

ANÁLISE DO CADERNO VIRTUAL *PONTOS DE VISTA DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO*

Gabriela Moch Schmidt*

Juliana Roquete Schoffen**

Resumo: Este artigo analisa o Caderno Virtual *Pontos de Vista*, material elaborado pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, que apresenta uma sequência didática para o ensino do gênero artigo de opinião. Enfocamos, na análise do Caderno, a forma como a Olimpíada aborda o gênero artigo de opinião, a relação entre a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a sequência didática apresentada e o modo como o tema da avaliação é desenvolvido. Ao longo do trabalho, levantamos algumas problematizações e apontamos caminhos possíveis para um aprimoramento do Caderno, com o objetivo de contribuir com o trabalho da Olimpíada, projeto tão importante para o ensino de escrita e leitura na rede pública de ensino.

Palavras-Chave: Olimpíada de Língua Portuguesa. Artigo de Opinião. Sequência Didática. Avaliação.

Abstract: This article analyzes Carderno Virtual *Pontos de Vista*, prepared by Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, which presents a didactic sequence for teaching essay. The analysis focused on the way essay genre is addressed, the correspondence between Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004)'s proposal and the didactic sequence presented, and the way the concept of assessment is developed. Throughout the analysis, we raised some problematizations and pointed out possible improvements for the material, with the objective of contributing to the development of Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, an important project for teaching writing and reading in Brazilian public schools.

Keywords: Olimpíada de Língua Portuguesa. Essay. Didactic Sequence. Assessment.

Introdução

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF) é uma iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Tendo em vista que “o domínio da língua portuguesa e a capacidade de expressão por meio da leitura e da escrita são fundamentais para o exercício da cidadania” (ESCREVENDO, 2015), a OLPEF realiza ações para formação de professores, visando à melhoria do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

* Mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. gabriela.moch@gmail.com

** Doutora em Linguística Aplicada. Professora no Instituto de Letras da UFRGS. julianaschoffen@gmail.com

Entre as principais ações da OLPEF, há um concurso realizado a cada dois anos que premia os melhores textos de alunos 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 textuais¹, os quais devem ser trabalhados pelos professores nos seus respectivos anos escolares: *poema*, para 5º e 6º anos do EF; *memórias literárias*, para 7º e 8º anos do EF; *crônica*, para 9º ano do EF e 1º ano do EM; e *artigo de opinião*, para 2º e 3º anos do EM.

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. Os textos dos alunos passam por uma série de avaliações de diferentes Comissões Julgadoras em diferentes etapas até chegarem à final. Os alunos vencedores e seus professores recebem medalhas, notebooks e impressoras e suas escolas ganham diversos materiais didáticos, além de os semifinalistas, finalistas e seus professores terem suas viagens custeadas pelo programa para participarem das etapas semifinal e final.

O concurso, no entanto, é apenas uma das fases do projeto da OLPEF. A página oficial da Olimpíada, disponível em <www.escrevendoofuturo.org.br>, é um ambiente virtual direcionado a professores e demais profissionais envolvidos com ensino de Língua Portuguesa que desejam continuar sua formação, refletindo sobre o ensino, atualizando-se teoricamente, conhecendo relatos de boas práticas, revendo seus processos de ensino de leitura e escrita, de avaliação etc.

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 textual (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Neste artigo, analisamos a proposta de sequência didática da Olimpíada de Língua Portuguesa para o estudo do gênero artigo de opinião, contida no Caderno Virtual *Pontos de Vista*, direcionado aos segundo e terceiro anos do EM. Há ainda outros três Cadernos: *Poetas da escola*, que leva o aluno a escrever um poema; *Se bem me lembro...*, que leva o aluno a escrever memórias literárias; *A ocasião faz o escritor*, que leva o aluno a escrever uma crônica. Os Cadernos são materiais didáticos que têm a finalidade de orientar o professor na realização de uma sequência didática para o ensino de cada um dos gêneros selecionados pelo concurso. Para orientar as produções dos alunos

¹ Neste artigo, não trataremos da oposição entre os termos *gênero discursivo* e *gênero textual*. Tendo em vista que a OLPEF utiliza o termo *gênero textual* em seus materiais, esse é o termo que utilizaremos neste artigo.

dentro de uma questão centralizadora, a OLPEF adotou o tema *O lugar onde vivo* nos quatro Cadernos.

