

ANÁLISE LINGUÍSTICA: PROCESSO PROMOTOR DA CONEXÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS INTRACOMPONENTE

Cícera Alves Agostinho de Sá¹
Wellington Gomes de Sousa²
Jaqueline de Jesus Bezerra³

RESUMO

A Língua Portuguesa, no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) se organiza em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Com a instituição da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), os eixos: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica foram associados às práticas de linguagem. A avaliação desse componente se organizava com base nos eixos, ainda de maneira não integrada. Diante da necessidade de se ampliar as reflexões acerca do processo avaliativo, pretende-se com o presente trabalho analisar a viabilidade de sistematização da avaliação contínua e cumulativa no trato com as habilidades propostas pela BNCC (2017), adotando a Análise Linguística como processo sistematizador da conexão avaliativa intracomponente. Consideramos pertinente a possibilidade de adoção da sequência didática como procedimento, com base em Schneuwly e Dolz (2004); a utilização da Análise Linguística, com base no texto produzido pelo estudante, proposta por Geraldi ([1984] 2016); e a adesão às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, propostas por Bezerra e Reinaldo (2013), para análise dessas produções. Essa discussão se pauta em experiências vivenciadas como formadores regionais de professores formadores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da 20ª Coordenadoria Regional de Educação – CREDE 20, onde mediamos estudos e reflexões sobre as implicações teóricas e práticas dessa proposição, que trata de urgência de se investir no processo de desenvolvimento das habilidades apresentadas pela BNCC em uma perspectiva dialógica intracomponente, com base no processo de Análise Linguística.

Palavras-chave: Avaliação, Língua Portuguesa, Intracomponente.

INTRODUÇÃO

A avaliação do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa constitui um desafio para o docente, visto que as habilidades agasalhadas nos eixos, dos quais decorrem as práticas de linguagem são, no geral, trabalhadas ainda em uma perspectiva dicotômica, embora as orientações legais presentes nos PCNs (1997) sugiram o trabalho integrado com

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, ciceralvesdsa@email.com;

² Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, wellington83souza@email.com;

³ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, linnebezerra@email.com ;

base nos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Esse documento não apresenta orientações metodológicas de como fazê-lo, enquanto a BNCC (2017) contribui com a reflexão acerca da pertinência de se explorar as conexões entre as habilidades intracomponentes, dispostas com base nos referidos eixos.

As orientações legais acerca da pertinência de se trabalhar com esse foco estão postas há mais de vinte anos, na Alínea a, do Parágrafo V, do Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que a verificação do rendimento escolar observe os critérios contínuo e cumulativo, de maneira que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos.

Considerando esse fato, sugerimos que os docentes organizem o trabalho com a Língua Portuguesa com base no procedimento sequência didática, adotando como processo a Análise Linguística, estratificada nas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que possibilita o acompanhamento do processo de desenvolvimento e consolidação das habilidades que constituem os eixos: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, aos quais se encontram associadas práticas de linguagem.

O investimento na discussão dessa temática pode reduzir o distanciamento entre teoria e prática, visto que apresenta um conjunto de encaminhamentos práticos, organizado com base no procedimento sequência didática e atividades do processo Análise Linguística, resultando na implementação do processo de avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem.

A organização metodológica da pesquisa se pauta na discussão de um protocolo para planejamento das aulas de Língua Portuguesa, construído com base no conjunto de encaminhamentos práticos que formulamos, adotando como referência o procedimento sequência didática e o processo Análise Linguística.

A discussão da possibilidade de implementação dessa proposta no trabalho com a Língua Portuguesa com os formadores municipais dos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da CREDE 20 evidencia que as constantes reclamações decorrentes da desconexão entre teoria e prática que marca o processo de formação continuada em serviço dos professores desse componente, pode ceder espaço à realização de sequências didáticas, em que o processo avaliativo se processe em uma perspectiva formativa, com base na realização de atividades que se situam no plano da Análise Linguística.

METODOLOGIA

O tratamento das orientações legais ao trabalho com a Língua Portuguesa é abordado com foco na LDB 9.394 (1996), PCNs (1997) e BNCC (2017). Os referenciais teóricos que agasalham a presente pesquisa são resultados de contribuições de Geraldi ([1984] 2006), Schneuwly e Dolz (2004) e Bezerra e Reinaldo (2013).

O conjunto constituído pelas orientações legais e referenciais teóricos é adotado para a construção, apresentação e análise de uma sequência de Encaminhamentos Práticos, dispostos no Quadro 1, como também para produção do protocolo Análise Linguística em Ação, que se caracterizam por promover conexões entre a teoria e a prática, no trabalho com a Língua Portuguesa.

A pesquisa se caracteriza por seu caráter qualitativo, podendo ser associada às tipologias documental e etnográfica. É documental em razão de recuperar orientações legais e construções teóricas acerca da temática. Caracteriza-se como enográfica por utilizar as informações documentais como base à construção do Quadro 1 e do Protocolo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção trata dos referenciais teóricos e de uma proposição de aplicação para o trabalho com a Análise Linguística, constituída pelas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, organizada com base no procedimento sequência didática.

