os que veem em seu estabelecimento uma abertura para a urbanização acelerada, com todos os problemas que isso acarreta.

Figura 7 – Sugestão de reescrita de parágrafo de um artigo de opinião

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

No capítulo 2, vimos a importância de tornar o tema um conteúdo estruturante da mesma maneira que os gêneros o são na sequência didática. A Olimpíada tem um tema centralizador: *O lugar onde vivo*. Com esse tema, a Olimpíada pretende aproximar a realidade dos alunos à escrita em sala de aula, fazendo com que eles reflitam sobre o lugar onde vivem. O tema é bastante amplo. Por um lado, isso faz com que a sequência se adeque a qualquer realidade. Por outro lado, impede que a sequência seja elaborada em torno de um eixo mais específico, o que a torna mais dispersiva quanto às temáticas de suas atividades. Essa dispersão abre a possibilidade para que o debate sobre determinado assunto fique superficial: os alunos não aprofundam a discussão nem sobre *bullying*, nem sobre corrupção etc. Se os alunos pudessem discutir sobre um mesmo tema durante as oficinas, e esse tema fosse relacionado a suas produções finais, talvez, assim, essas produções também se mostrassem mais consistentes e críticas. Reitera-se: ninguém escreve algo se não tem o que dizer sobre. Isso pode ficar ainda mais acentuado no gênero artigo de opinião, no qual a interlocução se constrói em torno de autores que são autoridades em determinado assunto. Superficializar a discussão em torno do conteúdo desconstrói o propósito inicial da escrita, que se torna puro exercício de forma linguística, de “preparação” para um mundo além-muros, como se a escola fosse um local à parte da sociedade.

Há, portanto, três questões em jogo: o tema precisa se aproximar à realidade do aluno, fazendo-o refletir sobre ela, o tema precisa ser amplo o suficiente para se adaptar a todas as realidades brasileiras e o tema precisa orientar a escolha dos textos da sequência de forma que o aluno possa aprofundar seu conhecimento sobre o assunto. Isso, de certa forma, já é feito no final da sequência, quando os alunos passam a pesquisar sobre o que escreverão, mas o debate sobre o assunto pode tornar-se superficial, justamente por ser feito somente ao fim da sequência. Uma possível solução seria afunilar o tema *Lugar onde vivo*. Por exemplo, *Ecologia no lugar onde vivo*, *Tecnologia no lugar onde vivo*, *Relações de gênero no lugar*

onde vivo, Identidade étnica no lugar onde vivo etc. Por um lado, esse estreitamento do tema, ao restringir em parte a seleção dos textos da sequência, pode auxiliar os alunos em suas leituras em busca do conteúdo dos seus textos. Por outro lado, é necessário ressaltar que nenhum dos temas aqui sugeridos dá conta de algo imprescindível ao gênero artigo de opinião: a questão polêmica. Essa é uma questão em aberto, que não resolvemos neste trabalho, mas que pode ser melhor discutida futuramente. Também é preciso salientar que os textos oferecidos na sequência da OLPEF são apenas uma possibilidade de caminho a ser tomado pelo professor, que pode adaptá-lo de acordo com o “andar” de suas aulas.

Após a atividade de reescrita coletiva, então, os alunos devem escrever a primeira versão do artigo final. O professor deve recolher a primeira versão e devolver esta com alguns comentários para que os alunos possam revisar e melhorar seu texto. Há, no Caderno, uma sugestão de roteiro de orientação de reescrita (Figura 8). Com a ajuda do roteiro e orientação do professor, os alunos devem reescrever seus textos. Na sequência, não está claro se primeiro deve haver uma reescrita de acordo com as observações individuais do professor para depois haver uma segunda reescrita a partir do roteiro, ou se o aluno deve realizar uma única reescrita a partir das duas tarefas.

Roteiro de Orientação

- Seu artigo parte de uma questão polêmica?
- Você colocou o leitor a par da questão?
- Tomou uma posição?
- Introduziu sua opinião com expressões como “penso que”, “na minha opinião”?
- Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: “Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois...”.
- Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como “pois”, “porque”?
- Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: “então”, “assim”, “portanto”?
- Concluiu o texto reforçando sua posição?
- Verificou se a pontuação está correta?
- Corrigiu os erros de ortografia?
- Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
- Escreveu com letra legível para que todos possam entender?
- Encontrou um bom título para o artigo?

Figura 8 – Roteiro de orientação de reescrita da produção final

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

O roteiro é autoavaliativo: os alunos devem se avaliar a partir dessas questões. No Caderno, não há um roteiro de avaliação para uso dos professores, embora o material seja direcionado a eles. Nesse roteiro, de modo geral, está refletido aquilo que foi desenvolvido durante a sequência – elaboração da questão polêmica, contextualização da questão, tomada de posição, uso de articuladores, estratégias argumentativas, elaboração de conclusão e de título. Nesse aspecto, a Olimpíada é consistente com o proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): a produção final é a oportunidade de pôr em prática o que foi aprendido durante a sequência e os critérios de avaliação dessa produção devem ser coerentes com o que foi trabalhado.