As 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, segundo os autores, 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” (ibid., p. 110).

Para os autores, em relação à seleção dos gêneros ensináveis, devem-se priorizar os gêneros que os alunos não dominam ou dominam de maneira insuficiente. Isso implica escolher gêneros da esfera pública em detrimento dos gêneros da esfera privada. A sequência se divide em quatro etapas: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos* e *produção final*, conforme esquema proposto pelos autores:

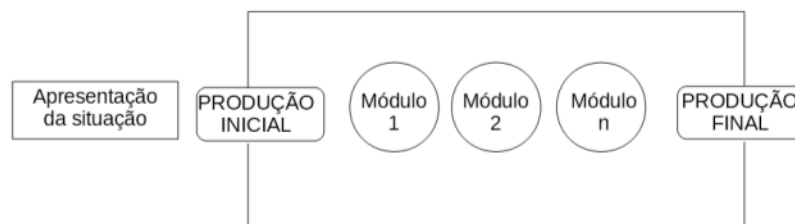


Figura 1 – Esquema da Sequência Didática

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83

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; o aluno deve compreender quais são os propósitos do gênero estudado, 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 estudantes “revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 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 somativa, mas diagnóstica. A avaliação diagnóstica 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 SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

A partir do diagnóstico dos textos dos alunos, o professor deve preparar um plano de aulas, no qual trata “de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.103). Esta etapa, chamada de *módulos*, tem o objetivo de preparar os alunos para a produção final. Para isso, é necessário propor diferentes atividades e 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 SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Tendo em vista a preparação para a produção final, primeiramente é preciso, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (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 Schneuwly (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 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, é importante que o aluno leia diferentes textos do gênero focalizado, visto que o contato com esses textos de referência permite a apreensão das funções e das características de tal gênero.

A última etapa, 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 SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

O trabalho com avaliação no âmbito das Sequências Didáticas

Como visto, os autores genebrinos propõem dois momentos de avaliação na sequência didática: 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 SCHNEUWLY, 2004, p. 107)

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

Uma avaliação somativa assentada em critérios claros e coerentes é mais objetiva, porém Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107) ressaltam que “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”. 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”, afirmam Simões et al. (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. As autoras afirmam 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. (ibid., 2012, p. 127)

Outro aspecto da avaliação diz respeito às tarefas de reescrita e à revisão dos textos dos alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esclarecem que, na escrita, a produção de um texto e o produto final são separados. Antes de o texto ser entregue a seu destinatário, o escritor pode considerá-lo um objeto a ser revisto, refeito, ou até mesmo descartado. Para os autores, considerar o texto um objeto provisório a ser retrabalhado é uma questão essencial do ensino de escrita.

Simões et al. (2012) afirmam que a reescrita é um processo comum na vida daqueles que escrevem e, por ser inerente ao processo de escrever, deve ser incorporada à rotina escolar. Além disso, a autora destaca que reescrita não pode ser confundida com revisão final, uma vez que “a reescrita diz respeito ao resultado de uma leitura conceitual do texto” (SIMÕES et al., 2012, p. 178).

Assim, avaliar um texto não é apenas corrigi-lo, mas também posicionar-se como leitor. Conforme Simões et al. (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”. Simões e Farias (2013, p. 32) apontam que olhar o texto do aluno apenas com o intuito de corrigi-lo “torna difícil aos alunos irem reafirmando, ao escrever, a natureza de diálogo inerente a todo o uso da linguagem”.