Antes, porém, vamos tratar da abordagem da Língua Portuguesa trazida pelos PCNs (1997) e ainda da avaliação como prática formativa.

1 O ensino de Língua Portuguesa com base nos PCNs (1998)

O processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir de 1997, passa a ser tratado em uma visão mais integradora, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que o trabalho com a língua seja organizado com base nos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Essa organização se baseia na perspectiva de fomentar o trabalho com a língua com base em princípios dialógicos, conforme se pode observar na seguinte indicação: “De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos.” (BRASIL, 1997, p. 34)

A proposição desse documento evidencia que não se justifica mais o investimento em atividades centradas na linguagem que explorem os objetos de conhecimentos isolados em eixos linguísticos, mas que o planejamento desse trabalho contemple as conexões existentes entre os eixos e as práticas a ele associadas.

Outra grande contribuição dos PCN (1997) compreende o tratamento dispensado ao texto, que associado ao gênero, passa a ser considerado como objeto de ensino. Essa indicação pode ser confirmada na seguinte declaração:

[...] Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1997, p. 23)

De fato, constata-se que o trabalho com os gêneros foi fomentado a partir da instituição dos PCNs (1997). Outra mudança também se observa na abordagem dos elementos que constituem o tema e composição desses textos que fora de fato ampliada. No entanto, é oportuno destacar que aspectos relativos ao estilo se apresentam ainda como desafiadores, não pela dificuldade de identificar os objetos a serem explorados, mas pela insistência em abordá-los dissociados de situações que caracterizam situações de produção ou recepção de textos.

Embora exemplares dos PCNs (1997) tenham sido distribuídos às escolas e professores de todo o país no período de sua publicação, e de hoje se encontrar disponível para consultas no site do Ministério da Educação, as atividades concernentes ao trabalho e avaliação das habilidades consolidadas a partir do trabalho com os conteúdos relativos aos eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, são ainda realizadas pelos professores em uma perspectiva dissociada, em momentos pontuais, afastando-se das orientações apresentadas pelo documento e pela LDB 9.394 (1996) acerca da avaliação, conforme evidencia-se na seção seguinte.

2 Avaliação do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

O processo de avaliação é um ato político, que resulta de decisões adotadas pelo docente ao articular o processo ensino-aprendizagem, geralmente, com foco na ampliação das habilidades já desenvolvidas ou consolidadas pelo estudante.

O investimento em práticas avaliativas que adotem como referência os aspectos que o estudante já domina para que, com base nesses aspectos, ele continue ampliando o processo de construção do conhecimento vai de encontro à definição apresentada por Nascimento

(2003, p. 2), que define o processo, com base nos seguintes termos: “A avaliação, meio e nunca fim do processo de ensino, não deve se comprometer em ajuizar, mas reconhecer, no processo de ensino, a formação de atitudes e valores.”

No plano específico da avaliação das construções decorrentes do trabalho com a Língua Portuguesa, o aluno não basta apenas saber que os substantivos próprios são escritos com inicial maiúscula, mas saber que seu nome é nome é um substantivo próprio, que deve ser escrito com iniciais maiúsculas, em virtude de todo o estigma social que sofrem os estudantes dessa disciplina que não aplicam as regras trabalhadas pela escola.

No contexto da LDB 9.394 (1996), o Inciso V, do Artigo 24, define a avaliação com base nos seguintes elementos:

- V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (BRASIL, 1996, p. 13)

O investimento na avaliação na perspectiva apontada pela LDB (1996) é um processo complexo, visto que as dificuldades de aprendizagem seriam diagnosticadas e trabalhadas ao longo das atividades. Em nossa cultura educacional, as atividades avaliativas são geralmente aplicadas ao final de períodos específicos, a exemplo dos bimestres letivos, de modo que após os resultados pontuais ou finais, investe-se em atividades de recuperação.

Tais práticas se distanciam das orientações transcritas da LDB (1996), que define a avaliação como uma prática processual e contínua, cujos resultados devem ser formulados com ênfase nos aspectos qualitativos. No caso específico de Língua Portuguesa, espera-se que o professor possa optar por estratégias que primem pela reflexão sobre os usos da língua, a fim de que os estudantes compreendam que além dos usos que eles já dominam, existe a variante de prestígio que a escola explora, da qual eles precisam se apropriar.

3 A Língua Portuguesa no contexto da BNCC (2017)

A indicação da necessidade de definição de um currículo a nível nacional está assegurada pela Constituição Federal (1988), no Artigo 208; encontra-se também legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996, no Artigo 9º, Inciso IV; e ainda constitui o foco da Meta 7, do Plano Nacional de Educação (2014). Essas indicações foram atendidas em 2017, mediante a homologação da BNCC, instituída como um documento

de caráter normativo, que passa a ser referência à construção do currículo das redes de ensino de todo o país.

Nesse documento, os componentes curriculares se encontram organizados em cinco áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O componente curricular Língua Portuguesa se encontra situado na área de Linguagens, tendo seus objetos de ensino e habilidades distribuídas nas práticas de linguagem: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica.