Ficam descontextualizados, porém, alguns aspectos mais formais que não foram trabalhados durante a sequência, como pontuação, ortografia e repetição de palavras. Como não são conteúdos tematizados na sequência, poderiam ser corrigidos no momento da revisão. Questiona-se, novamente, por que esses aspectos mais formais estão no mesmo nível de

critérios como tomada de posicionamento e contextualização do leitor. Retomando a análise do Percurso Formativo, para Zelmanovitz (2014), são várias as camadas de avaliação de um texto: primeiramente, o professor deve olhar para o conteúdo do texto; na segunda camada, deve-se olhar para como o aluno articula e organiza esse conteúdo; somente na terceira camada, o professor deve ter um olhar mais refinado para as questões formais do texto. Isso, de certa forma, retoma a proposta da sequência didática. A produção final, equivalente à última etapa da sequência didática, deve ser reescrita até que o aluno se sinta satisfeito com seu texto. A revisão ortográfica deve ser feita em um último momento, apenas quando os demais aspectos já estiverem acertados, antes do momento final da publicação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; SIMÕES, 2012).

Por fim, o professor deve fazer as últimas correções nos textos dos alunos para que estes possam escrever a versão final. A publicação dos artigos, por sua vez, é outro ponto fundamental da última etapa da sequência. Com a circulação de seus textos, os alunos conseguem dar sentido a suas publicações (SIMÕES, 2012). Nesse aspecto, o concurso já é um grande motivador da escrita dos alunos, que escrevem para um propósito bem definido. Mas a Olimpíada vai além disso: é sugerido, no Caderno, que o professor publique todos os artigos dos alunos – não somente aqueles que irão para a avaliação da Comissão Julgadora, seja em uma coletânea impressa para a biblioteca, seja em um blog da escola, seja em veículos de imprensa locais etc. Para a Olimpíada, com essa atitude, os alunos, além de dar um significado para seus textos, sentir-se-ão valorizados.

O caderno encerra com a seguinte frase: “Pronto! O trabalho está feito. Agora é só esperar pelos resultados”. Essa frase, primeiramente, dá a ideia de que o trabalho realizado com a sequência se encerra ali, como se um dos objetivos não fosse justamente iniciar um trabalho que não terminasse ao fim da sequência, indo de encontro ao que sugere Dolz em um dos textos introdutórios do Caderno. Segundo, a frase aponta que o professor deve apenas esperar passivamente os resultados que, não está claro, virão da Olimpíada ou de suas aulas. Mas basta esperar pelos resultados? O que isso significa para os professores que não receberem resultados, ou seja, que não tiverem nenhum texto de aluno classificado? Não significa, certamente, que o trabalho desses professores não tenha sido positivo, mas não é isso que sugere a frase de encerramento do Caderno. Ao invés do “Pronto! Agora é só esperar”, poderia haver a indicação de algum exercício autoavaliativo para que os professores pudessem refletir sobre o que aprenderam com a sequência, o que foi positivo, o que foi negativo, o que estava claro, o que estava confuso, como dar continuidade ao trabalho no

restante do ano etc. A autoavaliação poderia ser também uma ferramenta para que os professores pudessem mandar feedbacks para a OLPEF.

A frase que finaliza o caderno sugere que o trabalho com a sequência didática seja isolado das demais práticas de ensino da escola. Isso se reforça a partir do momento em que não há considerações sobre como o professor pode usar as atividades desenvolvidas pelos alunos durante a sequência na sua avaliação, ou seja, como o trabalho da sequência pode refletir na nota ou no conceito dos alunos. A avaliação somativa, que atribui notas ou conceitos, é uma realidade do ensino público brasileiro, mas a OLPEF escolhe silenciar-se sobre isso no Caderno. Na próxima seção, discutiremos, entre outras questões, o tangenciamento do assunto avaliação no Caderno Pontos de Vista.

4.3 GRADE DE AVALIAÇÃO

Na página inicial do caderno, os professores têm acesso à grade de avaliação usada pelos avaliadores da Olimpíada. O uso da grade, entretanto, não é indicado durante a sequência didática proposta, ou seja, é possível acessá-la, mas não está claro no Caderno para que serve ou como usá-la. No item *Critérios de avaliação*, presente no menu principal do Caderno, há um texto breve que apresenta a grade - “Para conhecer a tabela com os descritores, compreendidos como o detalhamento dos critérios de avaliação, acesse o Portal Escrevendo o Futuro” - e um link que nos leva à visualização da grade (Figura 9).

A grade de avaliação da OLPEF é analítica, ou seja, avalia separadamente diferentes critérios e atribui diferentes notas a cada um desses critérios. O modelo analítico de avaliação apresenta vantagens e desvantagens em relação ao modelo holístico, o qual avalia o texto como uma unidade e atribui uma nota única ao texto. Uma vantagem do modelo analítico, por exemplo, diz respeito ao feedback mais detalhado que os alunos recebem, tornando-se mais fácil saber o que precisam melhorar e o que já conseguiram aprender (Schlatter et al, 2005). Para que o aluno tenha esse feedback, é necessário que ele também conheça a grade.

ARTIGO DE OPINIÃO Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	<ul style="list-style-type: none"> O texto se reporta de forma pertinente a alguma questão polêmica da realidade local?
Adequação ao gênero	3,0	Adequação discursiva <ul style="list-style-type: none"> Há uma questão polêmica apresentada no texto? O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada? A questão polêmica está relacionada a aspectos que afetam a realidade local? A questão polêmica tratada é relevante para o autor, para a comunidade e pode interessar múltiplos leitores? O autor argumenta como alguém que entende do assunto e se sente autorizado a opinar perante seus leitores? O autor utiliza dados e informações pertinentes e diversificados para dar sua opinião contribuindo para o debate?
	2,5	Adequação linguística <ul style="list-style-type: none"> O texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese) a que o autor pretende chegar? O ponto de partida que gerou a opinião e a tese defendida estão construídos de maneira clara e coerente para o leitor projetado? Os argumentos apresentados sustentam a opinião do autor perante o leitor a que se destina o texto? Estratégias argumentativas como a refutação e posições de diferentes protagonistas do debate estão articuladas entre si e integradas ao propósito do texto? O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> Levando em conta o leitor do texto (alguém que pode conhecer ou não a questão, concordar ou discordar da opinião defendida) e o propósito do texto (formar opinião, mobilizar, desacomodar, fazer mudar de ideia etc.), a tese construída é defendida por argumentos convincentes? Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza diversidade de tipos de argumentos? Estes argumentos estão articulados? A estratégia utilizada é eficaz? O autor supõe um leitor que quer ou deve saber sua opinião sobre a questão? Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor considerado no texto? O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?