Visto que “o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 112), os autores suíços propõem que a escrita seja “corrigida” apenas no final. Embora os autores reconheçam a importância de se revisar um texto que será lido por outros, a ortografia, a “higienização” de um texto, é um problema de escrita que deve ser trabalhado somente no fim da sequência, depois do aperfeiçoamento dos outros níveis textuais. Isso evita, por exemplo, que o aluno se sobrecarregue com correção de passagens que podem vir a ser suprimidas no decorrer das reescritas e permite que os esforços se centrem em problemas textuais mais relevantes.

O gênero artigo de opinião

Tendo em vista que o Caderno Virtual *Pontos de Vista* se centra no ensino do artigo de opinião, nesta seção, apresentaremos alguns apontamentos de Rodrigues (2005) sobre este gênero. Para a autora (ibid., p. 171), o artigo de opinião² 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: “a interação 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 (...) que ‘regulamenta’ as diferenças nesse espaço, ‘filtra’, ‘interpreta’ (impõe um acento de valor) e põe em evidências os fatos, acontecimentos, saberes, opiniões etc” (ibid., p. 170-171).

Quanto à sua interlocução, os estudos da autora apontam que os artigos são escritos principalmente para as classes A e B. Quem os escreve não é uma “pessoa física (empírica), mas uma posição de autoria inscrita no próprio gênero” (ibid., p. 171). Os articulistas são sobretudo da esfera política e das esferas da indústria, do comércio e da administração,

² Rodrigues (2005) opta pelo termo *artigo* e aponta que há outros sinônimos: *texto jornalístico* e *artigo assinado*. Neste trabalho, usamos *artigo de opinião* por ser o termo adotado pela OLPEF.

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, desse modo, está relacionada à noção de notoriedade social, profissional e midiática, a qual confere credibilidade ao discurso do formador de opinião.

Conforme Rodrigues (2005), as temáticas dos artigos estão ligadas a acontecimentos da atualidade. O articulista, que fala de um lugar de notoriedade social, 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.” (ibid., 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 a autora 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.” (ibid., p. 174)

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*.

O trabalho com o gênero artigo de opinião no 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 para alunos do segundo e terceiro anos do EM.

Em um texto de introdução ao gênero presente no início do Caderno Pontos de Vista, é justificada a importância do ensino do 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. As questões abordadas em artigos são temas de ampla discussão social cujas respostas podem afetar a vida de diferentes populações. Um dos objetivos da OLPEF é motivar o (re)conhecimento dessas questões na 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.

Para a OLPEF, o jornalismo, campo no qual se insere o artigo de opinião, 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 relatam”; de outro, as matérias assinadas, como os artigos de opinião, que “se esforçam para analisar e discutir esses mesmos fatos” (PONTOS, 2010).

A OLPEF ressalta que a notícia, “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). Acreditamos que propor em sala de aula uma leitura 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. Apontamos, no entanto, uma possível contradição no Caderno, já que, ao salientar uma suposta neutralidade jornalística, quando afirma que as notícias podem ter por objetivo “informar o leitor com exatidão” (PONTOS, 2010), o material acaba por tangenciar essa reflexão, tão importante para o que busca a OLPEF – uma formação cidadã.

Enquanto as notícias têm marcas ideológicas mais implícitas, 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, como vimos em Rodrigues (2005), 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. No entanto, em sala de aula, dificilmente lidaremos com personalidades influenciadoras, mas com alunos que estão exercitando sua autoria. Nesse sentido, fazer os alunos escreverem sobre um tema próximo de seu cotidiano – *O lugar onde vivo* – pode facilitar esse processo de construção de autoria dentro do gênero.

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 sua opinião sobre determinado assunto, mas 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 tese que se está defendendo. Mas, para fazer essa escolha, a Olimpíada alerta que 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.

Durante as oficinas propostas no Caderno Pontos de Vista, são sugeridas atividades nas quais os alunos devem identificar as vozes favoráveis à tese – como dados estatísticos – a que o autor de um artigo se alia e as vozes que o autor contesta. Também é proposta uma atividade em que os alunos trabalham a contra-argumentação, aprendendo a adiantar e refutar os argumentos que lhes são contrários. O que a OLPEF propõe retoma o que Rodrigues (2005) afirma: 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.