As práticas de linguagem situadas no eixo de Leitura são definidas com base nos seguintes elementos:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 69)

Compreendemos que o trabalho com a leitura passa a ser realizado em uma perspectiva sistemática pela escola, desde a instituição dos PCN (1997), que apontam o texto como unidade de ensino. Dessa orientação decorre o investimento na leitura de textos representativos de gêneros diversos, que se situam no conjunto das tipologias textuais apresentadas por Schneuwly e Dolz (2004). Esse investimento resulta na ampliação do nível de letramento dos estudantes, que desenvolvem habilidades relativas às modalidades oral e escrita.

Muitas construções positivas resultam desse trabalho, de modo que a BNCC (2017) sugere a inclusão dos textos multissemióticos nesse trabalho, visto que as possibilidades de realização da linguagem são múltiplas e precisam ser exploradas pela escola. Outra contribuição importante desse documento é a distribuição dos textos em campos de atuação, organizados com base nos critérios de progressão e de constituição do gênero.

As práticas de linguagem associadas à produção textual se encontram assim definidas e exemplificadas na BNCC:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar

dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL. 2019, p. 74)

A proposição da BNCC para o trabalho com o eixo de Produção de Textos evidencia que muitas atividades podem ser desenvolvidas no sentido de garantir que os estudantes desenvolvam e consolidem as habilidades que tratam da produção de diferentes textos. Uma novidade também observada no eixo é a orientação para o trabalho com textos multissemióticos, ampliando uma abordagem que estava restrita às modalidades oral e escrita.

Outro fator muito relevante é a indicação explícita de que gêneros digitais precisam ser trabalhados pela escola. É muito provável que essa indicação esbarre em limitações de ordem material e pedagógica, visto que muitos estudantes ainda se encontram excluídos da era digital, não tendo acesso às novas tecnologias, além do fato de parte dos docentes ainda não reconhecerem nem dominarem os gêneros digitais emergentes, fator que dificulta a mediação do trabalho com os estudantes. Nesse sentido, o letramento digital precisa chegar primeiro ao docente, que irá explorá-lo como ferramenta pedagógica, no trabalho com o estudante.

O trabalho com a oralidade na Educação Básica é uma prática recente, visto que por séculos, o foco esteve direcionado à escrita e à gramática. As práticas de linguagem a ela associadas, são definidas com base nos seguintes termos:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

O trabalho com a oralidade se processa com base em situações dialógicas, que possibilitam a interação entre os interlocutores envolvidos na situação comunicativa. Compreendemos que a proposição da BNCC (2017) atende ao propósito de trabalhar ações e estratégias relativas a essas práticas, visto que por séculos, na escola, o papel e o lugar de fala eram apenas do professor, sem que o contexto fosse propício ao diálogo entre professor e alunos, nem entre os pares.

A indicação direta dos textos que podem ser explorados em tempos pedagógicos, cujo foco seja o trabalho com a oralidade constitui um indicativo direto de que essa abordagem não pode se resumir às atividades de predição que o professor media, antes de uma atividade de leitura. É importante ainda que o professor compreenda que as atividades de oralidade são tão importantes quanto a utilização de estratégias de oralização, visto que estamos tratando de processos distintos⁴, com finalidades específicas.

A análise linguística/semiótica é definida pela BNCC (2017), com base nos seguintes termos:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 78)

Essa prática de linguagem compreende os procedimentos e estratégias implicados no trabalho com a linguagem, com foco na leitura e produção de textos orais, escritos e multissemióticos.

Aspectos relativos à abordagem específica dos elementos que caracterizam a linguagem verbal e escrita, que não podem ser trabalhadas como antagônicas, mas específicas, estão contempladas nesse eixo, do qual decorre um conjunto de práticas de linguagem, que tratam da pertinência do trabalho com foco nos fatores de textualidade, que funcionam como responsáveis pela composição, progressão temática e estilo dos gêneros do discurso, definidos por Bakhtin ([1979] 2003), como primários e secundários. No primeiro grupo se situam os gêneros utilizados em situações cotidianas, enquanto o segundo acolhe os gêneros utilizados em contextos comunicativos mais complexos.

A análise de textos multissemióticos, segundo a BNCC (2017, p. 80), “levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram”. Nesse sentido, o trabalho com essa modalidade textual exige a discussão pormenorizada dos elementos textuais implicados em sua constituição, como também o propósito comunicativo de tais utilizações.

Ainda no plano da análise linguística/semiótica se situam os objetos de conhecimento concernentes aos “[...] conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos,

⁴ A oralidade é definida por Marcuschi (2001) como uma prática social interativa, realizada para atender a fins comunicativos diversos, que contempla situações formais e informais; a oralização, ainda segundo o autor compreende exposições orais, com base em textos escritos, a exemplo do que se observa em um telejornal.

sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens [...]”. (BRASIL, 2017, p. 80) A indicação aponta para o investimento em atividades de reflexão sobre a língua, realizadas com base em práticas de leitura e produção de textos orais, escritos ou multimodais.