Figura 9 – Grade de avaliação de artigo de opinião da OLPEF

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

Conforme Schlatter e Garcez (2014), a grade de avaliação foi elaborada de forma que fosse coerente com a sequência didática dos Cadernos. Para cada um dos critérios, há diferentes descritores em forma de perguntas que são coerentes com o que foi aprendido durante as oficinas, como a presença da questão polêmica referente a um problema local, o posicionamento do autor diante desta questão, o uso de diferentes estratégias argumentativas a fim de convencer o leitor, a organização do texto baseada no esquema de Toulmin, a articulação entre as partes do texto etc. A grade também está de acordo com o Roteiro de

orientação (Figura 8), sugerido pela sequência. Há uma questão, entretanto, que diferencia as duas ferramentas: no roteiro, os critérios são analisados de maneira horizontal, isto é, não há um critério que deva ser mais valorizado que outro. Correção gramatical, adequação ao tema, tomada de posição e argumentação, por exemplo, no roteiro, têm o mesmo valor. Já na grade de avaliação, os critérios têm pesos diferentes.

Para Schlatter e Garcez, essa é uma das vantagens do modelo da grade usada na Olimpíada. As diferentes pontuações indicam ao avaliador quais os critérios mais ou menos relevantes no texto.

Uma lista de critérios para avaliar um texto organiza possíveis perspectivas de leitura. Ter perguntas específicas para cada critério cumpre o objetivo de dirigir o olhar do leitor analista para determinados aspectos do texto (...). A pontuação é uma maneira de indicar ao escritor os aspectos a priorizar. Com base no valor atribuído à adequação ao gênero (5,5), por exemplo, é possível inferir que é fundamental que o texto possa ser reconhecível pelo leitor como poema, memórias literárias, crônica ou artigo de opinião. (SCHLATTER e GARCEZ, 2014, p. 41)

Porém, como característica negativa do modelo analítico de avaliação, há descritores que se repetem em diferentes critérios. Por exemplo, para a Olimpíada, o texto precisa apresentar de forma relevante uma questão polêmica que se refira a um problema de uma realidade local. Esse mesmo ponto é avaliado em dois critérios – *Tema e Adequação ao gênero (Adequação discursiva)*. A articulação entre as partes do texto também é cobrada em dois critérios – *Marcas de autoria e Adequação ao Gênero (Adequação linguística)*. Schlatter e Garcez alertam que

Ao analisar a descrição dos critérios (e as perguntas sugeridas para cada um dos gêneros do discurso nos Cadernos do Professor), você notou que os descritores se inter-relacionam, pois um texto resulta da combinação de todos os aspectos elencados. Ainda assim, o leitor de um texto, mesmo reagindo ao todo, pode destacar o que acionou a resposta ao texto de determinada maneira. (SCHLATTER e GARCEZ, 2014, p. 41).

Ainda sobre a fragmentação dos critérios, é possível repensar alguns pontos. No critério *Marcas de autoria*, as primeiras quatro perguntas, de um total de cinco, dizem respeito à interlocução do texto. No critério *Convenções de escrita*¹⁸, os descritores dizem respeito à adequação de marcas formais da língua relativas ao direcionamento do texto, ou seja, também se referem à interlocução. Para o Círculo de Bakhtin, a interlocução é inerente aos enunciados. Além disso, Bakhtin (2003) afirma que os aspectos formais da língua estão a serviço do uso da linguagem, que se dá através de enunciados em suas formas mais ou menos estáveis – os gêneros do discurso. Questionamos, então, por que esses descritores não poderiam estar dentro do critério *Adequação ao gênero*.

¹⁸ Ainda que muitas convenções de escrita, como pontuação e ortografia, não estejam relacionadas estritamente a um gênero ou outro, a quebra dessas convenções é mais ou menos permitida pelo gênero em que se escreve.

Segundo Schlatter e Garcez, os parâmetros de avaliação propostos na grade, com base nos critérios *Tema, Adequação ao gênero, Marcas de autoria e Convenções da escrita*, são uma maneira de orientar uma prática de avaliação na qual o professor coloca-se como interlocutor do texto dos alunos. Para isso, no entanto, um modelo holístico de avaliação poderia se mostrar mais adequado, pois tenta reproduzir situações reais de leitura, nas quais o leitor lê/avalia o texto como uma unidade. (WEIGLE, 2002 apud SCHOFFEN, 2009). Segundo Weigle (2002 apud SCHOFFEN, 2009), também há, no modelo holístico de avaliação, a vantagem de que os avaliadores se concentram nos aspectos positivos do texto e não no que está “errado”. Isso se torna importante a partir do momento em que a prática de avaliação em contextos escolares é comumente confundida com a de correção. Corrigir é pressupor erros nos textos dos alunos, é focar somente naquilo que o aluno não soube fazer bem. Avaliar é, além de apontar aquilo que precisa ser melhorado, saber apontar aquilo que já está bom no texto do aluno (ANTUNES, 2006).