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)

No Caderno Pontos de Vista, 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).

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, o que também contribui para sua formação cidadã.

O gênero artigo de opinião é desenvolvido em 15 oficinas na sequência didática proposta pelo Caderno *Pontos de Vista*. Cada oficina tem um objetivo específico a ser desenvolvido e é dividida em etapas, como veremos a seguir.

As oficinas apresentadas na sequência didática do Caderno Virtual *Pontos de Vista*

Nesta seção, faremos uma análise das oficinas apresentadas no Caderno Virtual *Pontos de Vista*, contrastando o que a Olimpíada propõe com os pressupostos teóricos discutidos anteriormente neste artigo. Na tabela abaixo, listamos as oficinas, seus objetivos e sua correspondência com as etapas da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Tabela 1 – As oficinas do Caderno Virtual *Pontos de Vista*

Número	Título	Objetivo	Etapas da Sequência Didática
1	Argumentar é preciso	Discutir o papel da argumentação e conhecer a proposta de trabalho da OLPEF.	Apresentação da situação
2	O poder da argumentação	Tomar contato com o artigo de opinião e definir argumentação.	Apresentação da situação
3	Informação versus opinião	Relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião.	Apresentação da situação
4	Questões polêmicas	Identificar questões polêmicas, reconhecer bons argumentos e escolher ou formular uma questão polêmica.	Apresentação da situação
5	A polêmica do texto	Produzir o primeiro artigo de opinião.	Produção inicial
6	Por dentro do artigo	Ler artigos de opinião para reconhecer suas principais características.	Módulo 1
7	O esquema argumentativo	Analisar o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo.	Módulo 2

8	Questão, posição e argumentos	Reconhecer questão polêmica e analisar argumentação do autor.	Módulo 3
9	Sustentação de uma tese	Construir argumentos para defender uma tese.	Módulo 4
10	Como articular	Perceber os vínculos entre diferentes partes de um texto argumentativo e conhecer e usar expressões que articulam um texto argumentativo.	Módulo 5
11	Vozes presentes no artigo de opinião	Identificar diferentes informações e/ou posições com que o articulista interage.	Módulo 6
12	Pesquisar para escrever	Buscar informações sobre a questão polêmica, relacionar informações de caráter universal com realidades locais e socializar resultados das pesquisas.	Módulo 7
13	Aprendendo na prática	Analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno.	Módulo 8
14	Enfim, o artigo	Escrever um artigo individualmente.	Produção final
15	Revisão final	Revisar e melhorar o texto individual.	Produção final

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na primeira 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 mais amplas as possibilidades de escrita: “Peça aos alunos que, com base na discussão efetuada na primeira etapa, selecionem uma notícia recente sobre agressão no trânsito e, individualmente, produzam uma matéria assinada, sobre esse tema, destinada a um jornal mural” (PONTOS, 2010).

Após propor a tarefa de escrita, não há indicações 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; a produção inicial 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 ser estabelecidos os objetivos do projeto.

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 – quem escreve e para quem se escreve, qual a importância dos textos, onde são publicados etc.