Encontram-se situadas ainda nessa prática de linguagem os fenômenos da mudança e variação linguística, que precisam ser adotadas como objeto de reflexão, observando os valores sociais atribuídos às variedades de prestígio e estigmatizadas, na perspectiva de discutir os impactos decorrentes dos preconceitos sociais.

4 O processo Análise Linguística e seus desdobramentos

O eixo análise linguística/ semiótica, no contexto da BNCC (2017), conforme já discutido na seção 2, trata das práticas de linguagem relativas à análise dos elementos constitutivos da materialidade e contexto envolvidos na construção de textos orais, escritos e multissemióticos.

Para a discussão que propomos no presente trabalho, adotamos como referência, a definição apresentada por Bezerra e Reinaldo (2013), com base nos seguintes termos:

“[...] uma expressão “guarda-chuva” que abriga tantas especificações quantas forem as orientações teóricas que a fundamentem. Assim, entre as décadas de 70 e 80 (século XX), registramos uma tendência à análise de unidades menores da língua (palavra, sintagma, frase); entre as décadas de 80 e 90 (século XX), uma tendência ao estudo do componente linguístico do texto (com ênfase na coesão e na coerência); e, a partir dos anos 90 até atualmente, percebemos que, quando há interesse por esse componente, ele está associado à caracterização e funcionamento do gênero e, em relação ao discurso, ele é tomado como sua materialização. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 31-32) (grifos das autoras)

Conforme se observa na definição apresentada pelas autoras, a expressão Análise Linguística, por nós denominada de processo, em decorrência de sua amplitude, compreende o conjunto de ações e estratégias que tratam da caracterização do gênero, que o situam em um contexto discursivo, e que tratam ainda dos elementos envolvidos na construção de sua materialidade.

Nota-se uma proximidade no campo dos sentidos na definição desse processo ora discutida e sua definição como eixo no texto da BNCC (2017), onde a esse estão associadas as práticas de linguagem que tratam da análise dos recursos que situam o texto nas modalidades oral, escrita ou multissemiótica, de sua materialidade, com foco nos aspectos grafofônicos,

ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos, além da associação das variações da linguagem ao eixo.

Por conseguinte, as construções teóricas e orientações metodológicas que decorrerem desta pesquisa, se agasalham na conexão entre a definição de Análise Linguística trazida com base em Bezerra e Reinaldo (2013) e a apresentação detalhada do que constituiria esse eixo, no âmbito da BNCC.

Considerando o propósito de estabelecermos conexões entre a teoria e a prática é que apresentamos na sequência as contribuições de Geraldi, que já em 1984 apontara encaminhamentos metodológicos que poderiam ser adotados pelos professores de Língua Portuguesa, no trabalho com foco nesse processo, transcritos na sequência:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos.” Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso, partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;
- fundamentalmente, a prática da análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula para análise;
- material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo; fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a autocorreção. (GERALDI, [1984 (2006, p. 73 e 74)]

As orientações trazidas com base em Geraldi ([1984] 2006) sugerem ao professor adotar o texto produzido pelo estudante como objeto de análise, o que não acontece com frequência na escola, onde os textos utilizados para leitura e realização de atividades de leitura de compreensão e/ou interpretação são textos produzidos por autores consagrados, que não apresentam qualquer problema de natureza linguística a ser resolvido.

As produções dos alunos serviriam como base ao levantamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes, com base nas quais o docente definiria as prioridades a serem trabalhadas com base no gênero. Para esse trabalho, o professor focaria nas prioridades, pois apontar muitos problemas pode não contribuir com a consolidação das habilidades relativas aos objetos de conhecimento que a elas estão associadas.

O material sugerido pelo autor contempla cadernos para anotações e produção dos textos, além de gramáticas e dicionários a serem adotados como material para consulta.

Observamos ainda indicações a serem consideradas na formação dos grupos de trabalho, que podem ser maiores ou reduzidos, a depender do objetivo da atividade a ser desenvolvida.

As orientações para o trabalho com a Língua Portuguesa adotando por base o processo Análise Linguística detalhado por Geraldi pode contribuir para que os docentes invistam em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que serão definidas a seguir, com base em Bezerra e Reinaldo (2013):

- a) **atividades linguísticas** – ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta.
- b) **atividades epilinguísticas** – também presentes nos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando.
- c) **atividades metalinguísticas** – em que os interlocutores tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações ou outras operações. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 35 e 36)

As atividades linguísticas compreendem as interações, que podem se processar por meio da utilização de construções orais, escritas ou multissemióticas. Em virtude de a nossa sociedade ser grafocêntrica, e do valor agregado ao domínio da escrita, por séculos a escola centrou sua atenção apenas na escrita, em detrimento da oralidade, embora essa constitua a habilidade linguística que o falante desenvolve primeiro, sem mesmo ter de frequentar a escola.

As reflexões que tratam da importância da oralidade foram potencializadas no final do Século XX, de modo que essa passa a ser trabalhada pela escola em proporção de tempo e de utilização de recursos ainda bem inferior à escrita. Com o advento das novas tecnologias, ganha força a defesa do trabalho com os recursos multissemióticos, uma vez que a linguagem se processa por meio da utilização de múltiplos recursos. Eis que agora as atividades linguísticas compreendem as interações linguísticas que se processam em uma perspectiva oral, escrita ou multissemiótica, possibilitando diferentes trocas comunicativas.