Outro aspecto positivo da avaliação holística diz respeito à sua praticidade. Segundo Weigle (2002 apud SCHOFFEN, 2009), a avaliação holística, por atribuir apenas uma nota pelo conjunto do texto, é mais rápida e prática do que a analítica, na qual o avaliador tem que realizar diversas leituras para atribuir diferentes notas para cada categoria. Entretanto, tendo em vista que a Olimpíada é um concurso, a avaliação holística pode ser menos vantajosa. De acordo com Schoffen (2009, p. 31-32), “por ser mais subjetiva do que a avaliação analítica, já que implica em o avaliador dar uma nota a partir da sua “impressão geral” do texto, a avaliação holística requer mais cuidado e treinamento mais criterioso dos avaliadores para que se possa ter resultados confiáveis”. A preocupação em tornar objetiva e padronizada a avaliação dos textos concorrentes pode explicar a escolha da OLPEF pelo modelo de grade analítica. Ainda que o modelo analítico garanta mais objetividade na avaliação, a avaliação sempre guarda algo de subjetivo. Para Luz,

por mais que se sofisticuem os gabaritos ou descritores, o ato de avaliar implica sempre uma tomada de posição pessoal sobre a qualidade de algo e, portanto, uma explicitação de nosso sistema de valores... Avaliar, etimologicamente, remete a *dar valor a, atribuir qualidade a*. Assim, em tese, toda avaliação é qualitativa, mesmo que se tente traduzir a qualidade em quantidade, em notas, em escalas... (LUZ, 2014, p. 16).

Uma questão fundamental da grade, como apontam Schlatter e Garcez (2014, p. 39), é que “os critérios sejam de conhecimento de todos, para que, a partir das respostas às perguntas, o escritor possa reescrever o texto”. Ainda que a grade não seja direcionada aos alunos, estes precisam ter ciência dos critérios que pautam a avaliação de seus textos. É

fundamental que os alunos tenham claros os critérios de avaliação de seus textos antes mesmo de escrevê-los (SIMÕES, 2012).

Como analisamos no capítulo 3, o Percurso Formativo também sugere as grades como uma ferramenta adequada de avaliação, bem como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que acreditam que uma grade, ao oferecer um panorama para o professor de como os alunos estão, auxilia-o a replanejar suas aulas. Apesar de haver certo esforço para propor a grade como uma ferramenta adequada de avaliação, em nenhum momento da sequência há indicações para o uso dessa grade. Na verdade, não há nenhuma menção explícita à grade de avaliação durante a sequência. Como já foi dito, a grade fica disponível para o professor que se dispuser a abrir o item *Critérios de Avaliação* no menu principal do Caderno, no qual não há nenhum texto explicando por que existe a grade, para que existe, quem usa, quando e como pode ser usada. A grade não foi elaborada especificamente para os professores usarem em suas salas de aula, mas para os avaliadores do concurso. Contudo, além da importância de que todos conheçam os critérios, o fato da grade ser direcionada aos avaliadores não impede que os professores possam adaptá-la às suas aulas, já que pode ser uma ferramenta útil para suas práticas avaliativas, ajudando-o a perceber quais as maiores dificuldades de um grupo e em que aspectos a turma já está bem e, assim, poder (re)planejar suas aulas.

A grade de avaliação mostra quais são os aspectos mais importantes que os textos dos alunos precisam ter. Por isso é tão importante que os professores entendam por que e como usar a grade com seus alunos. Isso deveria estar explicitado durante a sequência. No Portal da Olimpíada, é possível encontrar diversos artigos problematizando a avaliação¹⁹, análises de artigos de opinião^{20 21 22} e o *Curso para avaliadores*, feito de maneira autoinstrucional para que os avaliadores do concurso aprendam a usar a grade de avaliação, mas aberto para qualquer pessoa que se cadastre no site. A avaliação se mostra, então, como um aspecto do ensino de língua importante para a Olimpíada, mas no Caderno o assunto é apenas tangenciado.

Como vimos, para Simões (2012), os alunos precisam conhecer de antemão os critérios de avaliação de seus textos. Para a autora, é essencial que planejamento e avaliação “andem juntos”, ou seja, é necessário haver coerência entre essas duas práticas pedagógicas. Isso posto, a OLPEF poderia aprofundar a discussão sobre avaliação no Caderno,

¹⁹ No capítulo 3, tratamos de vários desses textos.

²⁰ **Na Ponta do Lápis**, v. 10, n. 24. São Paulo: Cenpec, mai. 2014.

²¹ **Na Ponta do Lápis**, v. 6, n. 15. São Paulo: Cenpec, dez. 2010.

²² GARCIA, A. L. M. Retratos da amostra: os dois lados da moeda. In: RANGEL, E. O. (Org.). **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: O que nos dizem os textos dos alunos?**. São Paulo: Cenpec, 2011.

esclarecendo algumas questões que ficam obscuras na sequência. Por exemplo, qual o papel da avaliação somativa na sequência? Como os professores podem usar a grade de avaliação elaborada para os avaliadores do concurso? Quando a avaliação deve se deter em uma leitura conceitual e quando é momento de fazer uma revisão mais refinada? Para isso, a OLPEF já tem diversos materiais publicados on-line, que poderiam ter seus links disponibilizados no Caderno Virtual. Além disso, já existe no Caderno uma seção dedicada a *Crerios de avaliaão, na qual a grade está solta*. Poderia haver, nessa seão, um texto de introduão à grade de avaliaão usada pela Olimpíada ou alguma indicaão de como utiliz-la. Poderia haver também um texto de introduão a questões importantes de avaliaão, descrevendo quais são as teorias por trs dos métodos e crerios avaliativos da Olimpíada e explicando *por que e como* esses métodos deveriam estar presentes nas aulas de Língua Portuguesa.