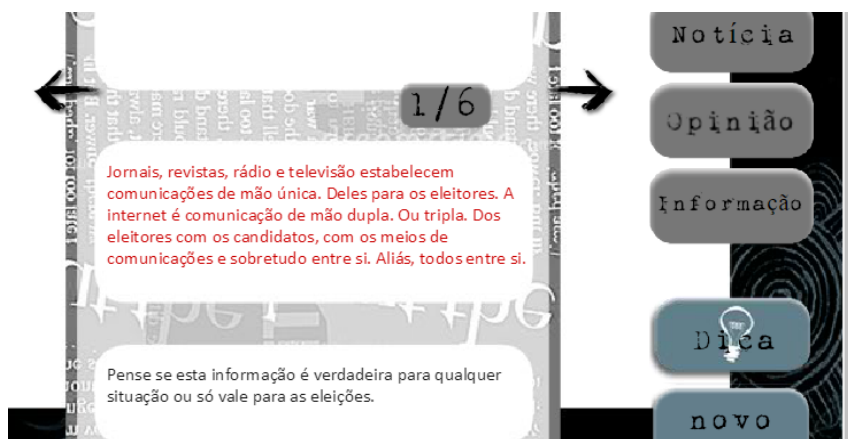
A oficina 3 tem o objetivo de relacionar e diferenciar os gêneros *notícia* e *artigo de opinião*, proporcionando ao aluno um contato com o campo de atividade em que se produzem os artigos: o jornalismo. Como problematizamos anteriormente, nesta oficina, a OLPEF tende a relacionar notícias a “informações puras” e artigos de opinião a “informações filtradas”:

“Cada um dos textos [notícia e artigo] tem uma finalidade específica: na notícia, o jornalista veicula informações sobre um fato; já no artigo, o articulista opina sobre as questões polêmicas que a notícia pode despertar. (...) diferentemente do que se verifica no artigo, na notícia a opinião do jornalista não deve estar em questão. (PONTOS, 2010)

Apesar disso, a própria Olimpíada faz a ressalva de que “Seja no jornal impresso, seja em um portal jornalístico da internet ou em outras mídias, as notícias aparecem de acordo com o grau de relevância (das mais importantes para as menos importantes)” (PONTOS, 2010). O fato de filtrar o que é menos ou mais relevante já é um indício da ideologia do órgão de imprensa. No entanto, as atividades propostas não buscam refinar o olhar crítico do aluno como leitor de notícias, apenas reforçam que as notícias trazem verdades, enquanto os artigos trazem opiniões.

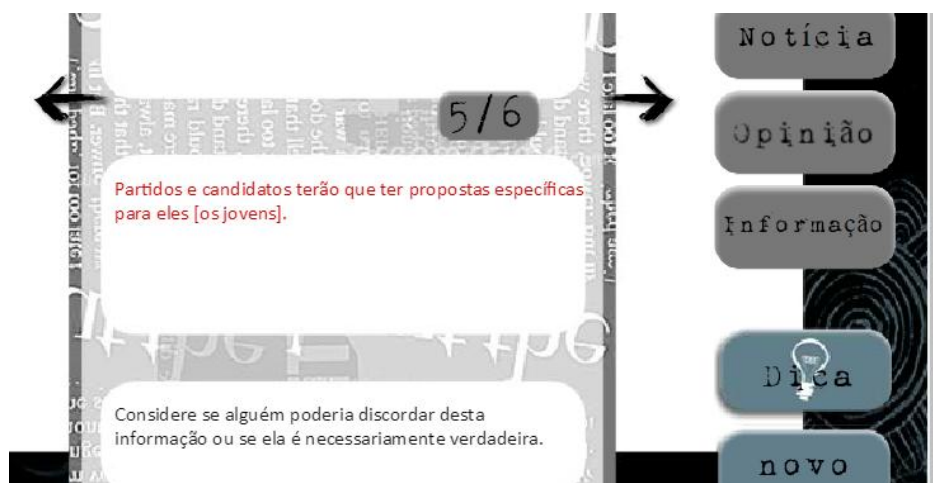
Além de uma atividade de relacionar uma notícia a um artigo de opinião, há um jogo com proposta semelhante. O jogo *O foca* é uma atividade lúdica online na qual os alunos, em pares, devem identificar quais partes de um artigo são “notícia”, quais são “informação” e quais são “opinião”. No jogo – no qual não está clara a diferença entre informação e notícia, ou entre estas e opinião – evidencia-se a existência de uma “verdade” nas notícias, ou informações, conforme as imagens a seguir:

Figura 2 – Exemplo 1 do jogo *O Foca*



Fonte: PONTOS, 2010.

Figura 3 – Exemplo 2 do jogo *O Foca*



Fonte: PONTOS, 2010.