A compreensão da necessidade de a escola explorar as construções de sentido decorrentes dos usos da língua caracterizam as atividades epilinguísticas, que precisam ser exploradas com maior ênfase no contexto escolar, podendo contemplar realizações escritas, orais ou multissemióticas.

No âmbito dessas atividades se situam as ações de reflexão acerca das construções realizadas pelo estudante, propostas pelo Geraldi ([1984] 2006), cujo texto seria adotado como objeto de análise. A correção das atividades ou produções textuais pelo professor, em

muitos casos não avança além da indicação dos erros. Ao se investir em atividades epilinguísticas, o docente deve adotar as construções realizadas pelo estudante para promover reflexões, que explorem além do uso em discussão, outras possibilidades de realização do texto em análise, que pode ser escrito, oral ou multissemiótico.

As atividades metalinguísticas são exploradas pela escola há séculos. Sua pertinência e importância são inquestionáveis, visto que essas contemplam as convenções linguísticas da variante de prestígio, das quais os estudantes se apropriam para ascender socialmente.

A perspectiva é que o professor mapeie, com base em produções textuais orais, escritas ou multissemióticas as dificuldades apresentadas pelo estudante, que serão discutidas por meio da realização de atividades e exercícios que contemplam reflexões acerca das possibilidades de sistematização da língua.

No geral, espera-se que haja um equilíbrio na distribuição do tempo destinado à realização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, visto que a escola ainda destinada um tempo maior da carga horária de Língua Portuguesa ao trabalho com a metalinguagem.

4 O procedimento sequência didática na Língua Portuguesa

Discussões acerca das metodologias adotadas na organização do trabalho com a Língua Portuguesa são recorrentes no contexto educacional contemporâneo, em que se problematiza acerca de como mediar o processo de ensino-aprendizagem, com vistas à garantia da produção de sentidos.

As possibilidades de organização desse trabalho são múltiplas, de modo que embora a dicotomia desse componente tenha sido criticada pelos PCNs (1997), a avaliação das habilidades desenvolvidas e consolidadas na etapa ocorre, no geral, ainda organizada com base nos eixos, aos quais se encontram associadas as práticas de linguagem discutidas na seção 2 deste trabalho.

Consideramos o procedimento sequência didática como a possibilidade de sistematização do trabalho com a Língua Portuguesa em uma perspectiva que promove a conexão intracomponente, para a promoção do diálogo entre os eixos que a constituem, visto que esse é definido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Embora a utilização do referido termo para a denominação de atividades desenvolvidas no contexto escolar seja recorrente, compreendemos que somente pode ser assim denominada uma sequência de atividades que assegura a realização de uma produção textual de entrada,

seguida da realização de um conjunto de intervenções e estudos que contemplam os aspectos críticos que são adotados como prioritários pelo professor, cuja culminância ocorreria mediante a produção final, que consiste basicamente em uma atividade de saída.

Na sequência, apresentamos uma abordagem geral das contribuições de Schneuwly e Dolz (2004, p. 83-91) para definir o procedimento:

Estrutura de base de uma sequência didática

A apresentação da situação

Consiste na socialização de um projeto de comunicação, que termina com a produção final. Encontra-se organizada nas seguintes dimensões:

- a) **Apresentar um problema de comunicação bem definido:** definição do gênero; a quem se dirige a produção; forma da produção (gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala); quem participará da produção (turma, grupos, trios, duplas, individual).
- b) **Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos:** organização da apresentação da situação, fornecendo informações necessárias sobre o gênero e a temática a ser explorada na produção oral ou escrita⁵.

A primeira produção

1. **Um primeiro encontro com o gênero:** Produção simplificada de texto oral ou escrito, evidenciando as capacidades de linguagem desenvolvidas;
2. **Realização prática de uma avaliação formativa e de primeiras aprendizagens:** A primeira produção oral ou escrita precisa ser utilizada para levantamento das dificuldades dos estudantes, sem que a essa seja atribuída uma nota.

Os módulos

Possibilita trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção, considerada como a referência para a aprendizagem na sequência. Esse trabalho precisa ser organizado com base nos seguintes aspectos:

1. **Trabalhar problemas de níveis diferentes** - como a produção de textos constitui um processo complexo, é pertinente orientá-los com base nos seguintes níveis: *representação da situação de comunicação; elaboração de conteúdos; planejamento do texto; realização do texto*.
2. **Variar as atividades e exercícios** - a diversificação de atividades e exercícios ampliam as possibilidades de produção textual oral ou escrita, que atenda as expectativas da ação. Esse trabalho pode ser organizado com base nas seguintes atividades: *as atividades de observação e análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de textos; a elaboração de uma linguagem comum*.
3. **Capitalizar as aquisições** - o registro da apropriação da linguagem técnica referente ao gênero construída ao longo das atividades da sequência por meio da construção de um vocabulário e da organização de um conjunto de regras contribui com a sistematização do conhecimento construído ao longo do processo.