4.4 ASPECTOS DA VIRTUALIDADE

Como exposto no capítulo anterior, os Cadernos Virtuais são uma adaptaão dos Cadernos do Professor impressos e distribuídos nas escolas públicas e Secretarias de Educaão pela OLPEF. A escolha da Olimpíada por tornar seu material virtual não é por acaso. Essa escolha se deu a partir de alguns objetivos, como a adequaão à realidade de um mundo digitalizado; a ampliaão do acesso à Coleão da Olimpíada; a sustentabilidade pela economia de papel. Na adaptaão ao suporte digital, foram implementadas algumas ferramentas de navegaão já descritas no capítulo 3, como opes de busca e anotaões. Nesta seão, faço alguns apontamentos sobre esses aspectos relativos à virtualidade do caderno.

A ferramenta de busca permite aos usuários do Caderno procurar diretamente uma palavra ou expressão por todas as oficinas. Essa ferramenta facilita o trabalho do professor que, por exemplo, pode encontrar um texto da sequência sem ter de “folhe-la”. Outras ferramentas que pretendem facilitar o uso do Caderno são as opes de anotaões e grifos. Com essas opes, o professor pode destacar uma parte do texto que lhe parece importante ou ainda escrever notas. Essas duas ferramentas, porém, às vezes podem prejudicar o trabalho com a sequência por apresentarem alguns problemas. Por exemplo, embora seja necessário efetuar *login* no Portal da Olimpíada para acessar o Caderno, as marcaões e anotaões não ficam salvas na conta do usuário, mas apenas no programa do navegador instalado no computador (ex.: Firefox, Chrome, Explorer). Desse modo, o professor que fizer marcaões importantes no Caderno para sua aula no seu computador pessoal, ao tentar usar essas marcaões em sala de aula em outro computador, não conseguirá acessá-las. O mesmo ocorre

quando mudamos de navegador no mesmo computador. Há outro problema com a ferramenta de anotação: depois de salvas, as notas ficam em listas separadas por Oficina, com data e hora da anotação. Entretanto, o usuário não consegue abrir essas notas, ficando somente parte delas visível. Caso o professor tenha escrito “demais”, o restante da nota se perde. Essa ferramenta pode ser útil para anotar observações curtas – até quatro, seis palavras – mas essa indicação não é feita no Caderno.

A questão da virtualidade do Caderno não se restringe ao suporte do próprio texto do Caderno. Na sequência, em diferentes momentos, são solicitadas tarefas que necessitam ferramentas de multimídia, como a projeção de textos, reprodução de áudios e vídeos, jogos on-line, assim como atividades de pesquisa na internet²³. Quanto às atividades de pesquisa, é preciso estar atentos para o que lemos na internet. Comumente, notícias falsas são divulgadas e compartilhadas em redes sociais, por exemplo. A OLPEF, preocupada em orientar a leitura dos alunos também em meios digitais, disponibiliza o vídeo *Fontes confiáveis na internet*, no qual há sugestões para uma pesquisa mais responsável e confiável. Isso vai ao encontro da proposta do programa de, com os Cadernos Virtuais e os demais recursos multimídias, produzir uma alternativa pedagógica para introduzir uma educação em ambientes digitais.

Há, porém, outras questões relativas à escrita e leitura na internet que não são abordadas pela OLPEF. Por exemplo, uso de hiperlinks em artigos de opinião como uma forma de trazer diferentes vozes para o artigo, referenciando-as diretamente, e, assim, sustentar o argumento do articulista. Além disso, poderiam-se usar os comentários de internet, que geralmente ficam disponíveis “embaixo” dos artigos de opinião, como uma tarefa de escrita simplificada para os alunos exercitarem atitude responsiva, posicionamento e argumentação sem que a tarefa seja um texto descontextualizado e sem finalidade.

Para trabalhar essa questão, seria necessário ler um artigo de opinião diretamente na internet. Embora muitos dos textos analisados na sequência tenham sido tirados de blogs, jornais on-line etc., a Olimpíada trabalha com o texto na versão para projeção ou na versão impressa. Os hiperlinks para ler esses textos nos seus suportes originais podem ser acessados pelo Caderno, mas não há orientações de como usá-los. Além de hiperlinks para textos trabalhados na sequência, a Olimpíada se vale da ferramenta para disponibilizar páginas que funcionam como material de apoio para professores e alunos – vídeos do Youtube, versão eletrônica do dicionário Caldas Aulete, páginas da Wikipédia e de outros sites. Trabalhar com

²³ A OLPEF não ignora que nem todas as escolas têm esses instrumentos. Por isso, ainda distribui as versões impressas e oferece alternativas para que os professores que não têm a oportunidade de usar um projetor ou internet na escola também possam realizar a sequência didática.

esses recursos, nos dias de hoje, é muito importante para garantir uma educação em ambientes digitais.