A quarta oficina é o último momento de preparação para a produção inicial da sequência didática; é a transição entre a primeira e a segunda etapa da sequência. Nesta oficina, os alunos devem compreender melhor o que são questões polêmicas relevantes ao gênero artigo de opinião e como desenvolver estratégias argumentativas. As quatro primeiras oficinas, portanto, coincidem com a etapa de *apresentação da situação* de Dolz Noverraz e Schneuwly (2004), que, segundo os autores, é o momento no qual são estabelecidos os objetivos do projeto e é feita a preparação para a produção. Para os autores, essa etapa serve para aproximar o aluno do gênero estruturante, tornando clara a situação de produção, o que de fato é proposto no Caderno.

Na oficina 5, a partir de um debate proposto e mediado pelo professor na oficina anterior, os alunos devem escrever um artigo de opinião dentro da temática *O lugar onde vivo*. O educador recebe orientações de como proceder com esse primeiro texto, sugerindo que seja avaliado 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; se há erros de ortografia, de gramática, ou outras dificuldades. Com esse roteiro de avaliação, a OLPEF mostra ao professor aquilo que entende como um bom artigo de opinião. Além disso, reforça-se a importância da avaliação diagnóstica, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como parte fundamental para a construção da sequência didática: “Ao fazer essa avaliação, você terá uma boa ideia de quais traços de um artigo de opinião o aluno demonstra já conhecer (...) e de quais desconhece. Assim, você poderá ajustar melhor o trabalho das oficinas ao perfil da sua turma” (PONTOS, 2010).

As oficinas subsequentes fazem parte da etapa dos *módulos* da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly. No Caderno, a preparação para a produção final é feita a partir da leitura e análise de diferentes artigos de opinião sobre diferentes assuntos. Com isso, os alunos têm contato com uma variedade de textos de referência do gênero estruturante; processo que, para os autores da proposta da sequência didática, é fundamental para desenvolver a aprendizagem do gênero estudado. Através da leitura e análise desses artigos, retoma-se o que já foi aprendido até então, aprofundando-se mais em cada ponto – autoria, interlocução, 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.

Da oficina 6 à oficina 11, são feitas atividades para que o 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 assunto que será abordado na produção final do aluno (SIMÕES et al., 2012). A oficina 12 é dedicada a isso, e nela o professor deve pedir aos alunos “que façam uma pesquisa cujo foco seja o assunto sobre o qual irão escrever, visando à construção de argumentos consistentes” (PONTOS, 2010).

Para encerrar a etapa dos módulos, a oficina 13 tem o objetivo de construir a reescrita coletiva de um texto, o que proporciona uma síntese do conteúdo desenvolvido até o momento. De acordo com a Olimpíada, “a reescrita em grupos deve ajudar os alunos a organizar uma síntese das principais informações apreendidas nas oficinas anteriores até que chegue o momento de escrever o texto final” (PONTOS, 2010). Após a atividade de reescrita coletiva, então, os alunos devem escrever um artigo individualmente.

A oficina 14, correspondente à última etapa da sequência didática, solicita a produção final dos alunos. O professor deve recolher a primeira versão e devolvê-la com alguns comentários para que os alunos possam revisar e melhorar seu texto. Há, no Caderno, uma sugestão de roteiro de orientação para a reescrita. Com a ajuda do roteiro e a orientação do professor, os alunos devem reescrever seus textos.

O roteiro de orientação para reescrita (Figura 4) é autoavaliativo: os alunos devem se avaliar a partir dessas questões. No Caderno, não há um roteiro de avaliação específico para uso dos professores, embora o professor seja o público-alvo do material. No 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, o trabalho proposto pela Olimpíada é coerente 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.

Figura 4 – Roteiro de reescrita da produção final

Roteiro de Orientação
<ul style="list-style-type: none">• 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?
<ul style="list-style-type: none">• 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?

Fonte: PONTOS, 2010.