A produção final

Possibilita ao estudante pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Precisa ser analisada com foco nos seguintes aspectos: 1. Investir nas aprendizagens; 2. Avaliação do tipo somativo.

⁵ Não consta na proposição de Schneuwly e Dolz (2004) alusão à produção de textos multissemióticos. Essa ausência pode decorrer do fato de no período de produção da obra que detalha os procedimentos para o trabalho com a sequência didática, a discussão sobre essa modalidade de constituição dos textos ainda não ter sido alinhada ao contexto de orientação do trabalho com a produção textual.

Fonte: produzido com base em Schneuwly e Dolz, 2004, 84-90, com adaptações⁶.

A primeira etapa de uma sequência didática pode ser trabalhada em um tempo reduzido, em razão de seu propósito principal residir na mobilização dos estudantes para uma produção inicial do texto, que será utilizada pelo professor como referencial ao levantamento das dificuldades relativas ao domínio do gênero, da temática e dos aspectos linguísticos. Logo, o professor, que atua como mediador do processo de produção realiza essa apresentação na forma de síntese para, na sequência, os estudantes apresentarem, por meio da produção, o que já dominam.

O trabalho a ser realizado após o levantamento dos aspectos críticos relativos à apropriação do gênero se distancia do trabalho usual realizado pelos docentes de Língua Portuguesa, pois geralmente os objetos de conhecimento a serem explorados são definidos não com base na necessidade da turma, mas em um plano de curso construído no início do ano letivo, sem que o professor ainda nem conheça a turma. O trabalho norteado pelo procedimento em pauta possibilita ao professor a realização de atividades diagnósticas a cada nova sequência.

Como não se apresenta como construtivo o trabalho com todos os problemas levantados em uma produção em uma única sequência didática, visto que os estudantes ficam expostos a muitas informações acerca dos objetos de conhecimento, mas podem pouco ou nada consolidar, julgamos importante que o professor eleja prioridades para o trabalho em cada sequência. Essa necessidade é confirmada por Geraldi ([1984] 2006), quando ele sugere que o docente explore apenas um problema em cada aula.

O conjunto de ações que o professor pode implementar a partir das dificuldades mapeadas com base na produção inicial seriam organizadas nos módulos. A diversificação no uso das estratégias é considerada por Schneuwly e Dolz (2004) como uma ação importante, visto que otimiza o tempo pedagógico, além de contemplar os diferentes perfis presentes em cada sala de aula, que por sua natureza é heterogênea.

O trabalho com os módulos pode explorar ainda a pesquisa como princípio educativo, visto que essas ações fortalecem a autonomia do estudante mediante o processo de construção do conhecimento, pois ele estará diante de um grupo ampliado de informações e terá de realizar escolhas. A socialização das construções realizadas nas atividades de pesquisa é

⁶ As adaptações realizadas se apresentam com base nos seguintes critérios: as informações citadas diretas da fonte se encontram marcadas em negrito, mantendo os recursos de destaque utilizado pelo tradutor da obra; já os comentários dos autores do presente trabalho se apresentam sem destaque de qualquer natureza.

importante, dada a sua contribuição para a ampliação dos conhecimentos que geralmente o aluno já apresenta sobre o gênero, como também sobre a língua.

A produção final se apresenta como a atividade que possibilita ao professor realizar um levantamento dos conhecimentos que foram construídos e/ou ampliados ao longo da sequência. Ao se trabalhar com foco na avaliação formativa, proposta por Schneuwly e Dolz (2004), compreende-se que essa dialoga que com a proposta da LDB (1996), ao arremeter que a verificação da aprendizagem se processe em uma perspectiva contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos.

É nessa perspectiva que o trabalho com a produção de textos orais, escritos e/ou multissemióticos compreende um conjunto de atividades sistemáticas, marcado pela produção inicial e final, cujo processo de realização das atividades iniciais, intermediárias ⁷e finais precisa ser acompanhado pelo professor, a fim de que a avaliação se processe de fato, em uma perspectiva formativa.

O trabalho organizado nessa perspectiva contribui para que os estudantes atuem de modo autônomo no processo de construção de conhecimentos sobre a língua, sempre adotando as construções orais, escritas e/ou multissemióticas como objeto de análise reflexiva.

5 Da teoria à prática: possibilidades

O processo de discussão acerca de orientações legais e referenciais teóricos que podem subsidiar a organização do trabalho com a Língua Portuguesa, com foco na produção de sentidos vem sendo potencializado por pesquisadores que se inquietam diante da abordagem isolada das práticas de linguagem associadas aos eixos, no trabalho com a língua.

No Quadro 1 tem-se um conjunto de encaminhamentos práticos, que podem ser adotados no trabalho com esse componente curricular em uma perspectiva integrada e reflexiva, organizado com base nas orientações legais e referenciais teóricos que subsidiam a construção do presente trabalho.