O tema da virtualidade também faz parte dos módulos da sequência, que discute a comunicação no mundo virtual. Os alunos têm espaço para debater o uso das novas tecnologias, principalmente das redes sociais, através da leitura de artigos e vídeos. A Olimpíada, porém, não teve a atenção de atualizar esses textos. As redes sociais citadas nos vídeos, como Messenger e Orkut, talvez sequer tenham sido usadas pelos adolescentes que participarão das oficinas. Tendo em vista que determinadas ferramentas tecnológicas, como as redes sociais, são muito efêmeras, é muito importante que o material seja atualizado com frequência.

Embora alguns problemas tenham sido questionados, a iniciativa da OLPEF de propor uma orientação para o uso das tecnologias digitais e, ainda, de propor uma reflexão sobre o uso dessas tecnologias é de extrema importância, pois a escola precisa atender, de alguma maneira, às necessidades que vêm dessas novas formas de interação humana. Contudo, muitas escolas ainda não estão preparadas para usar essa tecnologia, seja por falta de equipamentos, seja por falta de formação profissional etc. Nesse ponto, a OLPEF poderia atuar oferecendo mais material de apoio, como textos teóricos, vídeos explicativos, oficinas e cursos on-line para os professores que desejam usar as tecnologias em suas aulas de Língua Portuguesa e necessitam conhecê-las melhor.

A análise da sequência didática proposta pelo Caderno Virtual Pontos de Vista nos aponta que há vários aspectos que poderiam ser revistos pela OLPEF. De um modo geral, porém, o programa da Olimpíada, ao levar o ensino de gêneros discursivos às salas de aula, é uma importante ferramenta para melhorar o ensino de escrita e leitura nas escolas públicas brasileiras. No próximo capítulo, aponto minhas considerações finais sobre o que vimos neste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, muitas vezes, deixa a desejar. Em muitas escolas, os professores de português se restringem a “passar” aos alunos listas de conteúdos gramaticais desassociados do uso real da linguagem. O programa da OLPEF, ao levar o texto para as salas de aulas de mais de cem mil professores em mais de noventa por cento dos municípios brasileiros²⁴, se mostra como uma importante iniciativa para melhorar a realidade do ensino de leitura e escrita em sala de aula. O presente trabalho, por compreender a importância de um projeto como este, se propôs a analisar o programa da Olimpíada de Língua Portuguesa, reforçando seus pontos positivos, assim como levantando algumas problematizações em relação ao programa, a fim de que este possa se tornar cada vez mais consistente. Nesse sentido, este trabalho se propôs muito mais a abrir questões do que a respondê-las, mesmo que tenhamos tentado propor alternativas de respostas para algumas delas.

Entre as problematizações apresentadas, questionamos a atitude da OLPEF em reforçar a “neutralidade” do discurso jornalístico em gêneros como a notícia. No campo do jornalismo, a notícia tem o propósito principal de divulgar acontecimentos, enquanto o gênero artigo de opinião se propõe a analisar esses acontecimentos. Entretanto, não é uma verdade que a notícia divulgue “informações puras”, como está sugerido no Caderno Virtual *Pontos de Vista*. Uma notícia, assim como qualquer enunciado, é repleta das ideologias de quem a escreve e de quem a divulga. O ato de escolher quais acontecimentos serão notícia, em que seção do jornal essa notícia será divulgada e quanto espaço será disponibilizado a ela já é um ato ideológico. A Olimpíada reconhece isso, mas escolhe, além de não trabalhar essa questão em suas atividades, ressaltar as supostas diferenças entre o que é uma “informação filtrada” pelo autor e o que é uma “informação pura”. Se queremos formar alunos cidadãos, precisamos formá-los leitores críticos que consigam interpretar o posicionamento dos autores e da imprensa por trás das notícias e não reforçar a ideia de uma suposta “verdade absoluta” ou “neutralidade” de alguns gêneros jornalísticos. A OLPEF, nesse sentido, poderia rever suas orientações, de forma a que não se reforce a equivocada ideia de neutralidade na língua e a que sejam propostas atividades que exercitem a identificação das diferentes ideologias que circulam no campo do jornalismo.

²⁴ Esses são os dados disponibilizados pela OLPEF apenas para o ano de 2014, data da última realização do concurso.

Outro questionamento que surgiu durante o trabalho foi a relação entre o tema da Olimpíada – *O lugar onde vivo* – e os temas tratados no Caderno Virtual Pontos de Vista. *O lugar onde vivo* é um tema que dá a oportunidade para o aluno refletir sobre sua realidade, (re)conhecendo aspectos de seu cotidiano e ampliando-os para questões mais universais. Esse tema, por ser bastante amplo, pode se adaptar a qualquer realidade de qualquer aluno do Brasil. Visto que a Olimpíada chegou, na sua última edição, a 5.015 municípios brasileiros, é realmente necessário que o tema seja muito amplo. Contudo, a amplitude do tema central da Olimpíada ocasionou, na sequência didática analisada neste trabalho, uma seleção bastante variada das temáticas dos textos a serem analisados. Essa dispersão temática pode superficializar as discussões em sala de aula, pois os alunos não têm a oportunidade de aprofundar-se em nenhum assunto.