Ficam descontextualizados nesse roteiro, 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 por que esses aspectos mais formais estão no mesmo nível de critérios como tomada de posicionamento e contextualização do leitor. 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 et al., 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 et al., 2012). Nesse aspecto, no contexto da OLPEF, o concurso já é um grande motivador da escrita dos alunos, que escrevem para um propósito bem definido: participar da Olimpíada. Mas a Olimpíada vai além disso: é sugerido que o professor publique todos os artigos dos alunos – não somente aqueles que irão para a avaliação da OLPEF:

Você pode produzir junto com eles uma coletânea de todos os artigos da classe para deixar na biblioteca da escola; enviar alguns artigos para jornais, revistas ou outros periódicos locais; produzir um blog e garantir que todos os artigos dos alunos sejam publicados; montar um grande jornal mural em algum espaço da escola. Essa publicação trará um real significado para os artigos produzidos pelos alunos e, com certeza, eles se sentirão valorizados pelo trabalho que realizaram. (PONTOS, 2010)

No final do Caderno, podemos ler a seguinte frase: “Pronto! O trabalho está feito. Agora é só esperar pelos resultados” (PONTOS, 2010). Essa frase dá a ideia de que o trabalho realizado com a sequência se encerra ali, indo de encontro ao objetivo do material: apresentar aos professores um caminho novo para o ensino de leitura e escrita, caminho esse que deve ser levado para as práticas de sala de aula não somente durante a preparação para a Olimpíada. Ademais, a frase sugere que o professor deve apenas esperar passivamente os resultados que, não está claro, virão da Olimpíada ou de suas aulas. A frase também pode sugerir, aos professores que não tiveram textos classificados, que estes não terão resultados.

Pensamos que, 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 no trabalho 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 e esta, assim, pudesse reelaborar a aprimorar o material a partir das considerações dos educadores.

A frase que finaliza o Caderno sugere que o trabalho com a sequência didática seja isolado das demais práticas de ensino da escola. Isso também 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 acaba por silenciar isso no Caderno. Na próxima seção, discutiremos o tangenciamento do assunto avaliação no Caderno Virtual *Pontos de Vista*.

A grade de avaliação proposta no Caderno Virtual *Pontos de Vista*

Na página inicial do Caderno, os professores têm acesso à grade de avaliação utilizada 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”. Há também um link que nos leva à visualização da grade, que reproduzimos na figura 5.

Figura 5 – Grade de avaliação do gênero *artigo de opinião* da OLPEF

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 (morfofossintaxe, 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?

Fonte: Portal da Olimpíada³

A grade de avaliação da OLPEF é analítica, ou seja, avalia separadamente diferentes critérios e atribui diferentes notas a cada um desses critérios. Uma vantagem do modelo analítico 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.

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

³ Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

posicionamento do autor diante desta questão, o uso de diferentes estratégias argumentativas a fim de convencer o leitor, a organização do texto, a articulação entre as partes do texto etc. A grade também está de acordo com o Roteiro de orientação de reescrita, sugerido pela sequência durante as oficinas. Há uma questão, entretanto, que diferencia as duas ferramentas: no roteiro, os critérios são analisados de maneira horizontal, isto é, não há indicação de que um critério 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 outra vantagem do modelo da grade usada na Olimpíada. As diferentes pontuações indicam ao avaliador quais os critérios mais ou menos relevantes no 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*. Sobre essa dupla avaliação, Schlatter e Garcez (ibid, p. 41) 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 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*, 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*.