Quadro 1: Encaminhamentos Práticos

Produção individual ou, no máximo, em trios, de um gênero âncora a cada mês;
Mapeamento das dificuldades mais recorrentes na turma, com base na produção inicial;
Definição das prioridades a serem trabalhadas nos módulos, com base nos eixos, dos quais decorrem

⁷ Associamos as atividades que denominamos como intermediárias àquelas desenvolvidas nos módulos, que podem contemplar o gênero, a temática e os aspectos linguísticos. Essa orientação pode ser associada aos elementos propostos por Bakhtin ([1979] 2003) a serem observados no trabalho com os gêneros do discurso, a saber: composição, tema e estilo, respectivamente.

as práticas de linguagem: Leitura, Oralidade, Produção Textual e Conhecimentos Linguísticos.
Uso de diferentes estratégias para explorar os objetos de conhecimento definidos como prioritários, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas;
Investimento na pesquisa como princípio educativo;
Organização de agrupamentos produtivos para promover interações entre os estudantes;
Acompanhamento das habilidades desenvolvidas e consolidadas ao longo das atividades desenvolvidas com base na sequência didática, com foco na avaliação formativa.

Fonte: produzido pelos autores para a presente pesquisa.

A sistematização do investimento na produção de textos, situados nas modalidades oral, escrita ou multissemiótica constitui uma decisão importante, visto que do 6º ao 9º ano as práticas de linguagem concernentes a esse eixo são exploradas com menos frequência. Teríamos, conforme a proposta, a produção de um texto por mês.

Essa produção seria organizada com base em protocolo produzido a partir das indicações teóricas e metodológicas trazidas pelo procedimento sequência didática, conforme se pode observar na amostras que seguem:

Protocolo: Análise Linguística em Ação

PROTÓCOLO: ANÁLISE LINGUÍSTICA EM AÇÃO

Secretaria Municipal de Educação de(o)		
Escola Municipal	Componente Curricular:	
Professor(a):	Turma/Turmo:	
Temática:	Gênero:	
Objetivo(s):	Justificativa:	
Número de aulas:	Período:	
Objeto do Conhecimento Crítico:	Prioridade:	
Apresentação da situação (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE* () AM* () Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:
Produção Inicial (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE* () AM* () Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:
OCC do Módulo 1 (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE* () AM* () Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:
OCC do Módulo 2 (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE* () AM* () Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:

Módulo n: <i>retomada dos</i> OCC 1 e 2 (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE* () AM* () Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:
Produção final (02 aulas)	Estratégia(s)	Práticas de Linguagem: AL* () L*() O*() PT*() Habilidades da BNCC: Atividades: AL () AE* () AM* () Descritores do SAEB: Descritores do SPAECE:
Conhecimentos consolidados:		
Conhecimentos com a consolidação em processo		
Registro: Importantes		

Legenda
OCC: Objeto do Conhecimento Crítico
AL: Análise Linguística
L: Leitura
O: Oralidade
PT: Produção Textual
AE: Análise Epilinguística
AM: Análise Metalinguística

Fonte: Produzido por Sá (2019)

O protocolo *Análise Linguística em Ação*⁸ foi produzido com base no procedimento sequência didática, visto que contempla as etapas: apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. A perspectiva é que os professores de Língua Portuguesa utilizem duas aulas para as etapas apresentação, produção inicial e final, enquanto o número de aulas a ser destinado ao trabalho nos módulos depende do número e da complexidade dos problemas que o professor selecionou como prioridades para serem detalhados na sequência.

A extensão de cada sequência didática depende de uma série de fatores, dentre os quais destacamos: a complexidade do gênero âncora adotado na atividade; a incidência de problemas de diferentes níveis relativos a realizações linguísticas; as metas de aprendizagem que o professor define para serem alcançadas ao final das atividades.

Embora os desafios se encontrem relacionados a diferentes aspectos e possibilidades de realização da língua, é pertinente que o professor defina o que vai ser priorizado em cada sequência, considerando a seguinte proposição hierárquica: primeiro, com base nos elementos mais críticos observados na produção inicial; segundo, pela relação entre o gênero e os problemas, a exemplo do trabalho que se pode realizar para que o estudante compreenda melhor o processo de produção de sentidos decorrente do uso de conectivos, cujo uso no gênero informativo e argumentativo é mais significativo; terceiro, considerando a disponibilidade de recursos que podem ser utilizados para minimizar ou excluir as dificuldades observadas no tratamento do objeto de conhecimento.

A definição das estratégias que serão adotadas em cada etapa será realizada com base na definição da(s) prática(s) de linguagem, associadas aos eixos: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, propostos pela BNCC (2017). A disposição desses eixos ao lado de cada estratégia consiste em uma provocação, a fim de que os professores identifiquem as conexões existentes entre as práticas de linguagem, visto que em uma aula cujo foco é a Leitura, o professor contempla a Oralidade quando investe na predição, por exemplo; nesse mesmo contexto, ao mediar construções acerca da organização do gênero, estará trabalhando aspectos relativos à análise linguística/semiótica.