Como vimos, é importante que haja um tema que atravesse todo um projeto de aulas de Língua Portuguesa. Com um tema estruturante, ter *o que* dizer torna-se tão importante quanto saber *como* dizer. Isso motiva a escrita/fala dos alunos que, assim, conseguem ver sentido nas tarefas de Língua Portuguesa. Afinal, nas práticas reais de uso da língua, não falamos ou escrevemos somente por falar ou escrever (SIMÕES, 2012). Sugerimos, portanto, que o Caderno afinilasse seu tema para que os alunos, desde o início, pudessem ter contato com textos que possam ser usados, em relação ao conteúdo e não somente à forma, na escrita da produção final, auxiliando os alunos na construção dos argumentos, na consistência das críticas, nas propostas de soluções etc. O tema também não pode ser tão específico a ponto de excluir determinadas realidades. Temas como “Ecologia no lugar onde vivo”, “Violência no lugar onde vivo” etc. mantêm a proposta da Olimpíada do aluno refletir sobre sua realidade e orientam uma seleção mais específica de textos para leitura, o que pode proporcionar uma melhora nas produções textuais dos alunos. Ainda assim, faz-se necessário um debate mais aprofundado quanto a esse assunto, visto que esses temas ainda se mantêm muito genéricos e não abrangem uma questão polêmica específica.

Encontramos também alguns problemas relativos à virtualidade do Caderno analisado. Um exemplo desses problemas é o fato de algumas ferramentas de anotação e grifos não funcionarem como o esperado. Além dessas questões que demandam uma solução mais técnica, há outros apontamentos que dizem respeito ao uso das tecnologias em sala de aula. Visto que vivemos em um mundo dominado pelo uso de tecnologias e no qual novas formas de interação virtual vêm se popularizando, a escola precisa estar preparada para trabalhar com os alunos o uso dessas ferramentas. A OLPEF, preocupada em atender às necessidades advindas dessas novas maneiras de interagir, se propõe a abordar práticas pedagógicas

alternativas em ambientes digitais, mas há questões que poderiam ser melhor abordadas. Por exemplo, questionamos por que não é trabalhada a leitura de textos publicados em suportes digitais diretamente em seus suportes digitais, ao invés de em versões impressas ou para projeção, assim como as questões que envolvem essas novas formas de leitura, como o uso de hiperlinks para fazer referências e a possibilidade de resposta imediata mesmo em ambientes de escrita através de comentários. Outro ponto importante está relacionado à formação dos professores nessa área: se queremos que os professores usem essas tecnologias, é necessário que antes eles aprendam a usá-las. Para isso, a OLPEF poderia oferecer algum curso autoinstrucional, uma oficina ou algum texto de apoio para os professores.

Ademais, ao compreender que avaliação e planejamento são práticas indissociáveis (SIMÕES, 2012), é importante que a discussão sobre avaliação seja aprofundada na sequência didática proposta. Contudo, há algumas questões quanto à avaliação que se mantêm obscurecidas no Caderno analisado. O caso da simetria entre reescrita e revisão é um exemplo. Analisamos, no capítulo 3, a proposta metodológica da Olimpíada através do Percorso Formativo. No Percorso, há diversos textos que salientam a importância de haver diferentes momentos no processo de avaliação de um texto: primeiramente, realizamos uma leitura mais conceitual e colaborativa e, somente no final, devemos fazer uma revisão refinada que leve em consideração aspectos mais formais, como erros de ortografia. No entanto, na sequência didática analisada, a correção de problemas ortográficos deve ser realizada desde as primeiras avaliações de um texto. Além disso, os critérios de avaliação propostos pela Olimpíada, no Caderno, estão postos em um mesmo nível, ou seja, questões de pontuação e ortografia recebem o mesmo peso que questões de posicionamento e argumentação, por exemplo. Isso, porém, não é consistente com o que está expresso na grade de avaliação usada pelos avaliadores do concurso. Na grade, aspectos de adaptação ao gênero recebem uma pontuação de até 5,5 pontos (de um total de 10), enquanto aspectos da norma da língua recebem até 1,5 ponto. Os critérios que estavam horizontalizados na sequência recebem diferentes pesos na avaliação das Comissões Julgadoras. A Olimpíada, na sua grade, portanto, aponta que é mais importante que o professor trabalhe mais tempo com as questões do gênero do que com as questões formais. Isso é importante porque é o contrário do que historicamente costuma se fazer nas salas de aula, mas se isso não estiver claro no Caderno, talvez professores dispensem tempos iguais às diferentes tarefas.

O outro problema da sequência relativo à grade de avaliação é que ela aparece “solta” no Caderno. Podemos acessar a grade através do caderno, mas, como já foi dito, não há nenhuma indicação para ou explicação de como usá-la. Como vimos, a grade de avaliação diz

muito sobre o que a Olimpíada espera que os textos dos alunos tenham. Por isso, é muito importante que todos, professores e alunos, a conheçam e, mais que isso, possam compreendê-la. Para o professor, a grade pode servir como um panorama para seu trabalho, apontando no que os alunos já estão bem e o que ainda precisa ser melhorado através de mais tarefas. (SIMÕES, 2012). Também é muito importante que os alunos conheçam os critérios de avaliação de seus textos, pois, assim, saberão o que precisam (re)escrever (SCHLATTER e GARCEZ, 2014). Tendo em vista a importância da avaliação, é preciso que a Olimpíada invista mais espaço no Caderno para essa discussão. Reiteramos que a OLPEF já tem materiais publicados sobre o assunto e que esses textos poderiam ser disponibilizados através de links. Outra sugestão é de que a seção *Critérios de Avaliação* possa ter mais do que um link para a grade de avaliação do artigo de opinião. Poderia haver nesse espaço, por exemplo, um texto introdutório sobre aspectos da avaliação considerados relevantes pela OLPEF, bem como um texto explicando a grade de avaliação e indicando o uso dela nas salas de aula.