Segundo Schlatter e Garcez (2014), 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. Isso se torna importante a partir do momento em que a prática de avaliação em contextos escolares, como relembra Suassuna (2014), é comumente confundida com a de correção, isto é, a prática de olhar para o texto do aluno buscando os erros deste. Acreditamos que avaliar é, além de apontar aquilo que precisa ser melhorado, saber apontar aquilo que já está bom no texto do aluno (ANTUNES, 2006).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como vimos anteriormente, acreditam que uma grade, ao oferecer para o professor um panorama de como os alunos estão, auxilia-o a replanejar suas aulas. Apesar de se propor a grade como uma ferramenta adequada de avaliação, em nenhum momento da sequência didática 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 de avaliação mostra quais são os aspectos mais importantes que devem estar presentes nos textos. Por isso é tão importante que os professores entendam por que e como utilizar a grade com seus alunos, e isso deveria estar explicitado durante a sequência didática. No Portal da Olimpíada, é possível encontrar diversos artigos problematizando a avaliação, análises de artigos de opinião⁴ e um *Curso para avaliadores*. A avaliação se mostra, como podemos perceber, como um aspecto do ensino importante para a Olimpíada, mas no Caderno Virtual *Pontos de Vista* o assunto é apenas tangenciado.

Para Simões et al. (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 material didático elaborado para o professor, esclarecendo algumas questões que ficam obscuras na sequência didática. Por exemplo, qual o papel da avaliação somativa na sequência? Como os professores podem usar a grade de avaliação? 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

⁴ *Na Ponta do Lápis*, v. 10, n. 24. São Paulo: Cenpec, mai. 2014; *Na Ponta do Lápis*, v. 6, n. 15. São Paulo: Cenpec, dez. 2010; 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.

materiais publicados on-line, que poderiam ter seus links disponibilizados no Caderno Virtual.

Além disso, já existe no Caderno uma seção dedicada a *Critérios de avaliação*, na qual a grade está solta, sem nenhum texto introdutório ou orientação de uso. Poderia haver, nessa seção, um texto de introdução à grade de avaliação usada pela Olimpíada ou alguma indicação de como utilizá-la em sala de aula. Poderia haver também um texto de introdução a questões importantes de avaliação, descrevendo quais são as teorias por trás dos métodos e critérios avaliativos da Olimpíada e explicando *por que e como* essas questões deveriam estar presentes nas aulas de Língua Portuguesa.

Considerações Finais

A Olimpíada de Língua Portuguesa desenvolve diversas ações de formação de professores com o intuito de aprimorar os conhecimentos desses profissionais, levando à sala de aula uma metodologia que considera os gêneros textuais. Dessa forma, a Olimpíada desconstrói um ensino de língua relacionado a práticas de língua descontextualizadas, as quais não consideram o texto como uma prática social. O programa, então, ao levar o ensino de gêneros para as salas de aulas de mais de oitenta mil professores⁵, se mostra como uma importante iniciativa para melhorar a realidade do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

O presente artigo, por compreender a importância de um projeto como este, se propôs a analisar o Caderno Virtual *Pontos de Vista* da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Como vimos, o material apresenta uma sequência didática para o trabalho com o gênero artigo de opinião em sala de aula. Em que pese algumas questões problematizadas ao longo do trabalho, como a possível “neutralidade” da notícia e a falta de orientação aos professores para o uso da grade de avaliação, entendemos, a partir da análise aqui realizada, que o Caderno Pontos de Vista se constitui em um importante material disponibilizado aos professores de Língua Portuguesa, por propor um trabalho baseado em gênero a partir de uma sequência didática possível de ser executada em sala de aula e que propõe uma interlocução clara para os textos produzidos pelos alunos, possibilitando, assim, aos professores interessados, formação para continuar trabalhando com gêneros mesmo após a finalização da Olimpíada.

Referências

⁵ Esses são os dados disponibilizados pelo Portal da Olimpíada para o ano de 2016. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso/edicoes-antiores/2016>>. Acesso em: 29 out. 2017.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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.

ESCREVENDO o Futuro: Aprimorar a prática didática de professores de Língua Portuguesa da rede pública em todo o Brasil. Fundação Itaú Social, 2015. Disponível em: <<https://itausocial.org.br/pt-br/programas/gestao-educacional/escrevendo-o-futuro>>. Acesso em: 29 out. 2017.

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 dez. 2016.

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. et al. 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.

_____; 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.

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

_____; 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/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/502/de-olho-na-pratica-conversa-vai-escrita-vem>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

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 dez. 2016.

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 dez. 2016.