Logo espera-se que o professor, ao planejar sua aula de Língua Portuguesa com base nesse instrumental, compreenda o diálogo recorrente intracomponente possibilitado pela

⁸ Esse protocolo foi produzido para associar as orientações legais e referenciais teóricos que orientam o professor a investir no trabalho com a Língua Portuguesa, com foco na produção de sentidos, adotando a avaliação cumulativa e contínua como princípio norteador das ações.

abordagem conjunta das práticas de linguagem. Essa compreensão contribui ainda para que o professor supere a visão de que cada prática precisa ser avaliada em separado. Considerando a constituição múltipla da linguagem, é possível que se considere as práticas apresentadas em uma única atividades, de modo que a ênfase de cada prática será explorada nos diferentes momentos específicos que podem constituir esse rico espaço de construção dialógica.

O protocolo em análise mobiliza também o professor a identificar o tipo de atividade que ele desenvolve com base nas estratégias selecionadas para cada encontro. A conexão entre essas atividades pode ser percebida quando, em um encontro, o professor adotar como meta a produção textual, ele compreender que no processo de mobilização dos estudantes para realização da ação, estará explorando atividades linguísticas orais, quando apresenta a proposta; atividades linguísticas escritas, quando o aluno produz seu texto; ou ainda multissemióticas, ao discutir a proposta, quando essa for constituída por distintos gêneros.

Ainda no contexto de produção, o professor estará trabalhando com foco em atividades metalinguísticas ao retomar os aspectos textuais que caracterizam a estrutura do gênero. Atividades epilinguísticas podem ser contempladas nesse mesmo evento de produção, quando o estudante lança mão de perguntas ao professor sobre determinados usos, a exemplo do número de parágrafos, por exemplo, e o professor o mobiliza a recuperar construções realizadas ao longo das aulas, ou construídas por meio de pesquisas.

As atividades metalinguísticas podem ser trabalhadas ainda na mesma aula quando o professor sistematiza ou recupera um conceito já trabalhado ou introduzido na oportunidade, de modo a atender a uma necessidade específica surgida na aula.

O protocolo possibilita ainda a identificação dos descritores concernentes à avaliações externas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e no caso específico do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Essa marcação ajuda ainda o professor de Língua Portuguesa a identificar e compreender as conexões entre as matrizes dessas avaliações.

O protocolo favorece ainda o registro dos objetos, cujos conhecimentos foram consolidados, além de possibilitar o apontamento dos conhecimentos, cuja consolidação se encontra em curso.

A utilização do procedimento sequência didática se apresenta como uma possibilidade de investimento na verificação da aprendizagem em uma perspectiva contínua e cumulativa, conforme aponta a LDB 9.394 (1996), de modo que as construções realizadas ao longo das etapas precisam ser registradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades que se acomodam no guarda-chuva associado à Análise Linguística se apresentam como a indicação da necessidade de reconstrução de determinadas práticas, visto que as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental ainda são planejadas e realizadas com foco em eixo específico, desconsiderando a vividez e flexibilidade da linguagem, que precisam ser exploradas nas aulas, quando nos dispomos a interagir, refletir sobre os usos e sistematizar os aspectos metalinguísticos que ainda não foram compreendidos e/ou dominados.

Outra indicação importante reside no esclarecimento de que o processo Análise Linguística adotado como possível contribuinte à sistematização do trabalho com a linguagem não se resume à proposição apresentada pelo eixo análise linguística/semiótica, trazido pela BNCC (2017) ao qual se encontram associadas práticas de linguagem referentes ao trabalho com o gênero, além de conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos, que somados às variedades linguísticas tratam de aspectos concernentes ao contexto e cotexto, visto que esse acomoda atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Assim sendo, a proposição para a adesão à Análise Linguística como processo sugere o reconhecimento da inter-relação entre os objetos de conhecimento que constituem os eixos, aos quais se encontram associadas às práticas de linguagem: leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica. Esses objetos podem ser explorados por meio de atividades linguísticas, que se caracterizam como atividades de leitura, produção ou interação de textos orais, escritos ou multissemióticos; as atividades epilinguísticas tratam das reflexões sobre os usos da língua, que se materializam por meio de textos orais, escritos e multissemióticos; no plano das atividades metalinguísticas se situam as ações voltadas à sistematização do conhecimento sobre as regras que regem os usos convencionados.

Acredita-se que a organização do trabalho com a Língua Portuguesa, com base no procedimento sequência didática, que assegura o investimento em produções textuais de entrada e de saída pode contribuir com a ampliação da produção de significados, caso o professor medie a reflexão sobre os usos presentes nas produções dos alunos, por meio das atividades epilinguísticas e ainda invista na sistematização dos aspectos que o discente ainda não domina, em uma abordagem metalinguística.

Como a presente pesquisa consiste em um recorte teórico-metodológico, é possível que outra pesquisa demonstre como se pode utilizar a produção textual do estudante para

mapear as dificuldades, que seriam trabalhadas nos módulos, com foco em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

A perspectiva é que as construções realizadas nessa breve discussão possam gerar inquietações e dúvidas em docentes de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, que ainda acompanham a proposição para o trabalho integrado com as práticas de linguagem, associada à necessidade de se investir no processo avaliativo em uma perspectiva contínua e cumulativa como um grande desafio.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (1979).

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006 (1984).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, P. V. B. O desafio da avaliação no cotidiano escolar. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.4, n. 11, p. 32- 41, set/dez. 2005.