Entre esses aspectos relevantes a serem discutidos no Caderno, deveria constar a reflexão em torno da avaliação somativa. Se é uma realidade que os professores precisam atribuir notas ou conceitos aos seus alunos, a OLPEF não deveria silenciar-se sobre o assunto. Ao negar o debate sobre atribuição de notas ou conceitos, a Olimpíada parece isolar o seu trabalho das demais práticas de ensino existentes na escola. Isso é corroborado pela frase que encerra o Caderno: “Pronto! O trabalho está feito. Agora é só esperar pelos resultados”. A frase salienta a ideia de que o trabalho da Olimpíada não precisa ser continuado. Apesar de, nos textos introdutórios do Caderno, Dolz afirmar a importância de que a sequência didática proposta pela Olimpíada seja apenas o início de um trabalho com gêneros em sala de aula, a infeliz frase de encerramento nos aponta o caminho contrário: “Acabou, já está tudo feito!”. Seria mais adequado, no lugar dessa frase, propor alguma atividade de autoavaliação dos professores e/ou alguma indicação para a continuidade do trabalho começado pela OLPEF.

Embora tenhamos problematizado neste trabalho algumas questões que, em nossa opinião, ainda precisam ser revistas no Caderno *Virtual Pontos de Vista*, essas problematizações têm o intuito de colaborar com o trabalho da Olimpíada, que consideramos de alta relevância no cenário de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Este trabalho, entretanto, não esgota as possibilidades de pesquisa dos Cadernos da Olimpíada. No Caderno *Virtual Pontos de Vista*, por exemplo, é possível explorar ainda o papel dos jogos de aprendizagem, bem como sua funcionalidade que, algumas vezes, se mostrou problemática. Como dito anteriormente, nos propusemos aqui muito mais a abrir questões do que a “fechá-las”. Nesse sentido, há muito trabalho a ser desenvolvido em relação à avaliação na OLPEF,

como a construção de um texto introdutório para o assunto. Também é possível pensar em como a grade de avaliação proposta pela OLPEF dá conta de artigos de opinião “reais”. Além disso, ainda é possível analisar os demais cadernos, que propõem sequências didáticas com gêneros literários.

Por fim, ressaltamos a importância da Olimpíada em apontar caminhos concretos de como o ensino de leitura e escrita pode ser trabalhado nas salas de aula das escolas públicas brasileiras. Além de apontar caminhos concretos, o retorno também é bastante real, pois, com o concurso, muitos professores se motivam a participar do programa e, para participar, precisam envolver sua Secretaria de Educação, bem como toda a comunidade escolar. Desse modo, a Olimpíada leva para todo o Brasil uma prática pedagógica voltada ao ensino a partir de gêneros do discurso. Esperamos, com este trabalho, poder contribuir para a melhoria de determinados aspectos do programa, assim como para a divulgação dos aspectos positivos do mesmo, que, através da escrita, fomenta a formação cidadã, proporcionando um futuro melhor para os alunos e para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hurlitec, 2009.
- CAMINHOS da reescrita: Profª Luciene Juliano Simões Parte 2. Coordenação de **Caminhos para reescrita**. São Paulo: Secretaria da Educação de São Paulo, 2013. son. color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2B9p5Gi8ou8>. Acesso em: 05/12/2015.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO J.. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- LUZ, A. M. C. O lugar onde vivo – Dentro do tema? Fora do tema? Decisões... Na Ponta do Lápis, v. 10, n. 24. São Paulo: Cenpec, mai. 2014, p. 16-17. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/na-ponta-do-lapis>. Acesso: 05/12/2015.
- MANGABEIRA, A.; COSTA, E.; SIMÕES, L. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 42, p. 293-307, 2011. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/259/p2_bilheteorientador_luciene.pdf. Acesso em: 05/12/2015
- MILTON Hatoum - escrever é reescrever - jogo de ideias. Direção de Claudiney Ferreira. São Paulo: Itaú Cultural, 2012. son. color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-KHapdHGMqI>. Acesso em: 05/12/2015
- PONTOS de Vista – Caderno Virtual. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniao/. Acesso em 05/12/2012.
- REFERENCIAIS CURRICULARES. Lições do Rio Grande: Linguagens códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura; língua estrangeira e moderna. Rio Grande do Sul, 2009.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de Bakhtin. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MORA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.
- SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Orgs.). **A**

redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHLATTER, M. e GARCEZ, P. Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto. **Na Ponta do Lápis**, v. 10, n. 24. São Paulo: Cenpec, mai. 2014, p. 38-43.

SCHOFFEN, J. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-BRAS. 2009.** 192 f. Tese (Doutorado em linguística) – PPG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SIMÕES, L. et al. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura.** Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, L. e FARIAS, B. S. Conversa vai, escrita vem. **Na Ponta do Lápis**, v. 9, n. 21. São Paulo: Cenpec, fev. 2013, p. 30-39. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/na-ponta-do-lapis>. Acesso em: 05/12/2015.

SUASSUNA, L.. Avaliar é preciso. Saber como, também. **Na Ponta do Lápis**, v. 10, n. 24. São Paulo: Cenpec, mai. 2014, p. 6-11. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/na-ponta-do-lapis>. Acesso em: 05/12/2015.

ZELMANOVITZ, C. O que está em jogo quando avaliamos os textos dos alunos? **Na Ponta do Lápis**, v. 6, n. 14. São Paulo: Cenpec, jul. 2010, p. 8-11. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/na-ponta-do-lapis>. Acesso em: 05/12/2015